



Campus Universitário de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Sónia Marques Matos

**O Espaço Exterior Escolar como Potenciador do
Desenvolvimento Socio Emocional das Crianças em Idade
Pré-Escolar
Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

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

Orientadora: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, outubro de 2022



Campus Universitário de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Sónia Marques Matos

**O Espaço Exterior Escolar como Potenciador do
Desenvolvimento Socio Emocional das Crianças em Idade
Pré-Escolar**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 9557/2015 (Diário da República, 2.ª série – n.º 163 - 21 de agosto de 2015).

Orientadora: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, outubro de 2022

Agradecimentos

No final desta etapa da minha vida académica, fica a saudade dos momentos vividos ao longo destes anos como estudante. Os momentos de dificuldade, de conquista, de partilha de conhecimento e de grande vontade durante todo este percurso serão relembrados com muito orgulho e alegria.

Quero assim agradecer a todas as pessoas que me apoiaram, incentivaram e contribuíram para a realização deste sonho.

À Professora Doutora Marlene Vale da Silva, quero agradecer-lhe por todo o conhecimento partilhado, pela disponibilidade em ouvir as minhas ideias, dúvidas e certezas, pelo suporte constante e por toda a confiança que depositou neste meu trabalho. Quero ainda agradecer-lhe pela sua capacidade em motivar-me e inspirar-me através do seu exemplo como professora, psicóloga, investigadora e como pessoa.

Obrigado a todos os professores (as) desta Instituição que com a partilha dos seus saberes, conhecimentos e experiências contribuíram para a minha formação profissional e fizeram com que o percurso fosse mais enriquecedor.

Às professoras que orientaram os meus estágios quero também agradecer com carinho todo o seu acompanhamento, ajuda e dedicação.

À minha família que esteve sempre presente em todo o meu percurso e que me apoiou infindavelmente. Mãe, sem ti este percurso teria sido certamente mais difícil, obrigada pela força desde o momento em que escolhi o meu caminho, pelo carinho e pelo teu apoio incondicional.

Aos meus filhos e marido, que foram sem dúvida grandes companheiros desta jornada, por me aturarem e motivarem nos momentos menos bons, pela vossa compreensão e por todo o amor que me deram. Obrigada de coração! Que eu seja exemplo de dedicação e resiliência.

Agradeço-vos a todos pelo orgulho que sempre demonstraram perante as minhas fragilidades e conquistas, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim!

Resumo

O presente relatório realizou-se em contexto do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção de grau de Mestre. O mesmo apresenta uma reflexão das aprendizagens mais significativas, resultantes da experiência de estágio no ano letivo de 2021/2022, nos contextos de Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O desenvolvimento do presente estudo teve como principal objetivo salientar a importância do brincar no espaço exterior escolar para o desenvolvimento das relações sociais das crianças e, realçar a importância da sua regularidade na prática pedagógica diária. A metodologia utilizada rege-se pelos fundamentos da metodologia da investigação-ação, que parte da origem da investigação qualitativa seguindo um paradigma interpretativo. A abordagem incidiu sobre o projeto de intervenção “Recreio Incrível” implementado durante a Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar, que potencializou melhorias significativas. Para recolher os dados foram realizadas observações, notas de campo, conversas informais, entrevistas aos adultos e às crianças e registos fotográficos. Os resultados do tratamento dos dados recolhidos indicam que, tanto as crianças, como os adultos atribuem ao brincar no espaço exterior escolar uma importância elevada. Com o cruzamento de toda a informação, compreende-se que a regularidade do brincar no espaço apresenta desafios quanto à sua utilização, mas que o seu uso, mostrou-se pertinente, pois é considerado um ambiente de aprendizagem de qualidade e, consequentemente um meio que favorece o desenvolvimento de competências socio emocionais.

Palavras-Chave: Brincar, Espaço Exterior Escolar, Desenvolvimento Socio Emocional, Metodologia de Trabalho de Projeto.

Abstract

The present report was conducted in the context of the Master in Preschool Education and 1st Cycle of Primary Education, to obtain the Master's degree. It presents a reflection of the most significant learning, resulting from the internship experience in the 2021/2022 school year, in the contexts of Pre-school Education and the 1st Cycle of Basic Education. The development of the present study had as main intention to understand the importance of playing in the external school space for the development of children's social relations and to highlight the importance of their regularity in daily pedagogical practice. The methodological approach used is assembled following the action-investigation methodology, which originates from a qualitative research standard according to an interpretative paradigm. The approach focused on the intervention project "Incredible Recreation" implemented during the Practice of Supervised Teaching in Preschool Education, which enhanced significant improvements. To collect the data, observations, field notes, informal conversations, interviews with adults and children and photographic records were made. The results of the treatment of the collected data indicate that both children and adults attach a high importance to playing in the school's outdoor space. To collect the data, observations, field notes, informal conversations, interviews with adults and children and photographic records were made. The results of the treatment of the collected data indicate that both children and adults attach a high importance to playing in the school's outdoor space. With the crossing of all information, it is understood that the regularity of playing in space presents challenges regarding its use, but that its use proved pertinent, because it is considered a quality learning environment and, consequently, a means that favors the development of socio-emotional skills.

Keywords: Play, School Outdoor Space, Emotional Socio-Development, Project Work.

Índice

Introdução.....	1
Parte I.....	3
Prática Profissional em Contexto de Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1. Contextualização da Prática Profissional.....	4
1.1.1. Princípios Orientadores.....	4
1.2. Caracterização do Contexto da Prática Profissional	8
1.2.1. Caracterização da Instituição	8
1.2.2. Metodologias Utilizadas pela Educadora e Professora Cooperantes.....	9
1.2.3. Caracterização das Salas	11
1.2.4. Caracterização dos Grupos	14
1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional.....	18
Parte II	23
Projeto de Intervenção.....	23
2.1. Enquadramento Teórico.....	24
2.1.1. O brincar como meio privilegiado para as crianças aprenderem a socializar.....	24
2.1.2. O espaço exterior escolar como ambiente de aprendizagem	28
2.1.3. Aprender com sentido: a metodologia de trabalho de projeto.....	30
2.2. Motivação Para a Escolha do Tema	35
2.3. Objeto de Estudo	36
2.4. Natureza do Estudo.....	38
2.5. Participantes no Estudo	39
2.6. Métodos e Procedimentos	40
2.7. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados do Projeto	47
2.7.1. Análise de Conteúdo: Observação Direta, Notas de Campo e Entrevistas	49
2.7.2. Avaliação do Projeto	63
Considerações Finais.....	69
Referências Bibliográficas	74

Apêndices

Apêndice A – Cronograma de Ações do Projeto de Intervenção	80
Apêndice B – Fotografias do Registo da Construção do Foguetão	81
Apêndice C – Fotografias do Registo da Construção da Cozinha de Lama	83
Apêndice D – Fotografias do Registo da Construção da Oficina de Trabalho	85
Apêndice E – Fotografias do Registo da Construção do Comboio	88
Apêndice F – Fotografias do Registo da Construção dos Tambores	89
Apêndice G – Fotografias do Registo da Construção da Área da Música	90
Apêndice H – Fotografias da Construção do Livro do Projeto.....	91
Apêndice I - Fotografias do <i>Padlet</i> (Comunicação do Projeto	94
Apêndice J – Fotografias do Espaço Exterior de Intervenção (Antes e Depois).....	96
Apêndice K - Guião da Entrevista Semiestruturada à Educadora.....	97
Apêndice L - Guião da Entrevista Semiestruturada às Auxiliares de Sala.....	101
Apêndice M- Guião da Entrevista às Crianças.....	105
Apêndice N – Autorização dos Encarregados de Educação	107
Apêndice O – Transcrição da Entrevista da E1	108
Apêndice P – Transcrição da Entrevista da A1.....	111
Apêndice Q – Transcrição da Entrevista da A2	114
Apêndice R – Transcrição da Entrevista da C1	118
Apêndice S – Transcrição da Entrevista da C2.....	120
Apêndice T – Transcrição da Entrevista da C3.....	122
Apêndice U – Transcrição da Entrevista da C4	124
Apêndice V – Transcrição da Entrevista da C5	126
Apêndice W – Transcrição da Entrevista da C6	128
Apêndice X – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Adultos.....	130
Apêndice Y – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas às Crianças.....	136

Anexos

Anexo I – Declaração de Autorização de Depósito do Repositório Comum	141
Anexo II – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum.....	142

Índice de Tabelas

Tabela 1 Caracterização das crianças entrevistadas.....	40
Tabela 2 Notas de campo retiradas do diário de bordo	50
Tabela 3 Notas de campo retiradas do diário de bordo	56

Lista de Abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
C1	Criança 1
C2	Criança 2
C3	Criança 3
C4	Criança 4
C5	Criança 5
C6	Criança 6
E1	Entrevistado 1
E2	Entrevistado 2
E3	Entrevistado 3
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar
PES	Prática de Ensino Supervisionada
TEIP	Territórios Educacionais de Intervenção Prioritária

Introdução

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

Com este documento ambiciona-se que evidencie o projeto percorrido nos dois contextos da PES e que saliente a importância do brincar no espaço exterior como prática diária para um bom desenvolvimento socio emocional da criança.

O estudo em evidência surge devido à observação realizada no contexto de Pré-Escolar, que conduziu ao projeto de intervenção “Recreio Incrível”. Com a conclusão do projeto intencionou-se compreender se existe um novo olhar sobre as potencialidades de utilização do espaço exterior.

É referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que o educador deve dar igual atenção ao espaço exterior, como dá ao espaço interior, pois o espaço exterior é um espaço educativo igualmente rico em potencialidades e oportunidades educativas.

Neste sentido, considerando o espaço exterior da sala, a falta de equipamentos, as observações realizadas e os registos feitos, considerou-se necessário melhorar o espaço, dotando-o com equipamentos lúdicos, que desafiassem as crianças a brincar, promovendo um ambiente de aprendizagem de qualidade.

O projeto seguiu a metodologia de trabalho por projeto, o que permitiu um maior interesse, envolvimento e participação das crianças, dando sentido a todo o processo de desenvolvimento. Foi intenção humanizar o espaço exterior de forma a possibilitar a criação de diversas áreas que permitissem que as crianças as utilizassem de forma livre e autónoma, dando asas à sua imaginação nas brincadeiras.

Segundo Neto (1995), o recreio ou os espaços livres onde a criança se movimenta deve possibilitar “que cada criança possa ser ela própria num trajeto permanente de liberdade e responsabilidade, de modo a permitir: a sua criatividade, liberdade de

expressão, comunicação e liberdade de expressão corporal; para além de permitir a sua capacidade critica e reflexão sobre o que se vive” (p.103).

Como o desenvolvimento social e emocional da criança é um fator essencial no desenvolvimento saudável da criança, foi intenção compreender se o projeto concorreu para o desenvolvimento de competências sociais e, conseqüentemente, se se verificou uma diminuição no registo de conflitos relacionais entre as crianças.

A metodologia desenvolvida é de natureza qualitativa, com recurso ao modelo de investigação-ação, onde se identificou uma questão problemática e se procedeu ao plano de ação e sua implementação. Seguindo as orientações de Quivy & Campenhoudt (2005), o estudo deve iniciar-se por uma questão de partida, constituindo a mesma o ponto de problema da pesquisa. Neste estudo, partimos da seguinte questão de partida “O espaço exterior escolar pode ser potenciador do desenvolvimento socio emocional das crianças em idade pré-escolar?”

O estudo encontra-se dividido em duas partes, antecidas pela presente introdução. A *Parte I - Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*, refere a caracterização do contexto de investigação e intervenção, apresentando informações sobre a instituição, o modelo pedagógico, as salas, a ação do educador e do professor, o grupo de crianças/alunos, bem como, o desenvolvimento da prática profissional. A *Parte II – Investigação-Ação*, elenca o enquadramento teórico sobre a temática da investigação, como a importância do brincar do ponto de vista cognitivo e emocional e as potencialidades dos espaços exteriores relacionadas com o brincar. Na mesma parte é igualmente exibida uma descrição dos métodos e procedimentos utilizados, são apresentados os resultados, ao que se segue a análise e discussão dos mesmos, bem como a avaliação do projeto.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, as referências bibliográficas que sustentam todo o trabalho, os apêndices que facilitam algumas informações referidas ao longo do relatório e os anexos.

Parte I

Prática Profissional em Contexto de Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Contextualização da Prática Profissional

1.1.1. Princípios Orientadores

Não seria possível espelhar a minha observação/ação educativa sem contextualizar alguns dos pressupostos teóricos que acompanham a prática profissional e que começam a fazer parte integrante do meu eu como futura profissional.

Para mim, este é um processo contínuo e que nunca estará concluído. Pois, sabendo que é uma realidade atual as imensas interrogações que surgem acerca das orientações a dar à educação, o meu processo estará sempre em construção e mudança.

Ao construir o meu perfil profissional surgem-me várias interrogações: que teorias de educação devo escolher para seguir? Qual devo aplicar na minha prática profissional? Com quais me identifico?

Ao longo da minha formação académica, vários foram os pedagogos, as teorias, as correntes que pesquisei, estudei e fiquei a conhecer. Mas tão importante como o saber teórico foi experimentar a parte prática, desenvolvida em ambas as PES. A oportunidade de intervir com os grupos e puder refletir sobre as escolhas feitas, foi fundamental na construção do meu eu profissional, pois considero que, a qualidade da minha prática pedagógica só estará garantida com a construção dos conhecimentos teóricos e práticos, em que um complementa o outro. Só desta forma, conseguirei desenvolver competências para melhorar a minha intervenção e prática educativa, conseguindo dar uma resposta adequada a cada criança, consoante as suas necessidades, interesses e capacidades.

Nóvoa (2017) defende que “(...) não pode haver uma boa formação de educadores/as e/ou professores/as se a relação teoria e prática não for um processo para quem aprende a profissão.” (p. 1131). O mesmo autor também refere a importância de se construir práticas pedagógicas que operem “em cima de uma superfície de conhecimento ou então tornam-se práticas escorregadias, movediças” (idem, p. 1120). Gonçalves, C., & Tomás, C. (2019) contudo mencionam que “este conhecimento não pode ser unicamente científico, didático, pedagógico ou outro que poderíamos enunciar; tem de ser também um conhecimento reflexivo” (p.23).

Durante o meu percurso formativo fui questionando-me sobre algumas inquietudes, mas foi, na prática da PES, que essa reflexão se tornou mais pertinente.

Reconheço que é importante ser uma professora reflexiva, que reflita sobre a prática e que a avalie, percebendo as fragilidades e encontrando soluções, que me torne crítica das concepções e das metodologias que adoto, procurando adequar e aplicar na minha ação educacional. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1998, p.43-44). Compreendo que, só assim conseguirei criar condições para que o aluno seja sucedido na aprendizagem, conseguindo eu durante o processo aprender também. Neste sentido, para o mesmo autor:

“(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (...)” (p.25).

Além da reflexividade, espero também encontrar o caminho de autonomia em relação ao meu grupo, ao meio envolvente e aos seus conhecimentos, procurando com as crianças/alunos, levantar questões, tornando-os também autônomos no processo pessoal de aquisição de aprendizagem. Identificando-me assim com a Pedagogia de Projeto (PP). Esta metodologia visa ensinar por meio da experimentação, e nela o professor tem o papel de favorecer o ensino e a aprendizagem com base nas descobertas que surgirão do projeto. Segundo Vasconcelos (2011), “em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (p.9).

É neste sentido que a Pedagogia de Projeto ganha definição e aplicação concreta, partindo do princípio que a ação/experiência é fundamental para a aquisição de conhecimento. Devido ao processo do trabalho na PP, o aluno não fica apenas dependente do professor. No projeto o aluno pesquisa, investiga, toma atitudes, decide e, participa de ações coletivas e escolhas na elaboração de projetos pessoais e/ou coletivos, fazendo um trajeto único. Dificilmente outro aluno construirá o mesmo trajeto, já que cada um possui os seus próprios interesses e necessidades, embora em alguns momentos esses caminhos possam se cruzar.

Também me revejo no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), que também sustenta a sua prática, mas não só, em trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, pesquisa e de intervenção.

Este modelo define-se como um modelo de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos alunos.

Há mais de um ano que assisto aos encontros de educação – *Sábados Pedagógicos*, promovidos pelo núcleo regional do MEM– tendo vindo a adquirir imenso conhecimento, ferramentas e estratégias que futuramente aplicarei na minha ação educativa. Acredito que a partilha de informações entre os docentes é um fator motivacional de desempenho e satisfação profissional muito importante. A construção social da profissão que o modelo promove, com a participação ativa da comunidade de profissionais, esta cooperação e apoio, a meu ver, são necessários para o desempenho de uma boa prática profissional. Como afirma a figura de proa do movimento, “(...) este propósito de construir a profissão construindo a cidadania; construir a escola construindo a democracia; instituir-se como quem, criticamente, se interroga e se confirma, na busca dialógica do contrato social a que chamamos Contrato Educativo” (Niza, 1999, p. 3).

Pode ler-se no site do movimento: “O MEM propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar.” Os alunos têm um papel importante neste modelo pois “responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se entreajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação” (idem).

A prática do modelo pedagógico com toda a sua vivência, promove uma experiência de socialização democrática dos estudantes ao constituir o pilar do trabalho do currículo nas turmas, entendidas como comunidades de aprendizagem, num envolvimento cultural motivador.

Outra pedagogia com a qual me identifico é a Pedagogia de Fronteira. Segundo Vasconcelos (2011):

“(...) esta pedagogia implica uma perspetiva de trabalho centrada em problemas e na interdisciplinaridade, mobilizando a

criação de constantes mapas mentais por parte de educandos e seus educadores. Orienta-se para os fins sociais da aprendizagem, ajuda o currículo a funcionar como um sistema de vasos comunicantes. Ao trabalhar em “terrenos de fronteira” os educadores transcendem-se a si próprios e aos limites que lhes são colocados pelas respectivas estruturas institucionais e entendem que o outro não é uma ameaça, mas um recurso.” (p.8).

Neste modelo, a noção do Outro, a atenção à diversidade, a política da diferença, a diversidade de possibilidades, surgem como instigações e não impedimentos ao desenvolvimento.

É de conhecimento geral que, vivemos numa sociedade em mudança, cada vez mais complexa e cultural. A instituição escolar atual recebe um número cada vez maior de alunos provenientes de diferentes locais do mundo, com diferentes identidades e, a escola tem a tarefa de promover um ambiente de aprendizagem coletivo e comum para todos os seus alunos, sem exceção. Há que adotar uma pedagogia multicultural em detrimento de uma pedagogia mono cultural e homogeneizadora, em prol das demais identidades linguísticas, étnicas, religiosas, raciais e até de género, se quisermos ser mais abrangentes. Acredito que deve-se olhar para esta multiculturalidade como uma rica experiência de aprendizagem mutuamente enriquecedora.

A escola deve desempenhar um papel importante na integração e na educação intercultural. Promovendo o reconhecimento e valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito da multiculturalidade das sociedades atuais, bem como, no incentivar a interação social e o respeito pela singularidade do Outro.

Por último, ainda com pouca experiência profissional, continuo a escolher os princípios e orientações teóricas que melhor se adequam ao meu estilo. Espero que a minha prática responda às necessidades que os grupos apresentem, tentando sempre promover aprendizagens ativas, significativas e motivadoras. Olhar a criança de forma holística, como competente e única, como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem, para que a minha ação promova aprendizagens significativas.

1.2. Caracterização do Contexto da Prática Profissional

1.2.1. Caracterização da Instituição

A instituição onde foi desenvolvida a PES, localiza-se no concelho de Almada, distrito de Setúbal. A instituição engloba os níveis de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo uma instituição da rede pública. A escola pertence a um agrupamento de escolas constituído por quatro estabelecimentos, todos localizados no concelho de Almada, e está integrado no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Pode ler-se no Projeto Educativo do Agrupamento, que este “não se limita a um detalhado conjunto de iniciativas e atividades, uma vez que deverão ser as estruturas organizacionais e os diferentes serviços do agrupamento a definirem as iniciativas e correspondentes ações, os responsáveis, os indicadores e as metas a atingir.”

A instituição é constituída por dois pisos, no piso superior, há uma biblioteca, uma sala para os professores, uma sala de apoio a primeiros socorros, uma sala para uso dos vários técnicos educacionais e duas casas de banho. No piso inferior, existem 4 salas de ensino (uma de Educação Pré-Escolar e as outras de 1.º CEB), uma arrecadação para material diverso, o refeitório, a cozinha e uma sala multiusos, usada para a prática de expressão física e para as mais diversas festividades da instituição. Na zona exterior superior, há um campo de jogos, devidamente equipado para a prática de basquetebol e futebol; e há a zona da horta. Na parte inferior é a zona de recreio, ampla e que conta com uma parte coberta por telheiro para os dias de maior intempérie.

A instituição desenvolve um projeto: Horta Pedagógica, tendo sido distinguida, pelo segundo ano consecutivo, com o selo de Agro Escola. Este projeto promove o estudo de um ecossistema escolhido e procura apresentar atividades que despertem o interesse do aluno no cuidado com o ambiente e a valorização da agricultura de subsistência e os animais.

No âmbito da ação social escolar, 29% do total dos alunos, não beneficia de auxílios económicos. A percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira representa 12,0%. No que concerne às habilitações académicas dos pais e encarregados de educação, somente 2,0% têm formação de nível superior e 10,1% de secundário e superior. Quanto à sua ocupação profissional, conhecida apenas de 21% dos pais, 2,0%

exercem atividades de nível superior e intermédio.

As frágeis condições socio económicas do contexto envolvente decorrem da reduzida qualificação de mão-de-obra, da existência de emprego precário e da consequente falta de oportunidade de emprego, determinando uma fraca expectativa relativamente ao valor real da escola. A baixa escolaridade das famílias intensifica um contexto de desvalorização e desresponsabilização, assim como a ausência de competências parentais, intensificando baixas expectativas dos jovens e consequente abandono e insucesso escolar, sendo considerável o número de alunos que não termina o percurso académico no período adequado.

O Projeto Educativo do Agrupamento refere que “Tendo em conta o contexto envolvente, assim como as características e especificidades da comunidade, a população escolar inclui alunos que apresentam graves problemas de integração social, comportamentos disfuncionais e disruptivos que se manifestam de várias formas dentro da escola e na sala de aula, causando bastante instabilidade a vários níveis e em todo o contexto escolar.”

Estamos, pois, perante uma população escolar peculiar com características muito específicas e distintas a vários níveis, demonstrando nas vivências diárias escolares, diversas problemáticas, nomeadamente os problemas de cariz disciplinar e a gestão de conflitos nas relações interpessoais entre os alunos e entre estes e os adultos. Grande parte dos alunos apresenta muitas dificuldades a nível da gestão de conflitos, resolvendo a maior parte dos problemas e contrariedades com que se deparam, de forma violenta, agredindo os seus pares de forma verbal e física, atitude permitida e de alguma forma incentivada pelas famílias que defendem e transmitem uma “cultura social” incentivadora da utilização de estratégias violentas como forma de defesa.

1.2.2. Metodologias Utilizadas pela Educadora e Professora Cooperantes

A educadora cooperante fundamenta a sua ação pedagógica criando oportunidades de aprendizagem assentes nos saberes essenciais expressos nas OCEPE. A metodologia de trabalho utilizada na sala de Pré-Escolar, não é específica, mas um cruzamento que algumas possibilidades de diferentes perspetivas /modelos curriculares (High Scope, Pedagogia de Projeto, base Construtivista Positivista de Piaget, MEM) oferecem.

Conjugando os modelos pedagógicos, a educadora tem como objetivo, colocar a criança como centro da educação e como ser ativo na construção da sua própria aprendizagem. São suas intenções pedagógicas, potenciar um ambiente organizado com recursos a instrumentos de regulação e de monitorização, em que as crianças têm um papel participante na organização e tomada de decisão sobre as suas escolhas e tarefas e uma responsabilidade social sobre as suas ações; incentivar a autoavaliação do alcance da aprendizagem; estimular a pesquisa e a resolução de problemas; a perspectiva de que as crianças aprendem ativamente; a articulação contínua com as famílias e que o papel dos adultos que ensinam ou orientam consiste em apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo. A educadora também dá grande importância à construção de uma relação efetiva com cada criança, que conseqüentemente, “(...) o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva et al., 2016, p. 9).

À educadora cabe a responsabilidade de observar os interesses e necessidades de cada criança, preparar o ambiente, rotinas e apoiar projetos que respondam às observações feitas.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Professora Cooperante não norteia o ensino a desenvolver segundo um modelo pedagógico. Sendo que, a base orientadora do processo de ensino e aprendizagem assenta nas características e interesses dos alunos. A ação praticada procurou promover o aluno como agente ativo no processo de construção da sua aprendizagem. Sendo observável na estrutura, organização e ambiente, a promoção de uma aprendizagem construtiva e cooperativa, afastando-se do modelo do ensino tradicional, em que o aluno tinha um papel passivo de apenas mero recetor da informação.

Segundo Ros (2001), a aprendizagem cooperativa pode ser vista como uma “filosofia” que implica e fomenta o trabalho, a inovação, a aprendizagem, a construção e a troca de ideias, é uma filosofia que responde a muitas necessidades do mundo global em que vivemos (p.99). A aprendizagem cooperativa didaticamente fomenta a criação de grupos reduzidos em que os alunos trabalham juntos para maximizar a aprendizagem de todos (idem, p.99). Durante a PES observei que a professora recorria com alguma frequência a esta estratégia de ensino, algumas das vezes, a pedido dos próprios alunos.

Observável também foi o clima democrático e cívico, que a professora mantinha com os alunos. Um clima positivo de respeito, de equidade, de disciplina. “Os limites ensinam, por exemplo, que o seu próprio espaço termina quando se invade o espaço do outro. Para cada direito tem de haver um dever e, para cada passo de autonomia haverá um passo de responsabilidade.” (Cordeiro, 2016, p.39). Nesta linha de pensamento, Cunha & Monteiro (2018) dizem que:

“Partindo de uma significação positiva e centrada no âmbito educacional podemos definir disciplina como o conjunto de regras democráticas segundo o qual os alunos se devem orientar, de modo que o respeito seja natural e não haja coações. A disciplina é, assim, intrínseca à convivência escolar, e segundo López (2000), desempenha um conjunto de funções como a socialização, o amadurecimento pessoal, a interiorização de standards éticos e a segurança emocional, que não são alcançáveis sem a orientação proporcionada pelos controlos externos, a fim de proporcionar um clima de responsabilidade, trabalho e esforço. Neste sentido, podemos afirmar que a disciplina consubstancia um fim e um meio em si mesma. É um meio que torna praticável a aprendizagem e a autonomia, que contribui para um clima estimulante de acesso de acesso ao saber e à curiosidade.” (p. 10).

1.2.3. Caracterização das Salas

. Sala do Pré-Escolar

No que diz respeito à organização do espaço educativo no Jardim de Infância este encontrava-se organizado por diferentes áreas de trabalho, permitindo às crianças atuarem de forma independente e autónoma. Proporcionando o desenvolvimento da linguagem, socialização, execuções motoras, noções espaciais e temporais, aprendizagem ativa, classificação, seriação, conceitos numéricos, conhecimento e respeito pelos outros, a amizade, noções básicas de higiene e alimentação. Estão organizadas de forma a, que sempre que necessário, sejam proporcionadas alterações do espaço de acordo com as necessidades e características do grupo, assim como mediante o seu grau de interesse e propostas, uma vez que devemos apoiar e enriquecer as suas iniciativas.

Todas as áreas e os materiais que as constituem, estão organizados e identificados com clareza, permitindo assim que a criança atue de forma autónoma com o máximo de controlo possível sobre o ambiente educativo que a rodeia, podendo assim planificar e avaliar o seu trabalho. Desta forma na sala existem as seguintes áreas: artes, escrita, pintura, livros, tapete, casa, jogos de mesa, construções, ciências e informática.

A sala é um espaço muito amplo, iluminado e arejado, tendo janelas grandes que proporcionam muita iluminação natural e porta para o exterior de um dos lados, com acesso direto ao recreio exterior. A sala oferece qualidade de utilização quer às crianças quer aos adultos que nela interagem, sendo um espaço estimulante à vista e ao tato, o que permite ao grupo escolher/planear/avaliar perante as várias opções possíveis, a atividade que pretendem escolher, quer individualmente, a pares, em pequeno ou grande grupo. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras” (p. 151), também a sala tem nas paredes mostras de trabalhos realizados pelas crianças, havendo também a atravessar o espaço da sala duas cordas, com trabalhos pendurados com molas de roupa, parecendo belos estendais de pequenas mostras de arte.

É relevante mencionar que com a implementação do projeto de intervenção houve a necessidade de se mostrar numa parede da sala (colocando ao nível visual das crianças) as várias fases da investigação, nomeadamente, as teias de investigação e as produções das aprendizagens adquiridas, para que assim todo o grupo beneficiasse dos novos conhecimentos.

O espaço exterior da sala é constituído por um recreio não coberto, um espaço com terra e um com piso abrasivo. Neste espaço existem dois equipamentos de lazer/brincadeira recomendados para a faixa etária a que se propõem. No espaço exterior o grupo usufrui de situações de aprendizagem, que proporcionam uma diversificação de oportunidades educativas, utilizando um espaço que não o de sala. É também um espaço onde tem oportunidade de se relacionar com as crianças das outras salas e adultos.

Como espaços alternativos ao de sala de atividades têm o átrio, que é bastante amplo, o campo de futebol e a horta pedagógica.

A sala de atividades está organizada temporalmente através de uma rotina diária. Segundo Oliveira-Formosinho (2013) desenvolver uma rotina é transformar o tempo num

“tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.71), neste sentido a aquisição de rotinas torna-se muito importante para a criança, na fase inicial do seu desenvolvimento. A existência de uma rotina coerente, flexível, regular e constante, irá transmitir segurança e estabilidade emocional ao grupo de crianças, para além de proporcionar uma série previsível de acontecimentos, que as ajudará, ao longo da sua vida, saber o que vai acontecer a seguir. As crianças ganham autonomia, não ficando tão dependentes das decisões e informações do adulto, adquirindo um maior controlo emocional.

Os momentos de rotina são importantes para as crianças, no sentido em que lhes transmitem uma sensação de segurança por saberem como será o seu dia. De acordo com as OCEPE (2016), deve organizar-se um tempo que seja tanto flexível como estruturado e sobretudo, que faça sentido para as crianças. A rotina diária dá a possibilidade às crianças de compreenderem a noção de tempo – o antes, o agora e o depois. Existindo assim, na sala de atividades, material de apoio que visa facilitar e proporcionar o registo e compreensão da passagem do tempo.

. Sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A sala de aula é um espaço muito amplo, iluminado e arejado, tendo janelas grandes que proporcionam muita iluminação natural e porta para o exterior de um dos lados, com acesso direto ao recreio exterior.

A planta da sala pode ser alterada várias vezes durante o ano letivo, mas na altura da PES manteve-se a mesma. As mesas estavam agrupadas duas a duas, criando pequenos grupos de trabalho, de quatro alunos. A sala de aula com este formato proporciona maior interação entre os alunos, promovendo um ensino mais participativo. A troca de ideias é mais simplificada, passa a existir mais harmonia interpessoal e o trabalho cooperativo é mais evidente, além do auxílio existente entre os parceiros do lado. Os momentos que se realizam em sala e que são favoráveis à partilha de saberes e de vivências e os debates em grupo, contribuem de forma positiva e saudável, não só para o desenvolvimento escolar como também para o desenvolvimento social dos alunos,

Uma das paredes, do lado direito quando se entra, tem um grande quadro de ardósia de cor verde. Nessa parede, a um canto fica a secretária e cadeira da professora e uma mesa com recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. A parede oposta,

do lado esquerdo, é coberta por placards, que servem para expor as criações dos alunos alusivas às temáticas e aos conteúdos abordados.

Os cadernos diários de todos os alunos e respetivos manuais escolares, bem como algum material de apoio, encontram-se arrumados numa estante na sala. Cada aluno tem uma caixa plástica individual identificada com materiais de desenho e escrita. Esta caixa encontra-se arrumada debaixo da mesa ao pé do aluno a que corresponde. A sala conta com uma área com um lavatório. E também dispõe de uma pequena arrumação para material diverso. Os materiais disponíveis fruíam grande variedade, sendo importante referir que existia muito reaproveitamento de materiais para outras finalidades – reutilização. Os alunos tinham acesso e independência para utilizar os mesmos sempre que necessário.

Relativamente à limpeza da sala, esta é feita pelas assistentes operacionais ao fim do dia e sempre que haja essa necessidade. A sala oferece qualidade de utilização quer aos alunos quer aos adultos que nela interagem.

O espaço exterior é constituído por um recreio grande com piso abrasivo, sem equipamentos lúdicos. É também um espaço onde têm oportunidade de se relacionar com os alunos das outras salas e adultos. Como espaços alternativos ao de sala de atividades e ao espaço exterior, têm o átrio, que é bastante amplo, o campo de futebol e a horta pedagógica.

1.2.4. Caracterização dos Grupos

. Grupo da Educação Pré-Escolar

Segundo as OCEPE (2016), o grupo é o contexto imediato de interação social da criança, das relações entre a criança e adultos, de criança-criança, e das características individuais de cada criança. Estes fatores influenciam globalmente o processo educativo da criança, e, é por isso mesmo muito importante conhecer bem o grupo com que trabalhamos, bem como cada criança individualmente.

O grupo com o qual desenvolvi a prática em educação pré-escolar, no início do ano letivo era constituído por vinte e cinco crianças, mas a partir do dia dezoito de novembro a sua constituição passou para vinte e quatro crianças, seis de cinco anos, (três do sexo feminino e três do sexo masculino) onze de quatro anos, (uma do sexo feminino

e dez do sexo masculino) e sete de três anos (quatro do sexo feminino e três do sexo masculino). Durante a PES o grupo de crianças foi o mesmo, uma vez que a criança que anulou a matrícula estava a faltar desde setembro. Onze crianças já faziam parte do grupo no ano letivo anterior e já estavam perfeitamente adaptadas ao contexto escolar.

A integração das crianças às rotinas e cumprimento de regras decorreu de forma lenta, uma vez que o grupo tinha crianças muito pequeninas de idade, três delas fizeram três anos após o início das atividades letivas. As crianças mostraram-se pouco autónomas, necessitando, a maioria, da ajuda do adulto na higiene e algumas mesmo ainda não controlavam os esfíncteres, sendo frequente a necessidade de mudar as roupas sujas. Também na alimentação, pelo que foi reportado pelas assistentes operacionais, as crianças tinham grandes dificuldades em comer sozinhas, em aceitar diferentes alimentos e algumas na mastigação dos mesmos.

Na organização e contextualização das atividades, o facto de o material estar em caixas individuais prejudicou a iniciativa e autonomia das crianças para a escolha livre da área da escrita e do desenho, sendo a arrumação do material individual um momento de muita agitação. Quanto aos materiais comuns, nomeadamente os jogos e materiais da área do faz de conta, tendiam a misturá-los e no momento de arrumar não o faziam no lugar certo. Foi necessário um reforço de estratégias para obter sucesso no uso e aproveitamento dos materiais.

Quanto às características/comportamento do grupo as crianças de uma forma geral demonstraram muita dificuldade em estar atentas, especialmente nas atividades que implicavam algum silêncio e/ou concentração, designadamente nos momentos de planeamento e avaliação diárias ou quando se lia uma história. Foi recorrente e necessário a intervenção do adulto para que não batessem ou não mordessem nos colegas, para que não se deitassem, não se virassem para trás ou gritassem quando outra pessoa estava a falar. Relacionavam-se, por vezes, com alguma agressividade com os pares, e as brincadeiras dos rapazes eram na sua maioria brincadeiras de lutas, muito físicas. Uma vez que o grupo era composto por dezassete meninos e oito meninas, essa situação foi mais notória. As brincadeiras decorriam na maioria em pequenos grupos onde aos poucos foram descobrindo o prazer da socialização. Contudo, há que referir que duas crianças continuaram a preferir brincar mais isoladas.

Nas atividades da sala revelaram pouca iniciativa privilegiando, se não fossem encaminhados noutro sentido, sempre as mesmas atividades. As crianças necessitaram de grandes estímulos e motivação por parte dos adultos para a concretização e resolução das tarefas, querendo acabar depressa para irem brincar. No geral, apropriaram-se de forma positiva do mapa das presenças, e do “quero contar, mostrar e escrever”, embora alguns precisassem de ajuda do adulto, principalmente os mais novos.

No que se refere à assiduidade e pontualidade, o grupo foi relativamente assíduo, mas na generalidade, pouco pontual.

Nas relações adulto-criança, a relação era afetuosa, existindo respeito e confiança em ambas as partes. O grupo também se relacionou com as outras crianças da instituição escolar, bem como, com todos os adultos, desde a cozinheira ao diretor, na utilização dos espaços comuns e em visitas espontâneas às diversas salas de ensino.

Segundo Jean Piaget e a sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, o grupo inseriu-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório (2 - 7 anos). De acordo com o autor a criança nesta faixa etária desenvolve capacidades representativas, isto é, a função simbólica, que pude observar na grande maioria do grupo, principalmente nas meninas, quando cuidavam dos seus bebés. Outra característica forte deste estágio é o egocentrismo, Piaget refere que até o vocabulário tende a ser egocêntrico. Na realidade, foi observável constantemente e em variadas situações, como por exemplo, nos momentos de brincadeira livre, pela disputa da atenção do adulto, pela disputa da atenção de um colega, nas relações interpessoais, entre outros.

Piaget também refere que este egocentrismo leva a uma brincadeira isolada, mas uma característica que este grupo já tem, é que consegue brincar em pequenos grupos, surgindo os conflitos, sem dúvida, mas perfeitamente normais nesta faixa etária, havendo assim, já muitas interações a pares.

Para concluir, o grupo está claramente num processo de transição, não só a nível físico, como também ao nível emocional. Está a desenvolver a sua mobilidade e agilidade, os movimentos finos, está a desenvolver vocabulário e construção frásica, começando a desenvolver relações interpessoais delineando a sua personalidade, ou por outras palavras estão a ganhar consciência de si próprios.

. Grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O grupo onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada correspondia ao 4.º ano de escolaridade e era constituído por vinte e quatro alunos, sendo quatorze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. Quando iniciei a PES II a turma era constituída por 22 alunos. No mês de março a turma contou com mais dois alunos, do sexo masculino, vindos de outros países, nomeadamente, Brasil e Ucrânia.

De um modo geral, caracterizava-se por ser uma turma participativa e empenhada, denotando-se um à-vontade por parte dos alunos em partilhar as suas experiências. A curiosidade era, igualmente, um aspeto característico do grupo na sua generalidade. A turma era assídua e pontual.

Segundo a teoria de desenvolvimento de Piaget, os alunos encontravam-se no estágio das operações concretas (7 - 11 anos). De acordo com o autor a criança nesta faixa etária torna-se menos egocêntrica e adquire muitas das capacidades mentais de uma pessoa adulta, dando início ao pensamento lógico e à consciência sobre “os outros” e acontecimentos externos.

Contudo, era uma turma um pouco por definição conflituosa, destacando-se uma dependência do adulto no processo de resolução dos problemas/conflitos quando estes aconteciam. A imaturidade visível de alguns alunos era, igualmente, um dos fatores geradores de algum tipo de desordem ou adversidade interpares. Como a incapacidade na gestão de conflitos interrelacionais estava tão presente no quotidiano dos alunos, tornou-se pertinente abordar essa problemática, intervindo-se na autorregulação para melhorar o convívio no ambiente escolar.

No que diz respeito a competências destacavam-se seis alunos, dos quais dois na capacidade de cálculo, dois no raciocínio e, por fim, dois na leitura. Com dificuldades de aprendizagem sublinham-se dois com dificuldades de atenção, concentração, leitura, escrita, compreensão, cálculo e raciocínio, encontrando-se com medidas de suporte à aprendizagem. É de referir que um desses alunos integrava as Necessidades Específicas Especiais. O trabalho desenvolvido pela professora era ajustado às necessidades do aluno para conseguir sucesso. Esse aluno ao abrigo do DL 54/2018 usufruía de Medidas Seletivas e condições especiais de avaliação devidamente explicitadas e fundamentadas, sendo avaliado de acordo com o referido Decreto. O trabalho cooperativo surge, assim,

como uma mais-valia, promovendo o desenvolvimento social da aprendizagem. Os alunos ao interagirem entre si, estimulam e incentivam o êxito de todos e para todos. Esta metodologia deixa pouco espaço para um ambiente de competição. Segundo Niza (1996), esta forma de trabalhar tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, contrariando a competitiva organização do trabalho na escola.

1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional

Ao longo do meu percurso de formação fui adquirindo a percepção de que para ser uma boa profissional, além de ser conhecedora do currículo e detentora do saber, é necessário manter-me a par de tudo o que se passa na educação e estar informada de tudo o que acontece em torno da profissão, tanto a nível interno como a nível externo. Estar atualizada do que se vai alterando, conhecer os documentos estruturantes que regem a profissão e os que regem a escola, reconhecer a pertinência de novos estudos na área, são ações indispensáveis ao desenvolvimento e aprofundamento da profissão, e sobre os quais giram as nossas escolhas, metodologias, preocupações e reflexões.

Durante estes anos procurei sempre aproveitar as oportunidades que foram surgindo para aperfeiçoar a minha formação e aprofundar os meus conhecimentos. Vários foram os workshops, palestras, ações de formação, encontros educacionais, a que assisti, pois considero que são momentos importantes para refletir sobre a minha prática e sobre a profissão em geral.

Num desses encontros, um dos convidados palestrantes, o professor José Pacheco, disse uma frase pertinente que me levou a refletir sobre a importância da profissão docente e a formação do meu eu profissional, “(...) não há alunos com dificuldades de aprendizagem, há professores com dificuldades em ensinar (...)”. É importante que na minha prática, reflita sobre os desafios de ser um bom profissional e sobre a forma como transmits os conhecimentos aos alunos. O desenvolvimento do processo de ensino ou aprendizagem deve provocar no aluno, interesse, motivação, curiosidade, estimulação e participação. Esta é uma competência necessária a um bom profissional, ter o conhecimento e fazer a sua mediação através de estratégias e ferramentas que promovam no aluno a aquisição de aprendizagens significativas e de forma ativa (tirando-o da passividade de quem apenas escuta). Nesta linha de pensamento, Freire (1998) refere que,

“(...) educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.24). Ao terem um papel ativo na sua aprendizagem, os alunos sentem-se mais capazes e autónomos, o que leva a que, a aquisição de conhecimentos seja feita com vontade e entusiasmo.

Além das participações nas várias formas de formação que contribuem para o meu crescimento profissional, humano e pessoal, também, a meu ver, é muito importante para qualquer docente, fazer reflexões sobre o seu trabalho, partilhar ideias e opiniões com os colegas de profissão, realizar projetos interdisciplinares e envolver-se em projetos comunitários com os alunos, com a escola, com outros professores e com a comunidade em geral. Na prática, não devemos fechar-nos em nós mesmos, a interação com outros colegas de profissão é importante, não só para os professores principiantes como para os mais experientes. Os mais experientes podem ensinar e aprender com os mais principiantes e os principiantes também podem ensinar e aprender com os mais experientes. Arends (1995), destaca a importância da interação com outros colegas de profissão, referindo o interesse na observação dos colegas com mais experiência, das conversas acerca de assuntos educacionais com estes colegas e o trabalho em pequenos grupos e reuniões.

É a partilha e a transmissão de valores e saberes que torna esta profissão, especial e única, e a meu ver, contribui de forma motivacional e estimulante, assumindo grande importância no início de carreira.

Todas as formas de aquisição de conhecimento e as partilhas de ideias e estratégias com os colegas de profissão, são importantes para conseguirmos agir com mais eficácia e amenizar os problemas que vão surgindo durante a prática e ao longo do nosso percurso profissional.

Com a prática supervisionada surgiu a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação. Ambos os estágios contribuíram para o desenvolvimento de competências, que proporcionaram uma melhor intervenção e prática educativa, conseguindo assim, dar uma resposta adequada a cada criança, consoante as suas necessidades, interesses e capacidades.

Como referem Alarcão & Tavares (2003), o estágio serve para o desenvolvimento de competências e de destrezas na área específica na sua profissão. E segundo os mesmos autores, este é um período marcante da formação inicial, assumindo-se como um

acontecimento único e significativo na vida pessoal e profissional. Nesta etapa da sua formação, o estagiário é confrontado com novos saberes e funções, diversos desafios, autonomia e responsabilidades, em que adquire bagagem que o pode auxiliar na sua futura prática.

Nesta etapa, o futuro docente é confrontado com aspetos relacionados com as características reais da profissão, revelando-se como um ecossistema de apropriação de saberes e desenvolvimento de competências, a nível humano e pedagógico e a nível científico e técnico. A Lei de Bases do Sistema Educativo evidencia que a formação inicial deve possibilitar ao docente a aquisição de métodos e técnicas científicas e pedagógicas e, ainda, uma formação pessoal e social apropriada à prática docente.

A oportunidade de desenvolver um projeto de intervenção em ambos os contextos de estágio, mostrou-se ser indispensável para a minha formação profissional, a salientar o desenvolvimento da capacidade de observação. Observar é, indispensável para que o professor adeque escolhas, identifique problemas, questione a realidade observada, conceba ideias mais realistas dos comportamentos, registre e tire conclusões, faça ligações, teorize, avalie e, conseqüentemente, planifique. Em conformidade, Oliveira-Formosinho (2013) refere que, “não há ação educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (p.77).

Um dos aspetos a evidenciar em ambos os grupos de estágio, é que foi observável, de forma geral, alguma imaturidade emocional e social entre pares, o que conseqüentemente, resultava na ocorrência de vários conflitos relacionais entre os alunos, alguns envolvendo intervenção física direta (lutar, agarrar, gritar, agredir), sendo necessária a intervenção do adulto.

Em relação à prática em Educação Pré-Escolar, esta mostrou-se ser um grande desafio, tanto para mim, estagiária, como para a educadora cooperante, na medida em que a metodologia adotada para o projeto de intervenção proporcionou-nos uma primeira abordagem à metodologia de trabalho por projeto. A educadora na sua ação já praticava a metodologia por projeto, contudo, numa forma generalizada, na qual os objetivos e intenções pedagógicas, diferiam dos pressupostos da metodologia de trabalho por projeto. O projeto de intervenção premiou-se assim, por ser uma estreia metodológica, para ambas. Eu com a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na

teoria, e para a educadora, a oportunidade de ampliar futuramente as suas opções metodológicas.

O projeto de intervenção surgiu de um tema, cujos interesses e necessidades o grupo evidenciou, bem como, já fazia parte da preocupação da educadora. O tema do projeto é o espaço exterior à sala de atividades. Segundo as OCEPE (2016), “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” (p.29). O principal objetivo é o melhoramento do espaço exterior, dotando-o com equipamentos lúdicos, propostos e realizados pelas crianças, promova um ambiente de aprendizagem de qualidade e de socialização.

Na prática do 1.º CEB tornou-se pertinente promover o desenvolvimento nos alunos de competências pessoais e sociais como forma de prevenção de comportamentos desajustados. O projeto de intervenção tem como tema central, a identidade, e procurou desenvolver no aluno um maior conhecimento de si e possibilitar a construção de uma identidade mais aberta ao Outro.

Sendo a escola um local onde se pretende formar indivíduos capazes de viverem pacificamente em sociedades cada vez mais plurais e globais, a motivação para este projeto surge também do desejo de dar a conhecer aos alunos uma visão mais abrangente do mundo que nos rodeia, levando-os a perceber que vivemos numa realidade cada vez mais plural e diversa, mas onde cada uma das nossas identidades é única e parte de um todo.

Ao longo do meu percurso de formação fui consolidando a ideia de que a escola tem um papel fundamental na construção da identidade do aluno. Sendo, por isso, urgente que a educação para a diversidade faça parte dos currículos, de forma que os alunos se preparem para a convivência num mundo em constante mudança, e que se pretende que seja democrático, inclusivo e pacífico.

Uma vez que os processos de construção da identidade são complexos e diversos, surge a necessidade de auxiliar no desenvolvimento de competências, para que os desafios apresentados no processo de globalização, nomeadamente no encontro com o Outro, ocorram de forma pacífica. O grande desafio do projeto nesta valência do 1.º CEB, foi a implementação da prática da meditação. A meditação e as competências sócio emocionais, levaram-me a refletir sobre os seus benefícios, na evolução de um novo

sistema educativo, na medida em que favorecem o crescimento natural e holístico dos futuros adultos de amanhã, para que possamos viver num mundo melhor. Considero que, estas práticas e ferramentas deviam ser vistas, não apenas como atividades extracurriculares, mas sim, como rituais diários ou semanais, presentes no ensino. As práticas educacionais devem acompanhar a evolução da sociedade, cabendo ao professor, aceitar o desafio de conseguir atuar na atual sociedade contemporânea.

É sobre esta reflexão, sobre as novas formas educacionais que desafiam a prática profissional, sobre a instigação de explorar novas estratégias e ferramentas que promovam competências emocionais, necessárias ao ser global, que surge o interesse por conhecer e identificar o impacto que possa existir na relação do desenvolvimento emocional e social da criança e a humanização do espaço exterior escolar, que desperta para a seguinte pergunta de partida, do presente estudo: ***O espaço exterior escolar pode ser potenciador do desenvolvimento sócio emocional das crianças em idade pré-escolar?***

Parte II

Projeto de Intervenção

2.1. Enquadramento Teórico

Neste subcapítulo apresenta-se uma revisão de literatura atual e pertinente, com base em referenciais teóricos e estudos recentes, sobre a problemática em estudo. A fundamentação teórica encontra-se dividida em três subtítulos. No primeiro título é abordado o tema da importância do brincar e o contributo do brincar na construção das relações sociais entre as crianças em idade pré-escolar. O segundo tema refere-se à importância do brincar livremente em espaços exteriores e do quanto estes espaços podem ser potenciadores de aprendizagens. Por último, o terceiro tema refere-se à metodologia de trabalho de projeto e a importância do papel do educador na adoção, na sua prática pedagógica, de ferramentas inovadoras que promovam o desenvolvimento intelectual da criança.

2.1.1. O brincar como meio privilegiado para as crianças aprenderem a socializar

“Brincar é livre. Brincar é um direito da criança. Brincar é inclusivo. Brincar é um suporte para a saúde física, emocional, cognitiva e social. Brincar é uma forma de respeito e apreciação do envolvimento natural. Brincar promove o desenvolvimento e a aprendizagem. Brincar é exploração. Brincar é adaptação. Brincar é risco. Brincar é aprendizagem.”

Neto, 2017, p.18

Seguindo a linha de pensamento do professor Carlos Neto, acrescenta-se: Brincar é inato. Brincar é linguagem. Brincar é universal.

Considerado o brincar tão importante e com um valor tão significativo no desenvolvimento e vida das crianças, bem como o facto de que este não reconhece crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas, o Direito a Brincar, foi consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Para que se compreenda a importância do brincar e a relação entre este e o desenvolvimento sócio emocional da criança, considera-se necessário, esclarecer os termos deste campo conceitual e do seu uso aqui adotado no estudo. Só após esta

elucidação, a relação entre brincar e socializar, poderão ser compreendidas, e ser possível perceber os benefícios dessa relação, em termos de uma abordagem lúdica.

A criança desde muito pequena tem necessidade de apelar ao lúdico, este é um dos sinais que define a infância. Neto (2020), afirma mesmo que, o brincar é algo que está presente desde o nascimento.

“Incontestavelmente aceite e intrinsecamente ligada ao comportamento da criança, o brincar emerge da essência do ser humano, encontra-se na génese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo.”

Sarmiento, et al., 2018, p. 62.

Também estes autores referem que o brincar é inerente ao ser humano e que este está intimamente interligado ao comportamento da criança. Winnicott (1979), acrescenta que, para a criança, o brincar é a sua linguagem, onde expressa alegrias, frustrações, capacidades e dificuldades. Ao brincar as crianças exploram o meio, desenvolvem competências, compreendem o mundo, expressam sentimentos, estimulam os sentidos, desenvolvem a imaginação e a criatividade. Através do brincar as crianças se autodescobrem e descobrem o mundo (Papalia et al., 2001). Para Neto (2020):

“Brincar é uma escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, perceptivas, cognitivas, emocionais e sociais) e a tomada de consciência da complexidade ambiental.” (p. 16).

Os autores Papalia et al. (2001), também referem que ao brincar a criança começa a ganhar estímulos, aprende a usar os músculos, coordena o que faz com o que vê e adquire o domínio sobre o seu próprio corpo. Para Neto (2020), ao brincar a criança além de promover a parte motora, também recebe outros estímulos que podem contribuir positivamente para o seu desenvolvimento integral. Sabe-se hoje que a educação, enquanto processo formativo, deve atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos nas suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica. Vários são os autores que evocam e defendem que o brincar permite um desenvolvimento em todas estas dimensões. O brincar desenvolve a parte motora, facilitando o crescimento, e, portanto, a saúde (Winnicott, 1975); desenvolve a parte intelectual mantendo-a ativa

(Neto, 2017) e desenvolve a parte emocional e social. Ao desenvolverem confiança em si próprias e nas suas capacidades, ajudando-as, em situações sociais, a julgar todas as variáveis presentes nessas interações e a desenvolver competências sociais, necessárias para uma vida saudável em sociedade. Brincar proporciona assim, múltiplos benefícios a nível do desenvolvimento, que mais tarde se refletem na vida adulta.

Neste sentido, brincar contribui para a construção da formação da criança como um sujeito social, que aprende a viver, que produz cultura, e desenvolve significados individuais. Não podemos falar de brincar sem associar-se ao ser-se criança e ao contexto social. O ser humano precisa de relações sociais para desenvolver as suas capacidades e compreender-se como sujeito num contexto. Compreender a importância do brincar neste processo é refletir sobre as diferentes relações que o ser humano desenvolve na sua cultura.

Segundo Dubar (1997), a socialização constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, bem como das suas crenças. Desta forma, a criança socializa, interiorizando valores, normas, disposições que a tornam um ser socialmente identificável. A componente social está presente em grande parte dos momentos da brincadeira. É através desta que as crianças começam a partilhar, comunicar e a pensar no outro nomeadamente quando esta é feita em grupo ou a pares (Ferland, 2006).

Nas brincadeiras o afeto está quase sempre ligado, ao brincar a criança envolve-se nesse momento de prazer, acabando por interagir com outras crianças. Esta dimensão permite à criança decidir, tomar iniciativa, saber como agir em determinados momentos, exprimir emoções, cada criança coloca uma parte de si num determinado momento do brincar, é desta forma que a componente afetiva se começa a desenvolver (Ferland, 2006; Hanscom, 2020). As brincadeiras cumprem assim, um papel dentro da socialização. Brincar é criar uma relação com o outro (Neto, 2020), na medida em que, durante os momentos de brincadeiras, a criança se relaciona e comunica com os seus pares ou com os adultos.

A brincadeira tornar-se, portanto, um espaço privilegiado de interações e confronto de ideias. Winnicott (1979) acrescenta que:

“(...) as crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (p. 163).

É com as interações desenvolvidas através da brincadeira, que as crianças também podem criar regras de organização e convivência. Nesse sentido, as crianças interagem com os seus pares de forma cooperativa. É através do meio de brincar que as crianças “(...) crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

Na sua teoria sobre o desenvolvimento psicossocial, Erik Erikson, referiu que socialmente entre os 3 e os 6 anos, a criança começa a desenvolver autonomia como indivíduo, mesmo sendo dependente de outros, e começa a ter iniciativa em realizar ações para expor as suas capacidades. Durante a idade pré-escolar os relacionamentos sociais começam a tornar-se mais significativos, mais frequentes e sólidos do que em idades anteriores. As crianças, como referem Papalia et al. (2001) citando Parten (1932) “(...) à medida que crescem, os seus jogos tendem a tornar-se mais sociais e mais cooperativos. No início, brincam sozinhos, depois ao lado de outras crianças e, finalmente, em conjunto.” (pp. 365-366).

Todo o processo de brincadeira e as suas relações vão evoluindo consoante a faixa etária da criança. O ato de brincar é um meio importante para o desenvolvimento da criança, é por meio das brincadeiras que vai ganhando competências para a vida. Apesar das particularidades, a socialização nesta faixa etária representa uma importante etapa do processo de formação integral do aluno. Enquanto brinca a criança socializa, pois depara-se com diversas situações, envolvendo diferentes pessoas e experiências que contribuem para que esta cresça com uma visão mais ampla e tolerante do mundo. O brincar facilita, portanto, a socialização das crianças, permitindo que ganhem competências por uma boa convivência social, por exemplo, saber partilhar, respeitar o outro, esperar a sua vez, ouvir a opinião dos outros, lidar com sentimentos de frustração, entre outros. Estas competências desenvolvidas durante o processo de socialização são fundamentais para que a criança se torne no futuro, num adulto íntegro e com boas relações interpessoais.

2.1.2. O espaço exterior escolar como ambiente de aprendizagem

A sociedade mudou muito nas últimas décadas, como consequência, deu-se um aumento da formalidade da vida escolar. Também a gestão familiar, com toda a organização que a constitui, faz com que as crianças passem mais tempo em casa e menos tempo em espaços exteriores. Segundo vários estudos de observação do comportamento, há um aumento de incultura motora e inatividade física progressiva nas crianças (Neto, 2017).

Nos contextos de educação de infância esta também é uma realidade observável. É presente que os espaços exteriores são pouco utilizados nos contextos educativos. Cosme et al. (2021), ressaltam a importância de a criança ter direito a ser ativa e a brincar na escola, em casa, na rua e na cidade para ganhar uma cultura motora suficiente para ser autónomo e saber tomar decisões adequadas a cada situação “Nos espaços escolares de hoje é necessário garantir que se proporcionam múltiplas e diversificadas oportunidades de brincar e de aprender (...)” (p.64).

As atividades ao ar livre têm vindo a ser substituídas por atividades dirigidas, que se focalizam-se, sobretudo, dentro da sala de atividades, desvalorizando as potencialidades do espaço exterior, observando-se assim alterações no uso do tempo da infância (Neto, 2005). Vivemos, portanto, num tempo, em que é importante dar mais tempo para a criança brincar de forma livre e espontânea em espaços exteriores. Entenda-se, neste estudo, os espaços exteriores, como os espaços exteriores escolares, onde os alunos passam os tempos designados, de recreio.

As instituições têm um papel fulcral na vida de cada criança que por lá se cruza, sendo importante que garantam boas práticas que promovam o desenvolvimento integral da criança. Igualmente importante, que ofereçam espaços exteriores planeados, organizados e de qualidade, com o objetivo de responder a todas as necessidades dos seus utilizadores. Desta forma, é importante realçar que o espaço educativo não se restringe apenas à sala de atividades, mas sim a todos os espaços da instituição, inclusive o espaço exterior, que muitas vezes é desvalorizado pelos profissionais de educação. De acordo com Silva et al. (2016) 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 (...). É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (...), num ambiente de ar livre” (p.27).

Neste sentido, é preciso olhar para os espaços exteriores, ricos e complexos, como locais de desenvolvimento e de aprendizagem, desafiadores de experiências singulares. As instituições escolares devem compreender o brincar nestes espaços, como um recurso didático, que contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos alunos. No espaço exterior, a criança desenvolve competências a nível: motor, social, cognitivo, emocional, espiritual, sensorial e imaginativo (Ferland, 2006; Bento, 2015).

Ferland (2006) refere que é através de brincadeiras simples realizadas na natureza, por exemplo, fazer um castelo de areia ou de pedras, abrir um buraco na terra, que a criança começa a conhecer de perto diferentes texturas, começa também a familiarizar-se com diferentes objetos, como, paus, pinhas, rochas, diferentes tipos de casca de árvores, diferentes tipos de folhas, e até manifesta diferentes tipos de locomoção animal: o voar, o rastejar, o correr. Esta “(...) exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 49). É através do contacto com a natureza e com o ar livre, que esta ideia se torna clara, que este espaço proporciona múltiplas oportunidades de exploração e aprendizagens.

Neto (2020) refere que a falta de interação com os espaços exteriores e com o meio natural, poderá deixar marcas a nível físico e emocional irremediáveis, principalmente nas crianças. Bento (2020) refere também que emocionalmente o brincar nos espaços naturais promove a confiança e a autoestima da criança. Estes contextos permitem que estas inspirem a imaginação, desafiem o seu pensamento. O facto de a criança ter liberdade de escolha e autonomia sobre o espaço mais tarde vai ter impacto na vida adulta (Bento, 2015). O autor refere também que, os espaços exteriores, proporcionam estímulos motores e relaciona-os com o desenvolvimento cognitivo onde salienta que para a criança compreender o mundo ela tem de interagir e explorar. Em concordância, Hanscom (2021) refere que, a oportunidade de interagir e de explorar, tornam:

- As crianças mais confiantes. Quando estão perante um obstáculo tornam-se

capazes de o transpor, aprendem que se tentarem vão conseguir fazê-lo, mesmo que este seja difícil.

- Desafiam-se a si próprias e ao seu ritmo. Quando estão no exterior têm a autonomia de puderem optar por correr o risco e em escolher em que momentos podem ir mais além.

- Aprendem a adaptar-se. Independentemente da brincadeira, nem sempre tem o resultado que estava desejado e pensado e por isso têm de se adaptar ao resultado (p. 102-103).

É extremamente importante que os recreios sejam repensados, o desenvolvimento e o sucesso que a criança tem academicamente deve-se muito ao recreio e principalmente ao tempo disponibilizado para que esta usufrua e brinque nele. É no recreio que a criança desenvolve experiências com qualidade e, assim, um desenvolvimento mais saudável (Neto, 2020; Hanscom, 2021). Malavasi (2018) considera que tanto a natureza como os espaços exteriores são “(...) um campo de formação em que se pode experimentar, exercitar e manter o corpo e a mente ligados” (p.7). Nesta perspetiva, importa salientar, a importância da utilização dos espaços exteriores como prática pedagógica regular, para que, desde cedo, esta promova uma atitude curiosa e exploradora nas crianças.

Importa salientar que, para além do espaço exterior potenciar um conjunto de diversas aprendizagens e competências, o bem-estar que este proporciona tem influências na promoção da saúde (Bilton, Bento e Dias, 2017).

Para finalizar a importância deste tema, Bento (2015) acrescenta que, brincar em espaços exteriores torna as crianças mais felizes, criativas e saudáveis.

2.1.3. Aprender com sentido: a metodologia de trabalho de projeto

“(...) o envolvimento da criança nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender.”

Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 19-20

Várias experiências em escolas de todo o mundo, estão a procurar modelos de organização de ensino que permita que as crianças sejam mais ativas dentro da sala de aula. Procurando mudar assim, o paradigma clássico de pedagogia para modelos mais dinâmicos de ensino-aprendizagem (Neto, 2017). Segundo o mesmo autor, as mais recentes evidências científicas demonstram que alternar o estar sentado e estar ativo, melhora a capacidade de aprendizagem e rendimento escolar (*Active Living Research*). Com estes estudos tem-se evidenciando que as crianças fisicamente “ativas têm cérebros mais ativos e aprendem com mais sucesso as linguagens abstratas” (idem, p.69). Este objetivo implica, portanto, que seja feita uma revisão e que haja uma mudança significativa no modelo organizativo do quotidiano da vida das crianças nas escolas, e principalmente, nas salas de aula.

Para Cosme et al. (2021), é urgente que a escola altere para um novo paradigma de ensino-aprendizagem “que valorize a aquisição de conhecimentos e competências, atitudes e valores centrados numa perspetiva de trabalho ativo e cooperativo, comunicacional, aquisição de um saber crítico e capacidade de resolução de problemas complexos” (p.19). As mesmas autoras, referem que é importante que os docentes sejam conhecedores de diversos dispositivos de mediação pedagógica, para que assim, possam sustentar as suas práticas de ensino e de aprendizagem, consoante as singularidades de contextos e crianças/alunos.

Na intenção de “fugir-se” à escolarização da educação pré-escolar, procurou-se por soluções pedagógicas que permitissem um maior sucesso das aprendizagens e, que ao mesmo tempo fossem mais gratificantes e desafiantes para as crianças. Nesta procura, surgiu um modelo de pedagogia ativa, centrada na participação e nas necessidades das crianças, que se apresentou como sendo um modelo adequado a adotar na intervenção da PES I.

O método adotado designa-se por metodologia de trabalho de projeto (MTP). O trabalho de projeto é um meio que procura tornar as crianças em sujeitos ativos das suas aprendizagens. Para Gambôa (2011), o trabalho de projeto “(...) é um meio, um caminho, para a autonomia, para a participação.” (p.50). É através das crianças que surge o interesse (intrínseco), a motivação e a curiosidade. A partir de um interesse real é que se cria toda a problemática de um determinado tema. Este método surge para dar resposta aos interesses das próprias crianças, bem como às finalidades e competências estabelecidas nas OCEPE, na educação de crianças em idade pré-escolar. Nesta

ferramenta o educador deve assumir uma postura de mediador e provocador de aprendizagens, cuja intenção é de estimular o grupo de crianças, conseguindo proporcionar-lhes um grande número de aprendizagens significativas possíveis, partindo sempre do interesse e necessidade da criança, pois ela e as suas dúvidas devem ser o centro da ação.

Segundo os autores, Castro & Ricardo (2002), a MTP resulta de um movimento progressista da educação, no seguimento das conceções e perspectivas de John Dewey. Este movimento de educação defende: “o experimentalismo; o apelo aos interesses dos alunos; a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos; e o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem” (idem, p.9).

Segundo Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto apresenta quatro fases distintas: I - Definição do problema; II - Planificação e lançamento do trabalho; III - Execução e a IV -Avaliação e divulgação. Na primeira fase, identifica-se o problema ou as questões a investigar; definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar; (o que as crianças querem saber/descobrir) e partilham-se os saberes que já se possuem sobre a problemática (o que já sabem). Na fase II - Planificação e lançamento do trabalho, elaboram-se mapas conceptuais (teias, linhas de pesquisa); delinear-se o que se vai fazer (atividades); dá-se a criação da primeira teia de ideias; define-se como se vai fazer; atribui-se uma cronologia de trabalho (por onde se começa, organização do tempo, dias, semanas...); definem-se os papéis (quem faz o quê) e inventariam-se os recursos: materiais e humanos (pais, educadores, outras crianças, comunidade...). Já na fase III – Execução, dá-se o processo de pesquisa (consulta de livros, enciclopédias, internet, outros...); organiza-se a informação recolhida; seleciona-se e registam-se as novas informações. As crianças podem representar as recolhas de informações, por exemplo, através de desenhos, fotografias, criação de textos, elaboração de gráficos, deve permitir-se que a criança utilize diferentes linguagens gráficas. Há a execução de várias atividades onde englobam-se diferentes áreas do conhecimento - multidisciplinariedade - e criam-se áreas de trabalho para o projeto. Nesta fase, em metodologia de projeto, a sala deve ganhar uma dimensão de oficina de criação e experimentação, tornando-se a sala num grande laboratório de pesquisa e reflexão. Muito importante, são os pontos de situação “diários” (gráficos, mapas, quadro...) para que se perceba o que se está a ser feito e como. Torna-se essencial nesta fase, reorganizar e expandir a teia inicial, em consequência da reflexão do trabalho que está a ser realizado, “o que sabiam antes”, “o que já sabem” e “o que não

era verdade”. Também nesta fase surge a documentação do processo (livro do projeto), que pode e deve ser uma atividade transversal realizada ao longo do projeto. O livro do projeto permite recolher as evidências do processo de desenvolvimento do projeto e mostra o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Sintetizando as atividades realizadas e ajudando na apropriação das aprendizagens, por parte das crianças. Também, tem o papel de auxiliar na posterior comunicação do projeto na última fase.

Por fim, na última fase, IV - Avaliação e divulgação, dá-se a socialização do saber. Nesta fase comunicam-se as aprendizagens aos colegas, à sala do lado, aos pais, à comunidade, entre outros. Também se faz a exposição dos trabalhos (em vários espaços da instituição, nos corredores, nos pátios, no exterior...). A divulgação do trabalho feito, deve ser tido como uma celebração, como uma forma simbólica de reconhecimento pelo que foi conquistado e aprendido pelo grupo. Igualmente serve de consolidação das aprendizagens, encerrando assim, um ciclo. E depois há a avaliação do projeto, a avaliação final do trabalho desenvolvido, ainda que ao longo do processo se avalie de forma contínua (Gambôa, 2011), em que é importante compreender-se a avaliação feita pela equipa de sala (observar eixos de melhoria), pelas famílias (conseguir medir o nível de envolvimento das mesmas), pelas crianças (perceber quais as aprendizagens mais significativas) e pelos seus pares (compreender a utilidade do projeto para o resto do grupo de crianças e até mesmo para as outras salas da instituição). A avaliação representa uma oportunidade de participação das crianças, e contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e de formação pessoal e social das crianças (Silva et al., 2016). “Esta participação é uma condição de organização democrática do grupo, sendo também suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo” (idem, p.26)

O trabalho multidisciplinar integrado através da metodologia de trabalho de projeto traz benefícios, entre os quais menciona-se:

- Possibilita uma visão plural e um conhecimento mais aprofundado sobre um determinado assunto/problema/temática;
- Potencializa as áreas do conhecimento mais fortes de cada criança;
- Identifica e trabalha as fragilidades de cada criança nas diferentes áreas do conhecimento;
- É uma ferramenta estimulante e desafiante tanto para Educadores como Professores.

No trabalho de projeto o educador e as crianças partilham responsabilidades na aprendizagem e nas conquistas. Esta metodologia é promotora de uma coesão social e emocional do grupo, uma vez que, o trabalho em equipa, promove as interações sociais entre os colegas e os adultos. A valorização dos seus saberes (autoconfiança), a participação ativa no projeto (responsabilização, a aprendizagem partilhada e poder de decisão repartido entre os colegas e os adultos, a comunicação e a partilha das aprendizagens realizadas, bem como, a formação de um pensamento divergente e plural, contribuem para que o grupo de crianças coopere como uma comunidade, com valores, atitudes e hábitos próprios.

Esta metodologia também é um facilitador da relação Escola/Família, na medida em que, a participação das famílias também deve ser ativa, na recolha e na partilha de dados/informações para os projetos, na pesquisa, o facultar de livros, objetos, documentos e outros, com a sua presença nas divulgações dos projetos, e também, na avaliação dos projetos, cujas opiniões podem e devem dar.

O trabalho desenvolvido na MTP, tem como objetivo o de resolver um problema de forma colaborativa, com a participação ativa das crianças em todo o processo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Ao colocar a criança no centro da ação, com as suas dúvidas e curiosidades, esta metodologia mostra-se um meio eficaz com o qual podem se atingir elevados níveis de aprofundamento e riqueza de trabalho, uma vez que a sua origem parte do questionamento real das crianças.

Estudos recentes têm demonstrado que o desenvolvimento intelectual se fortalece quando as crianças têm oportunidades mais frequentes para conversarem sobre assuntos que tenham interesse, logo, assuntos que sejam importantes para elas e que lhes façam sentido. É neste sentido, que a necessidade de metodologias de trabalho ativas, construtivas, que impliquem e envolvam as crianças em processos de investigação, mostram-se necessárias. A metodologia de trabalho de projeto ao colocar-lhes interrogações, as crianças deparam-se com situações de problemas, e o fato de, terem de resolver dilemas, terem de fazer escolhas e decisões, promove discussões produtivas, essenciais ao bom desenvolvimento intelectual da criança. Num trabalho de projeto, o fato de as crianças experienciarem vivências significativas e serem estimuladas a nível intelectual, social e emocional, contribuirá para o seu desenvolvimento no período em que se encontram, bem como, para a sua vida futura.

Segundo Vasconcelos (2012), é com o apoio atendo do educador que as crianças se tornam competentes, capazes de saberem fazer em ação, utilizando de forma integrada conhecimentos, capacidades e atitudes. Na atual sociedade em que vivemos, é preciso adotar estratégias que tornem as crianças seres intelectualmente ativos. É necessário que o educador consiga proporcionar alternativas pedagógicas que não subestimem as mentes das crianças, mas pelo contrário, que proporcionem uma inesgotável vontade de continuar sempre a aprender, reconhecendo-lhes competência e o direito à participação.

2.2. Motivação Para a Escolha do Tema

O presente estudo surgiu da necessidade do investigador em compreender a realidade observada na prática da PES em contexto da Educação Pré-Escolar. Durante a observação do grupo e dos seus momentos sociais, foi observável a ocorrência diária de inúmeros conflitos relacionais entre as crianças na utilização do espaço exterior à sala de atividades, bem como, foi recorrente observar as solicitações das crianças para irem brincar “lá para fora”. Outra observação feita, foi a de que, o comportamento social e emocional das crianças alterava-se nesse espaço, quando comparado com o comportamento das mesmas no espaço interior da sala.

As observações feitas afluíram para o interesse do tema em questão, na medida em compreender qual o impacto que um projeto destes pode ter no desenvolvimento da criança e do grupo. Surgindo assim, o interesse em investigar a relação entre o brincar em espaços exteriores e os comportamentos sociais das crianças que neles interagem.

É do conhecimento comum, que a sociedade mudou muito nas últimas décadas, a dinâmica da gestão familiar alterou-se e houve um aumento da formalidade da vida escolar. Estes fatores contribuíram para que haja um aumento de incultura motora e inatividade física progressiva nas crianças. As crianças já não brincam no exterior com tanta regularidade e cada vez mais é reconhecida a importância de dar mais tempo para a criança brincar de forma livre e espontânea. Segundo Neto (2017), “os espaços de recreio escolar são o último reduto que ainda resta para as crianças terem tempo para brincarem livremente na sua vida quotidiana” (p.73).

O estudo desta investigação é um assunto de interesse atual, que se pretende provar ou desenvolver, comprovando a sua pertinência. A necessidade de se olhar para

os espaços exteriores como locais de desenvolvimento e de aprendizagem motora e social, vem referida nas OCEPE (2016), “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” (p.29). Também, de acordo com o Ministério da Educação (1997), o espaço exterior é um local que possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais. O professor, Carlos Neto (1995) acrescenta ainda que, o recreio ou os espaços livres onde a criança se movimenta deve possibilitar “que cada criança possa ser ela própria num trajeto permanente de liberdade e responsabilidade, de modo a permitir: a sua criatividade, liberdade de expressão, comunicação e liberdade de expressão corporal; para além de permitir a sua capacidade crítica e reflexão sobre o que se vive” (p.103). Mostrando ser relevante e necessário, que o educador valorize o espaço exterior, potenciando-o num ambiente rico, estimulador, seguro e que desafie a criança a desenvolver a sua individualidade.

Importa salientar que, o presente estudo é realizado em época pós-pandémica, após confinamento social obrigatório, no qual as crianças viram-se forçadas a privarem-se de brincar em espaços exteriores e de se relacionarem livremente com os seus pares, por um tempo superior ao desejável. No grupo em estudo, crê-se ser possível, que algumas das observações realizadas, sejam consequências das medidas de segurança e prevenção impostas durante a pandemia no nosso país. Porém, apenas constituem ser meras especulações, uma vez que, ainda não são conhecidos estudos feitos na área.

Contudo, o investigador acredita que a regularidade do uso dos espaços exteriores escolares deve ser uma prática diária nas instituições, como promotora do desenvolvimento holístico da criança (corpo, mente e espírito). Neto (2017), ao referir-se a esta prática, comenta que “Uma grande parte das memórias dos adultos, que foram vividas na infância, foram passadas em aventuras e amizades acontecidas nos recreios escolares” (p.73).

2.3. Objeto de Estudo

Como já foi referido, este projeto de investigação tem como principal objetivo dar resposta à seguinte questão de partida: “*O espaço exterior escolar pode ser*

potenciador do desenvolvimento socio emocional das crianças em idade pré-escolar?”.

Resultante do problema inicial e partindo-se do presumível que um problema de investigação “(...) é a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 89), para complementar e orientar a investigação, de forma a alcançar os objetivos, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa principais:

- De que modo o espaço exterior escolar promove o desenvolvimento emocional e social da criança?
- Quais os desafios à utilização regular do espaço exterior escolar?

As questões orientadoras pretendem assim, especificar o que o investigador deve analisar, mantendo a investigação num parâmetro viável.

Assim sendo, será apresentado o projeto desenvolvido ao longo da prática em contexto de Educação Pré-Escolar, que teve por base esta inquietação. Perante este questionamento e após um tempo de pesquisa, de reflexão e de procura por fundamentação teórica, o objetivo geral pelo qual a investigação se pautará, é o que se segue:

- Salientar a importância do brincar no exterior para o desenvolvimento das relações sociais das crianças.

Pretende-se ainda dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a importância atribuída pelas crianças e pelos adultos às brincadeiras no espaço exterior escolar;
- Reconhecer a regularidade do brincar no espaço exterior escolar;
- Identificar os equipamentos que as crianças escolhem mais;
- Analisar em que medida as atividades promovidas pelo projeto “**Recreio Incrível**” contribuem para o desenvolvimento de competências sociais;
- Compreender os desafios que limitam a utilização dos espaços exteriores escolares.

2.4. Natureza do Estudo

Selecionada a questão, delineou-se o plano de investigação e o paradigma que irá auxiliar a compreensão do fenómeno e a demarcação do estudo. O presente estudo enquadra-se assim, no paradigma qualitativo interpretativo, na medida em que para a sua concretização foi realizada uma primeira observação, na qual o investigador assumiu um papel participante, que permitiu a definição do tema em estudo e numa segunda fase foram realizadas entrevistas presenciais a alguns sujeitos pertencentes a duas grandes categorias: adultos e crianças. A opção por esta metodologia deve-se ao facto do pouco número de casos observados neste estudo, que não permite fazer generalizações para o universo.

Segundo Miranda (2008), o paradigma interpretativo é um dos três paradigmas da investigação educacional e difere-se dos restantes pela sua tendência naturalista e cariz qualitativo. O mesmo autor refere que é, uma metodologia humanista-interpretativa, pois utiliza técnicas qualitativas e descritivas, sendo o investigador participante o principal instrumento de investigação, e, consequentemente a análise de dados será qualitativa.

Segundo Bogdan & Biklen (1994),

“Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16).

Neste sentido, no âmbito da abordagem qualitativa, a interpretação dos dados recolhidos é feita de forma holística da realidade, na tentativa de tentar compreendê-la e interpretá-la.

Deste modo, a metodologia escolhida para este estudo baseou-se na observação do contexto e do grupo, bem como, na planificação, avaliação e reflexão das várias práticas educativas realizadas ao longo da PES em Educação Pré-Escolar. Também se optou por realizar entrevistas semiestruturadas, com questões previamente definidas, tanto aos adultos que interagem no espaço exterior com as crianças, como às crianças

do grupo do pré-escolar que interagem no espaço, num contexto semelhante ao de uma conversa informal.

2.5. Participantes no Estudo

De forma a alcançar o objetivo anteriormente referido, foram realizadas nove entrevistas presenciais e individuais. Uma vez que se pretende perceber o impacto que o espaço exterior escolar teve nas relações sociais do grupo de crianças, e de forma a dar credibilidade a este estudo, foram selecionados dois grandes grupos de sujeitos: adultos e crianças.

A seleção dos participantes focou-se nos sujeitos que interagem no espaço exterior: três adultos, entenda-se pela equipa de sala (educadora e duas auxiliares de educação) e seis crianças do grupo do pré-escolar. Os adultos entrevistados, todos do género feminino, participaram no projeto desde o seu planeamento até à fase final, bem como, além do grupo de crianças, também eles vivenciaram e observaram diariamente a utilização do espaço. Estes participantes formam a equipa titular da sala do pré-escolar e já cooperam juntos no mesmo espaço e instituição, há cinco anos. Salvaguardando os detalhes éticos será de acrescentar que lhes foi solicitada autorização para a realização das entrevistas.

Sendo as crianças, protagonistas do estudo, considerou-se pertinente que o processo de escutar as suas vozes e opiniões, constituísse um dos principais instrumentos da recolha de dados para a investigação. Segundo indica Cardoso (2010), devemos possibilitar a participação das crianças, numa escuta atenta da sua voz, encarando-as como seres ativos, competentes e com direitos. Em corroboração com esta ideia, Vasconcelos (2016) refere:

“(...) a investigação com crianças é antes de tudo dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar de si, de modo que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora” (p. 97).

Relativamente à seleção das crianças que participaram neste estudo, houve a preocupação de se entrevistar uma amostra considerada representativa das crianças que

participaram em todas as fases do projeto de intervenção. Para a realização das entrevistas às crianças, foi necessário previamente obter a autorização dos encarregados de educação (Apêndice N), permitindo a participação do seu educando no estudo, bem como, autorizar a gravação da entrevista. Também se considerou ser necessário obter o consentimento das próprias crianças, dando-lhes a oportunidade de decidirem se queriam ou não participar.

Metade das crianças inquiridas são do género feminino, enquanto a outra metade corresponde ao género masculino. À exceção de uma criança que tem seis anos de idade, todas as outras crianças têm cinco anos, como se verifica na tabela 1.

Tabela 1 Caracterização das crianças entrevistadas

Entrevistado	Sexo	Idade
C1	Feminino	5
C2	Masculino	5
C3	Feminino	6
C4	Masculino	5
C5	Feminino	5
C6	Masculino	5
Média		5,166

2.6. Métodos e Procedimentos

Os instrumentos metodológicos são fundamentais para a credibilidade do estudo, pois servem como meio de recolha de dados essenciais para o prosseguir da investigação e, por esse motivo, requerem uma seleção cuidada. Conforme Sousa (2009) menciona, os instrumentos de recolha de dados são todas as ferramentas,

meios ou métodos possíveis de se utilizar durante uma investigação.

Ao longo de toda a investigação foram utilizados vários instrumentos e técnicas de recolha de dados, com o intuito de recolher evidências que sustentem o estudo, como é assim requerido pela investigação qualitativa, nomeadamente: observação direta, notas de campo, conversas informais e entrevistas. A recolha de toda a informação foi realizada durante o tempo de estágio. Os dados obtidos foram sujeitos posteriormente a análise qualitativa.

A observação é importante em qualquer investigação de natureza qualitativa, mas neste estudo tomou especial relevo pois sem ela a identificação da área de investigação não teria sido possível. Segundo referem, Quivy & Campenhoudt (2005), a observação direta fundamenta-se “(...) em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida coletiva” (p.197). Desta forma, a observação direta permitiu ao investigador recolher informações de uma forma mais pessoal, ao longo das várias etapas. Os mesmos autores referem que, tais condutas “(...) constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos” (p.196).

Os registos das observações e das reflexões diárias encontram-se registadas no diário de bordo do investigador, onde as breves descrições de várias situações, com diferentes participantes e diferentes contextos, resultaram em refletidas notas de campo. Esta ferramenta de investigação tem um “(...) carácter subjetivo, intimista” (Macedo, 2010, p. 134). Referindo Gonçalves (2010), o diário de bordo:

“(...) proporciona o desenvolvimento de capacidades de observação e categorização da realidade, possibilitando ir além da elementar perceção intuitiva. Por outro lado, facilita o estabelecimento de ligações entre a teoria e a prática, (...) quer dos níveis descritivos, quer do analítico/explicativos e valorativos dos processos de investigação e reflexão.” (p.87).

As notas de campo são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Os mesmos autores referem que, na investigação qualitativa estes dois instrumentos – diário de bordo e notas de campo – assumem-se essenciais para a observação participante. Dada a sua importância o investigador considerou ser pertinente utilizar no processo de investigação, o registo das

observações feitas, tentando sempre que as notas de campo fossem “(...) detalhadas, precisas e extensivas” (idem, p. 150).

As conversas informais permitiram ao investigador recolher vários dados, nomeadamente, sobre a ação da educadora de infância, que através de outro instrumento ou técnica de recolha de dados não seria possível, pois a educadora cooperante conta com muitos anos de serviço e partilhou dados de experiências vividas anteriormente.

Relativamente às entrevistas realizadas aos sujeitos do estudo, estas pretenderam situar melhor o que havia sido observado e comparar as perceções entre os diferentes entrevistados. A entrevista permite ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (idem, p.134).

A elaboração do guião da entrevista procurou questionar diretamente os entrevistados sobre situações observadas e obter elementos de resposta para esclarecer algumas dúvidas que ficaram em relação ao tema do estudo. Elaborou-se previamente três guiões de entrevista semiestruturada: um para a educadora, outro para as auxiliares de sala e outro para as crianças. Todos os guiões seguiram o Modelo de Guião de Entrevista apresentado por Albano Estrela (1994). O principal objetivo das entrevistas é o de conhecer e compreender as perceções, tanto dos adultos como das crianças, em relação ao projeto e o impacto que o mesmo teve.

O guião da entrevista semiestruturada aos adultos (Apêndices K e L), estruturou-se definindo tópicos gerais de orientação, e foi organizado em seis dimensões principais: a dimensão L que corresponde à legitimação da entrevista e garantia da confidencialidade das informações; a dimensão C que pretende compreender o conhecimento ao nível do brincar e do espaço exterior como promotores de desenvolvimento social da criança; a dimensão P que tenciona conhecer qual a utilização que o espaço está a ter e a regularidade da sua utilização; a dimensão R que tem como intenção analisar os níveis de desenvolvimento das crianças e se houve alterações sociais comportamentais; a dimensão D que pretende compreender os desafios à utilização dos espaços exteriores escolares; e por fim, a dimensão S que corresponde às expectativas quanto ao projeto no futuro e aspetos significativos a acrescentar.

O guião da entrevista semiestruturada às crianças (Apêndice M), seguiu a mesma linha de estruturação e foi organizado também em seis dimensões principais: a dimensão

R que pretende criar um clima de empatia com o entrevistado; a dimensão A que corresponde à compreensão da importância do brincar na faixa etária dos entrevistados; a dimensão B que tenciona compreender como era o brincar no espaço exterior antes do projeto; a dimensão E que tem como intenção conhecer qual a utilização que o espaço está a ter e compreender a regularidade do brincar no espaço exterior; a dimensão C que pretende conhecer as relações sociais entre as crianças; e por fim, a dimensão S que corresponde às expectativas quanto ao projeto no futuro e aspetos significativos a acrescentar. Contudo, as questões direcionadas às crianças basearam-se sobretudo em perguntas diretas e não de carácter muito descritivo.

As dimensões, os objetivos e as questões mantiveram-se as mesmas para todos os entrevistados, com o intuito de compreender se existiam diferenças ou semelhanças de opinião relativamente aos mesmos tópicos.

Da representação e tratamento dos dados recolhidos durante a prática da PES I, surge a necessidade de esclarecer e fundamentar os métodos e as técnicas escolhidas pelo investigador. Depois de feita a recolha dos dados, o investigador tem de selecionar a informação que tem maior importância e que é mais relevante para dar resposta às questões da investigação (Sousa & Baptista, 2011).

Como a intervenção seguiu a metodologia de trabalho por projeto, foi possível organizar os vários grupos de crianças que participaram no projeto, sem prejudicar os outros projetos que decorriam em sala. Importa salientar que, a motivação principal para o projeto surgiu do interesse e das necessidades das crianças do grupo, ao desejarem melhorar o seu espaço de brincar, e que, todas as atividades planeadas procuraram ir ao encontro do que estava a ser desenvolvido no âmbito do projeto educativo da sala.

No decurso do projeto de intervenção, recorreu-se à observação direta como método de recolha de informações durante as atividades desenvolvidas. Com a escolha dos instrumentos de avaliação pretendeu-se avaliar as aquisições apreendidas pelas crianças, correspondentes às intencionalidades educativas propostas a alcançar. A avaliação fez-se nas várias etapas do projeto, com recurso a momentos de reflexão com as crianças após o desenvolvimento das atividades mais significativas, procurando ouvir as suas opiniões e sugestões, registando as mesmas no diário de bordo. A observação indireta, realizada através de fotografias, foi outro meio utilizado com frequência para registar e avaliar os vários momentos do dia, desde o desenvolvimento das atividades até

aos trabalhos realizados pelas crianças. Sendo que, no contexto educativo, o uso regular das fotografias já era prática da educadora, servindo de documentação pedagógica, o uso deste recurso por parte do investigador, não causou estranheza no grupo de crianças. As imagens obtidas, assumiram uma relevância de extrema importância, permitindo um registo fidedigno do que se foi observando e, também, permitindo observar de forma detalhada, pormenores que no momento não haviam sido registados. Segundo os autores Bogdan & Biklen (1994), assume-se que os registos fotográficos facultam fortes dados descritivos e que são frequentemente utilizados para compreender o subjetivo e são, a maioria das vezes, analisados indutivamente. Ao longo do estudo, os vários tipos de observação permitiram complementar as notas de campo e revelaram-se fundamentais para o diagnóstico, análise e interpretação das informações reunidas.

O presente estudo está sustentado numa abordagem de investigação-ação. Para Sousa & Baptista (2011), esta metodologia tem um duplo objetivo (ação e investigação), de modo que o investigador verifique uma mudança na comunidade que investiga (ação) e para perceber os fenómenos relacionados com o seu estudo (investigação). Considerada uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação, que “(...) pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados” (idem, p.65). Assim, a presente investigação, parte da problemática anteriormente referida com a pretensão que a ação venha a contribuir para o seu melhoramento, tendo como base o projeto de intervenção **“Recreio Incrível”**.

De acordo com Vasconcelos et al. (2012), o projeto contou com as seguintes fases distintas: Fase I – Definição do problema; Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III – Execução; Fase IV – Divulgação/Avaliação. Em sala de aula, durante a prática de atividades dirigidas, foi observável, por diversas vezes, as crianças pedirem à educadora para irem brincar para o espaço exterior. De forma geral, o grupo mostrou sempre alguma impaciência aquando do desenvolvimento de alguma atividade dentro de sala de atividades. Por seu lado, no espaço exterior, as crianças evidenciaram sempre grande felicidade no brincar livremente e mostraram-se muito criativas na utilização dos escassos equipamentos que tinham no espaço exterior escolar para brincar. Para Moyles (2002) a brincadeira está inteiramente relacionada com a criatividade das crianças. Em conformidade, a Associação Nacional de

Intervenção Precoce (ANIP) defende que, as brincadeiras em espaços exteriores promovem crianças mais felizes, criativas e saudáveis, permitindo ganhar competências para a vida adulta.

Ao escutar-se as crianças, as suas opiniões e sugestões sobre o seu espaço exterior escolar, em género de *Brainstorming*, ficou lançado o desafio e o tema do projeto. Após a definição do problema, definiu-se as intenções do projeto, atendendo aos interesses do grupo de crianças:

- ✓ Proporcionar a vivência de um clima baseado no diálogo e na partilha de ideias;
- ✓ Fomentar valores de partilha, ajuda mútua e respeito pelo outro e pelo seu trabalho, através do trabalho em conjunto;
- ✓ Desenvolver a linguagem oral e escrita;
- ✓ Desenvolver a expressão plástica;
- ✓ Desenvolver a imaginação e a criatividade.
- ✓ Envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e estabelecer uma relação de colaboração com a escola;
- ✓ Proporcionar experiências de aprendizagem no espaço exterior escolar.

Assim surgiu o projeto que teve como principal objetivo, dotar o espaço exterior escolar com equipamentos lúdico-motores, planeados e realizados pelas crianças. Existiram ainda objetivos subjacentes a todas as propostas feitas pelas crianças. Apesar de não ser esquecido o objetivo principal, procurou-se sempre interligar as áreas de conteúdo e neste caso, aproveitou-se as questões que foram surgindo durante a construção das atividades. Foram assim, proporcionadas várias situações de aprendizagem que promoveram a interligação das áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística, subdomínio Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática; e Área do Conhecimento do Mundo.

Com o início da Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho e com a participação e decisão das crianças construiu-se um cartaz onde ficou registado: o nome do projeto, o que queriam construir, de que materiais iriam precisar e quem os poderia ajudar. Delineado o primeiro plano, houve a necessidade de tomarem algumas decisões conjuntas e de reduzirem o número de construções, para que as intenções do projeto fossem alcançadas com sucesso. As escolhas feitas foram cinco: um foguetão, uma

cozinha de lama, uma oficina de trabalho, um comboio e tambores. Para que o projeto seguisse o caminho desejado, respeitando as intenções propostas, os recursos e o prazo determinado para a sua realização, houve a necessidade de se construir um cronograma de ações (Apêndice A). Uma vez que esta ferramenta serve para organizar e planejar as atividades, os recursos e os prazos de um projeto, o seu uso evitou assim falhas e permitiu uma melhor gestão do tempo do projeto.

Na fase da planificação e de lançamento do trabalho, as crianças começaram a ter consciência do caminho que pretendiam seguir. Como menciona Vasconcelos (1998), “torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer” (p.142). A Fase III - Execução, caracterizou-se pela partida para o processo de investigação, para a procura de soluções para interrogações colocadas. A investigação é essencial para trabalhar projeto pelo simples facto de as crianças demonstrarem sempre uma vontade muito grande em querer saber sobre aquilo que lhes desperta a curiosidade. A investigação acabou por ser uma das fases fundamentais no processo do projeto, pois sem ela, não seria possível permitir às crianças a autonomia na procura de conhecimentos e aquisição de aprendizagens. A par da investigação e das informações novas, surgiu a documentação e os registos, que permitiram às crianças a possibilidade de reverem o que descobriram, bem como de reviver todo o processo.

Nesta fase, as crianças realizaram a maior parte do desenvolvimento do projeto, começaram a fazer as construções (Apêndices B, C, D, E, F), deram resposta a todas as dúvidas, interesses e curiosidades. Algumas crianças mostraram interesse em construírem outros instrumentos musicais para além dos tambores, e, partindo dessa vontade, construíram maracas, guizeiras e um pau de chuva. Surgiu assim, uma área nova, dedicada à música e à produção de sons, muito do agrado das crianças. (Apêndice G). Convém referir que foi sempre intenção utilizar materiais inutilizáveis (paletes, caixas de madeira de fruta), recicláveis (um móvel antigo, copos plásticos de iogurte, caixas de cartão, entre outros) e de uso quotidiano (panelas, pratos, colheres de pau, chave de fendas, parafusadora, martelos, entre outros). Procurou-se também, diversificar os materiais a utilizar no projeto, e que estes fossem resistentes ao manuseio. Em conformidade com esta intenção, Malaguzzi (2001) defende que “(...) quanto maior for a diversidade e variedade dos materiais, maiores são as possibilidades da criança se envolver em explorações, mais intensa será a sua motivação e mais ricas as suas experiências” (p.103). Também Zabalza (1998), refere que os materiais devem ser “(...) provenientes da vida

real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanho” (p.53). O envolvimento das famílias foi fundamental para o sucesso do projeto nesta fase, uma vez que, contribuíram generosamente com variadíssimos materiais e objetos.

Na última Fase IV - Divulgação/Avaliação, segundo Vasconcelos et al. (2012), a divulgação do trabalho permite às crianças legitimar aquilo que foi conseguido e aprendido durante o projeto, sendo considerado uma espécie de celebração do trabalho desenvolvido (p.17). Nesta fase, as crianças avaliaram os conhecimentos que haviam adquirido ao longo de todo o desenvolvimento do projeto e divulgaram esses mesmos conhecimentos e aprendizagens, através do Livro do Projeto (Apêndice H) e da apresentação do projeto. Infelizmente, em prol da situação pandémica vivida a nível nacional, a apresentação final do projeto contou apenas com o grupo de crianças e a equipa pedagógica de sala. Ficando a promessa, que assim que fosse possível, os restantes alunos da instituição e as famílias seriam convidadas a conhecer e experimentar o seu novo espaço exterior escolar.

A responsabilidade de divulgar o projeto foi algo que se foi realizando através da documentação do projeto e com as informações que se foram colocando durante o desenvolvimento do mesmo na parede da sala, junto á área dedicada para o projeto. Os vários grupos iam assim mostrando as conquistas que iam alcançando.

2.7. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados do Projeto

Neste capítulo pretende-se apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos pelos instrumentos de recolha de dados. Para Bogdan & Biklen (1994) a tarefa de analisar e interpretar todo o material previamente recolhido, embora seja um processo demorado e árduo é impreterível numa investigação qualitativa.

Para uma melhor compreensão de todo o processo, apresenta-se de seguida, uma breve descrição de todas as fases da análise dos dados. Segundo Bardin (2002), a técnica de análise de conteúdo atravessa três fases essenciais: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As informações recolhidas na observação no trabalho de campo e os seus registos em notas de campo, foram considerados uma fonte de dados para construir a análise. De forma a garantir uma análise do projeto, realizaram-se entrevistas aos intervenientes: adultos e crianças.

Com a intenção de realizar-se uma triangulação e comparação dos dados obtidos, também se considerou as entrevistas realizadas a ambos os grupos de sujeitos. A triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa, pois permite estabelecer ligações, relações e comparações entre os diferentes dados recolhidos, através dos vários métodos. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados, a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar (Aires, 2011, p. 55).

Com a leitura detalhada de toda a informação recolhida (notas de campo, observações, entrevistas) deu-se início à primeira fase da análise – pré-análise. Neste processo as informações foram sendo sintetizadas e sistematizadas em categorias. Para Bogdan & Biklen (1994), um dos grandes objetivos deste processo passa por “(...) facilitar a localização do material” (p.223).

Seguidamente, passou-se para a segunda fase – exploração do material. Nesta fase as informações foram sendo “recortadas” em unidades de dados, sendo que estas podem ser “(...) parágrafos das notas de campo e das transcrições de entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.223). Da leitura desses parágrafos surgiram categorias e subcategorias de análise. A este processo Bardin (2002) classifica como codificação, referindo que esta fase “(...) corresponde a uma transformação (...) dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (p.103).

Posteriormente, na última fase - tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – cruzou-se toda a informação e efetuou-se a realização dos dados que consistiu em comparar as respostas às questões das entrevistas, ou seja, comparar a perceção dos adultos e a das crianças que se relacionam no espaço exterior.

Por fim, realizou-se a verificação e discussão dos resultados. Importa salientar que toda a análise e posteriores resultados, são baseados nas representações dos sujeitos sobre o tema em estudo, sendo o resultado das suas experiências pessoais.

A seguir, apresentam-se os resultados da investigação.

2.7.1. Análise de Conteúdo: Observação Direta, Notas de Campo e Entrevistas

No presente estudo, foi construído um sistema de dimensões, definido de forma amplo e aberto. Este sistema serviu de guião de entrevista (Apêndices K, L e M) a aplicar aos sujeitos do estudo. Os guiões têm a mesma estrutura, dimensões e questões. Com exceção, de duas questões que são colocadas à educadora no âmbito da sua prática. As entrevistas realizadas foram transcritas e analisadas (Apêndices O, P, Q, R, S, T, U, V, W). A análise e sistematização das informações recolhidas resultou em dois quadros (Apêndice X e Y).

Na definição das dimensões pretendeu-se que apresentassem pertinência, mostrando-se relevantes e adequadas aos objetivos da investigação e aos dados analisados. Neste sentido, foram definidas seis dimensões. Convém referir que estas dimensões foram sendo reajustadas, de forma a irem de encontro aos objetivos propostos.

A primeira dimensão, denominada por *Legitimação da Entrevista e Motivação*, pretende-se apenas contextualizar o sujeito, motivá-lo para a entrevista e que este autorize o registo áudio da mesma.

A segunda dimensão, *Conhecimento ao Nível do Brincar e do espaço Exterior como Promotores de desenvolvimento Social da Criança*, corresponde ao conhecimento que os sujeitos têm sobre o conceito de brincar e ao reconhecimento dado à importância do brincar nos espaços exteriores na formação pessoal e social da criança.

Com o objetivo de conhecer qual a utilização que o espaço está a ter, após três meses do seu término, surgiu a dimensão seguinte, *Pós-projeto “O Recreio Incrível”: O Espaço*. Pretende-se compreender a regularidade do brincar no espaço exterior, identificar quais os equipamentos que as crianças escolhem mais e compreender como se processa a manutenção do espaço.

Para perceber as relações/interações sociais das crianças promovidas pelo espaço, surge a quarta dimensão, intitulada por *Pós-projeto “O Recreio Incrível”: Relações/Interações Sociais*. Esta dimensão corresponde reconhecer se houve alterações sociais comportamentais positivas promovidas pela utilização do espaço exterior.

Com a quinta dimensão, *Situações Desafiadoras*, pretende-se compreender alguns desafios à utilização do espaço exterior e identificar fatores que limitam o brincar no espaço exterior como prática diária.

Por fim, considerou-se pertinente ficar a conhecer se as crianças fizeram mais sugestões de novos projetos para o espaço exterior. A última dimensão corresponde a recolher informação, não solicitada anteriormente, acrescentando aspetos significativos à investigação. Emergindo assim a sexta dimensão, com o objetivo de avaliar a entrevista, designada por *Sugestões e Avaliação*.

Da análise individualizada das respostas dos entrevistados, procedeu-se a uma análise comparativa dos dados recolhidos. Com o propósito de assegurar a confidencialidade e identificação dos participantes, referir-se-á a cada adulto como: educadora cooperante – E1; auxiliar de educação - A1; e a outra auxiliar de educação de – A2. Também referir-se-á a cada criança com a letra C e com o logaritmo correspondente ao número da entrevista, por exemplo: C1.

No que concerne ao primeiro objetivo do projeto, **conhecer a importância atribuída pelas crianças e pelos adultos às brincadeiras no espaço exterior escolar**, foi possível compreender que, ambos os grupos, consideram o brincar no espaço exterior escolar de grande importância.

Tabela 2 Notas de campo retiradas do diário de bordo

Notas de Campo – Evidências registadas	
1. ^a Evidência	Eu - “(...) mas brincar cá fora é assim tão importante?” C2- “Pois. As crianças não podem estar fechadas, precisam de correr. Adoro correr! Aqui é mais divertido.” C4- “Podes correr dentro da sala, só que depois elas põem-te de castigo.” C2- “Queres fazer uma corrida? Vamos até ao fundo e voltamos.” (quinta-feira, 28/10/2021)

2. ^a Evidência	Eu – “Assisti a um encontro de educação sobre a importância da utilização dos espaços exteriores em crianças pequenas.” E1 – “Nesta fase pós pandemia, as práticas educativas no exterior ganharam relevância. Se procurares, vais encontrar imensa informação sobre os benefícios do brincar no espaço exterior. Como já viste, é minha intenção trazer os miúdos cada vez mais para o espaço exterior. Deixá-los brincar mais livremente. Cá fora também aprendem imenso.” (sexta-feira, 29/10/2021)
---------------------------	---

Ao longo do projeto foram várias as evidências observadas, no que se refere à importância dada ao brincar no espaço exterior, sendo possível compreender porque este espaço é o “palco” preferido para as brincadeiras das crianças.

No que concerne à primeira evidência, é possível compreender a necessidade que as crianças em questão mostram em movimentarem-se livremente. No espaço exterior podem falar mais alto e correr livremente. Estes aspetos que criam independência à criança dão oportunidade para que esta se sinta livre e sem stress (Hanscom, 2021).

Correr, saltar, pular, trepar, faz parte do ser-se criança, como tal, preferem um espaço onde possam brincar sem grandes regras, a um espaço onde, por vezes, tenham que estar sentadas por muito tempo seguido. O que não trará consequências favoráveis ao seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Para os autores Cosme et. al (2021), “não se pode ter a ideia de que se pode aprender de forma significativa através de uma mente ativa num corpo passivo. Aprende-se com o corpo todo.” (p.18). Os mesmos autores relembram a importância de que correr, saltar, lutar, trepar, dançar, pintar, entre outros, tem a mesma importância pedagógica que aprender a ler, escrever e contar. Em corroboração, Bento (2015) considera que “os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos” (p.130), necessários ao seu desenvolvimento e crescimento.

Nas entrevistas realizadas, os adultos, também referiram a importância do brincar no espaço exterior, como promotor de aprendizagens e competências. Pode ler-se:

“(...) é através do brincar que eles trabalham todas as áreas e socializam então corretamente.” (E1)

“Brincar é dar asas à imaginação e ser feliz. (...) O espaço exterior é um ótimo promotor de aprendizagens e competências.” (A1)

“Brincar é um momento para explorar, criar, divertir e também para relacionar-se com o outro (...) ajuda a controlar o seu corpo – andar, saltar, correr (...) também é muito importante porque desenvolve a sua imaginação (...).” (A2)

Também nas suas respostas as crianças são concordantes em que o espaço exterior é de grande importância para as suas brincadeiras, como se pode ler de seguida:

“(...) porque na rua pode haver natureza, bichos, animais para as crianças saberem mais sobre a natureza.” (C3)

“Porque temos muito espaço para brincar,” (C4)

“Porque podemos brincar mais.” (C5)

“Gosto de brincar à bola e lá fora posso andar a correr. Não é preciso estar quietinho.” (C6)

Nesta linha de pensamento, Neto (2020), alude que brincar ao ar livre é muito importante, pois possibilita observar e experimentar todos os aspetos maravilhosos que a Natureza e o ar livre podem oferecer, contribuindo para o desenvolvimento social, físico e psicológico da criança. Bento (2012), acrescenta dizendo que, brincar em espaços exteriores torna as crianças mais felizes, criativas e saudáveis.

No que concerne o segundo objetivo do projeto, **reconhecer a regularidade do brincar no espaço exterior escolar**, salienta-se que na segunda evidência a educadora cooperante mostra que é sua intenção pedagógica proporcionar mais momentos de aprendizagem em contexto exterior. Durante o estágio, o grupo dirigiu-se por diversas vezes à mata nacional na área envolvente à escola. Ora para ouvir uma história num espaço diferente, ora para apanhar recursos (paus, pinhas, folhas, flores) para a dinamização de atividades estruturadas, mas também para encontrar “ingredientes” para brincarem na sua cozinha de lama. Durante a PES I também foi observável que há uma intenção em proporcionar com regularidade o brincar no espaço exterior escolar. As crianças brincam diariamente no exterior várias vezes ao dia.

O tempo passado no exterior deve ter uma duração significativa para o desenvolvimento da criança. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2020), a duração de tempo de atividade física ideal será de 180 minutos diários em crianças entre os 3-5

anos, ou seja, um total de 900 minutos semanais. Neste ponto o tempo passado no exterior não tem sempre a duração adequada à faixa etária.

Considerou-se pertinente conhecer a percepção que as crianças têm do tempo de utilização do espaço. Em resposta à questão da entrevista “Achas que brincas o tempo suficiente no recreio?” as unidades de registo espelham, a necessidade de aumentar a duração do tempo de brincar no exterior:

“Muito mais!” (C1)

“(...) gostava de brincar mais tempo.” (C4)

“Mais tempo, porque depois temos que ir embora.” (C5)

“Mega tempo! Até ser noite!” (C6)

No geral, as crianças gostavam de poder brincar mais tempo neste espaço. Ao fazer-se o cruzamento das entrevistas verifica-se que os dois grupos de sujeitos não concordam quanto à regularidade do brincar no espaço exterior escolar, uma vez que todos os adultos responderam que consideram que, as crianças brincam por muito tempo no espaço exterior e que o seu tempo de utilização não é limitado. Para Neto (2020), brincar deve ser uma escolha livre da criança, permitindo-lhe explorar, enfrentar o risco, adaptar-se ao meio, criar aprendizagens e exercitar a imaginação e a fantasia próprias da idade. É importante neste ponto que a equipa pedagógica dê prioridade ao tempo do brincar livre, que permita a criança escolher livremente, pois o que se verifica, é que por vezes, a educadora utiliza este espaço exterior com as crianças para desenvolver atividades mais estruturadas, por exemplo, registos na forma de desenho, leituras de histórias, construção de presentes de épocas festivas, entre outros. Em corroboração, a entrevistada A1, refere que *“quando as atividades o permitem, estas são feitas no exterior”*. As atividades dirigidas no espaço exterior, não proporcionam à criança os momentos que esta precisa de brincar de forma autónoma e livre no espaço, sentindo, portanto, a necessidade de maior regularidade no espaço, para fazer as suas escolhas de brincadeiras. Em entrevista a inquirida E1 também referiu que as crianças *“(...) no exterior envolvem-se por muito mais tempo nas brincadeiras”*. Também o fato de no exterior haver mais para explorar, as crianças acabam por envolver-se mais nas brincadeiras, não conseguindo reconhecer o tempo que ali passaram a brincar. Ficando com a sensação que foi pouco tempo.

Em relação ao terceiro objetivo, **identificar os equipamentos que as crianças escolhem mais**, considera-se importante compreender as preferências das brincadeiras das crianças. Pretende-se também, que este objetivo, auxilie os responsáveis educativos, na escolha de futuras intervenções de melhoramento dos espaços exteriores escolares. E que na hora de planeamento/decisão, considerem a opinião dos principais beneficiários - as crianças.

Pretendeu-se assim, compreender quais os equipamentos preferidos pelas crianças após o projeto enquanto novidade e, depois comparar se essa preferência se manteve após os três meses de utilização. Existiram vários momentos, em que as crianças tiveram possibilidade de experimentar e brincar livremente em todas as áreas do novo espaço exterior. Foi dado um tempo de utilização adequado, para que, como desejável as crianças se sintam à vontade nas suas brincadeiras e, conseqüentemente, consigam utilizar todo o espaço.

À exceção de uma, todas as crianças entrevistadas responderam que a cozinha de lama foi a sua área de preferência. Na procura de compreender essa escolha, justificaram como podemos verificar nas seguintes unidades de registo:

“Porque gosto.” (C1)

“Porque brincamos com água.” (C3)

“Porque tem água.” (C4)

“Porque podemos por água e areia.” (C5)

“Porque gosto.” (C6)

Ao analisar as respostas dadas pelas crianças, referem a preferência pelo equipamento da cozinha de lama, pois este proporciona o contacto com água. Ao serem questionados sobre o brincar com esse recurso natural, as respostas dadas, no geral, testemunharam que brincar com água é divertido:

“Sim, porque podemos fazer lama e coisas peganhentas (...)” (C1)

“Sim, muito mesmo.” (C3)

“Sim, gosto muito.” (C4)

Em conformidade, com este prazer que as crianças mencionaram retirar das experiências de brincar com água e areia, a autora White (2014), acredita que:

“Há poucas coisas mais importantes no nosso mundo físico do que a terra e a água, que são coisas realmente intrigantes, especialmente quando interagimos com elas. Misturar terra, água e toda uma variedade de outros materiais naturais tem um papel fundacional na infância pelas profundas e infinitas possibilidades de proporcionar bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. A amplitude e profundidade do que estas experiências oferecem às crianças é verdadeiramente notável” (p. 6).

Foi observável, o entusiasmo, a cooperação, a comunicação, as interações e o envolvimento com que as crianças se entregaram em brincadeiras nesta área. A seleção de materiais reais e não de brinquedo, como os que as crianças têm em casa, tornaram-se fundamentais para promover aprendizagens. Malaguzzi (2001) refere que “(...) quanto maior for a diversidade e variedade dos materiais, maiores são as possibilidades da criança se envolver em explorações, mais intensa será a sua motivação e mais ricas as suas experiências” (p.103). Três das crianças inquiridas que mostraram preferência pela cozinha de lama também elegeram a oficina (C1 e C6) e a área de pintar (C3) como áreas preferidas. Após um tempo de utilização e de exploração do espaço, todas as crianças mantiveram as suas preferências nas escolhas iniciais, sendo a cozinha de lama, o equipamento preferido. Os adultos também confirmam que a cozinha de lama, foi sempre a área preferida no geral, Sem dúvida que, a cozinha potenciou uma diversidade de aprendizagens nas crianças durante o momento de exploração.

No que concerne ao quarto objetivo, **analisar em que medida as atividades promovidas pelo projeto “Recreio Incrível” contribuem para o desenvolvimento de competências sociais**, pretende-se com este objetivo verificar se se notou no grupo uma melhoria dos comportamentos sociais e, conseqüentemente, das competências sociais. É intenção perceber-se se as atividades de brincadeira promovidas pelos novos equipamentos, proporcionaram ao grupo a aquisição de capacidades comportamentais, refletindo-se em interações mais saudáveis e produtivas, reduzindo assim, os comportamentos de conflito que haviam sido observáveis.

Ao renovar o recreio, as atividades desenvolvidas permitiram que houvesse uma diferença na dinâmica do espaço, tornando-o desafiante e imprevisível. As crianças passaram a ter todo um ambiente novo para explorar. Bento (2015) refere que o facto, do espaço exterior ser imprevisível, permite o surgimento de obstáculos, fazendo com que

as crianças consigam encontrar soluções para os ultrapassar. Dessa forma, “(...) na busca por soluções, surgem também oportunidades para a cooperação entre pares e para a partilha de ideias e objetivos, mobilizando-se assim importantes competências sociais” (idem, p. 131).

Tabela 3 *Notas de campo retiradas do diário de bordo*

Notas de Campo – Evidências registradas	
3.^a Evidência	Momento observado na área da cozinha de lama. C1 – “Ai agora como faço? Isto não entra aqui dentro.” C4 – “Se puseres mais água, fica mais líquido e consegues passar para a garrafa.” C1 – “Mas assim já não é um bolo!” C4 – “É um batido.” (As duas crianças começaram a rir e a C1 aceitou o conselho do colega, que acabou por ajudar na confeção.) (segunda-feira, 7/02/2022)
4.^a Evidência	Momento observado na oficina de trabalho. C5 – “Podes arranjar-me a trotineta?” C3 – “Não. Eu estou a construir uma coisa.” C5 – “Mas com essa ferramenta que tens na mão podes arranjar a minha roda. Tive um acidente. Esta oficina não arranja trotinetas?” C3 – “Sim, também arranja. Espera aí.” Arrumou o que estava a fazer e perguntou: C3 – “Então diga lá Sr. o que tem a sua trotineta?” (quarta-feira, 9/02/2022)

Relativamente à 3^a evidência, é possível compreender que uma situação de problema resultou num momento de comunicação entre duas crianças que normalmente não tinham por hábito brincar juntas. A criança C1, estava envolvida na confeção de um

bolo de lama, água e pequenas folhas, mas surgiu um problema, ela queria transferir o preparado que tinha feito para um recipiente parecido com uma garrafa. A mistura estava muito grossa e mesmo com a ajuda das suas mãos estava a ter dificuldade em consegui-lo passar. O colega que estava ao lado a brincar, envolvido na sua tarefa de fazer também um preparado de lama, ao ouvir o comentário, reagiu e tentou ajudar, mostrando empatia pela colega. É essencial que a criança saiba como acolher as necessidades dos outros e também os seus próprios objetivos. Acabaram os dois por juntar mais água, misturaram tudo e passaram para a tal garrafa, solucionando o problema inicial. A criança C4 atendeu a necessidade do seu par, mas não deixou de brincar com a lama, o seu objetivo. A brincadeira continuou, encheram mais uns copos com o preparado e andaram pelo espaço a tentar vender aos colegas, o batido que tinham feito. Deste modo, é indubitável afirmar que a área da cozinha de lama fomentou as interações entre as crianças. E que as crianças adotaram uma postura positiva perante o problema, além de, evidenciarem ter uma boa capacidade comunicativa, pois ao dialogarem assertivamente conseguiram encontrar uma solução para o problema.

Com a 4.^a evidência, pretende-se mostrar uma outra situação observada, em que num outro espaço do projeto, as crianças ao brincarem ao faz de conta, este também contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças e no grupo. Segundo a educadora cooperante, no espaço exterior as crianças brincam mais ao faz de conta do que em contexto de sala de aula (conversa informal com a educadora cooperante, 19/01/2022). O momento de brincadeira registado, ocorreu na área da oficina de trabalho. Uma criança brincava de forma livre e autónoma, quando foi interpelada por um colega que a desafiou a mudar de brincadeira. Rapidamente, as duas crianças “entenderam-se” e assumiram os papéis sociais da nova brincadeira. Segundo Hanscom (2021), as crianças devem criar as suas próprias regras, criando independência e autonomia. Nas brincadeiras, resultantes nas várias áreas do projeto, as crianças assumem “(...) papéis sociais conscientemente e, ao fazê-lo, vivenciam ativamente relacionamentos humanos por meio da representação simbólica” (Kitson, 2006, p. 109). Decerto que estas crianças já tinham ido ou observado uma oficina de automóveis e presenciado o trabalho de um mecânico, conseguindo assim, nas suas brincadeiras fazer essa representação. Ao imitarem a forma de atuar e de expressar de outras profissões, além de auxiliar na aprendizagem, com a imitação de comportamentos, também, as auxilia no relacionamento com os pares.

Sabendo que é durante a idade pré-escolar que os relacionamentos sociais começam a tornar-se mais significativos e mais frequentes, com foco no objetivo da investigação, intenta-se compreender até que ponto o projeto promoveu o desenvolvimento de competências sociais. Tendo já referido alguns momentos em que esse desenvolvimento foi observável, importa agora recorrer às entrevistas realizadas aos adultos para comparar os dados. Segundo os adultos inquiridos, observou-se melhorias comportamentais tanto na criança como no grupo. Como se pode verificar nas unidades de registo:

“(...) houve ali uma grande evolução na socialização, nas aprendizagens, na confiança deles (...)” (A1)

“Como brincam mais livremente, acabam por decidir entre eles, comunicando mais (...) Mais comunicação e socialização (...) mais cooperação e compreensão (...) Muitos menos conflitos.” (E1)

“Promove mais relações entre as crianças, mais experiências (...) As várias áreas promovem uma maior comunicação e interação entre as crianças (...) mais relações entre as crianças (...) as crianças pedem menos a nossa intervenção e como têm mais espaços para brincar, acabam por falar e interagir muito mais. Ocorreram muitos menos conflitos.” (A2)

Pode-se concluir que, as análises dos resultados obtidos evidenciam a importância que as atividades promovidas pelo projeto, assumiram nas interações sociais na vida das crianças e a forma como estas promoveram o desenvolvimento de competências sociais.

Em relação ao último objetivo, **compreender os desafios que limitam a utilização dos espaços exteriores escolares**, pretende-se ficar a conhecer algumas limitações e riscos associados à utilização dos espaços exteriores escolares. Já se compreendeu que as brincadeiras das crianças no espaço exterior, por ser um espaço maior, envolvem situações desafiantes, por vezes até mesmo assustadoras e de algum risco. É uma realidade atual que as escolas portuguesas, não dispõem de **recursos humanos** em número suficiente ao desejável. Esta situação, por vezes, obriga a que sejam tomadas medidas mais severas de planeamento, higiene e segurança nas escolas. Considerando os poucos recursos humanos de que a instituição da PES dispõe, o objetivo principal nos tempos de utilização dos espaços exteriores, é que “corra tudo bem” e que ninguém se magoe. O que implica que, a pouca vigilância disponível seja feita de forma exagerada por parte dos adultos e que nos momentos no exterior escolar as preocupações relativas à vigilância e à segurança das crianças aumenta. Em conversa a educadora

cooperante confessou “é nos tempos de recreio que se nota que os recursos humanos na escola são poucos.” (conversa informal, 2/11/2021). São nos momentos de brincadeira no espaço exterior que se nota a falta de não haver mais um adulto a auxiliar na supervisão e cuidado das crianças. Devido a diversas situações imprevisíveis que acontecem, que obrigam à ausência temporária de um adulto, por exemplo, quando há a necessidade de se prestar os primeiros socorros a uma que se feriu, ou quando tem que se mudar a roupa a outra que se molhou ou sujou, ou até mesmo, quando se tem que acompanhar as crianças mais pequenas na ida à casa de banho. Aquando destas situações, na grande maioria, o outro adulto da equipa de sala fica sozinho no espaço com o restante grupo. Por vezes, estas ausências são prolongadas e o adulto sozinho no espaço, apenas consegue assegurar as necessidades básicas das crianças. Num espaço, como já foi referido anteriormente, promotor de tantas e diversas aprendizagens, é importante que o adulto tenha tempo para observar a criança e o grupo com as suas brincadeiras. Pois só assim, poderá adequar a sua prática às curiosidades emergentes e necessidades das crianças.

Na maior parte das instituições escolares – também foi observável nesta instituição – a regularidade da utilização dos espaços exteriores escolares é organizada em função de interesses disciplinares ou de horários do pessoal docente e não docente e não das necessidades de jogo de atividade física e socialização das crianças. **Os tempos** de recreio e de utilização dos espaços exteriores escolares não permitem que as crianças tenham o tempo adequado para brincarem e explorarem livremente. O que demonstra que estes tempos ainda não são, na maioria, valorizados pelas instituições escolares, sendo vistos como um intervalo das atividades educativas “sérias” que ocorrem dentro da sala. Ou seja, estes espaços ainda são vistos como lugares próprios para as crianças gastarem energias, descontraírem e conversarem.

Depois estes espaços também requerem a criação de **normas de utilização**. Pois é necessário que todos os que nele participam respeitem as normas do mesmo, para que assim se assegure todas as questões de segurança. Com o decorrer do projeto sentiu-se a necessidade de estabelecer com as crianças uma série de normas que facilitassem o uso e manutenção das várias áreas novas do espaço. Em grande grupo as crianças foram dando as suas sugestões e explicações das escolhas. Depois de debatidas e aceites pela grande maioria, numa fase final, percorreu-se o espaço exterior e junto de cada área foram revistas as respetivas normas. Com as entrevistas aos adultos pretendeu-se ficar a conhecer se o grupo continuava a respeitar as normas e se tinha havido alterações. Como

confirma a auxiliar, *“as crianças perceberam bem as regras, mas de vez em quando, tentam levar instrumentos de umas áreas para as outras (...) no final da brincadeira têm de voltar a arrumar tudo no lugar (...)”* (A2). Ficou estabelecido que devem arrumar as trotinetas depois da sua utilização e os objetos de brincadeira nas diferentes áreas, por exemplo, devem colocar os instrumentos musicais depois de utilizados no espaço dedicado a cada um deles.

Outro fator que pode ser desmotivador para a sua utilização e que é essencial ter em conta, é que por norma, estes espaços requerem alguma **manutenção e organização**. Para que o espaço se mantenha seguro e higiénico, é preciso que exista uma manutenção diária, que permita que este esteja sempre limpo e arrumado. Com o projeto, foi fundamental, organizar o espaço exterior, para que este não seja prejudique brincadeiras paralelas que estejam a ser realizadas nesse mesmo espaço, por exemplo, dedicou-se um espaço às brincadeiras com rodas (trotinetas), de forma que quando utilizem estes brinquedos, não interfiram na brincadeira das outras crianças, prevenindo assim, também, acidentes de maior dimensão e permitindo às crianças desfrutarem do espaço livremente e sem obstáculos (Hanscom, 2021).

Convém referir que foi observável, que os espaços de arrumação dos recursos de brincar no espaço exterior são funcionais e estão acessíveis às crianças. Para que as crianças disfrutem destes espaços livremente há a necessidade de que os recursos de brincadeira do exterior estejam acessíveis a todas as crianças assim como a sua forma de arrumação também seja funcional (idem, 2021).

Com a regularidade de utilização das novas áreas, foram surgindo pequenas necessidades organizacionais a que se teve de dar resposta, como comprovam os adultos em entrevista:

“Teve que, se adotar estratégias de limpeza e de arrumação, para que assim os próprios espaços e materiais se mantenham sem se estragar o máximo de tempo possível.” (A1)

“Optou-se por arranjar mais uma caixa ou duas para a cozinha de lama de forma a simplificar a sua arrumação (...) e uma vassoura para se limpar a bancada e objetos no final da brincadeira.” (A2)

O risco físico é um fator que pesa muito na ponderação da utilização dos espaços exteriores. Nas entrevistas aos adultos foi o primeiro desafio que referiram, como comprovam as seguintes unidades de registo:

“Há alguns riscos, mas que nós vamos conseguindo controlar, outras vezes não. Na oficina quando eles estão a martelar por vezes martelam o dedo (...) O risco está associado a essas práticas sempre.” (E1)

“Há sempre o risco de martelarem um dedo, ou magoarem alguém com as ferramentas da oficina e há sempre a preocupação de se molharem no espaço da cozinha.” (A1)

“Há o risco de martelarem um dedo ou molharem-se no espaço da cozinha.” (A2)

Para Bento (2012), nas brincadeiras no exterior, o risco surge, na maior parte das vezes, associado a situações em que as crianças se deparam com a proximidade de terem de realizar uma escolha entre “diferentes alternativas de ação, cujo resultado é desconhecido” (p. 9). Mas a necessidade de a criança ser confrontada com o desconhecido e com o risco daí associado, é indispensável para o seu desenvolvimento. Surge como uma prova de conquista e de dar valor à existência, pois a criança no seu desenvolvimento, está em constante superação individual. Nas instituições escolares há uma tendência para evitar-se o risco. É uma realidade cada vez mais notória a existência de superproteção, insegurança e medo exagerado dos adultos.

Em espaço exterior, quando é permitido o brincar livremente, é normal as crianças colocarem-se muitas vezes em situações de risco. “O risco é a melhor forma de conquistar segurança e o melhor caminho para evitar o acidente” (Neto, 2017, p. 49). Ao arriscar, ao tomar decisões é que a criança fica conhecedora das suas ações e possíveis consequências. Por exemplo, no espaço da oficina de trabalho, numa fase inicial do projeto, na qual as crianças foram trazendo para a escola as ferramentas, foram também fazendo pesquisas e procuraram informações sobre o nome, quem utiliza, para que se utiliza e como se utiliza as várias ferramentas e utensílios. Mas só quando passaram realmente à prática da sua utilização é que se expuseram ao risco. Apesar da teoria do que descobriram, foi na prática que realmente tiveram de decidir qual a melhor forma para as utilizar. E se, de início foi observável, as crianças, de uma forma geral, martelarem os dedos, com o continuar, essa tendência diminuiu. A criança foi exposta ao risco e superou-o, da melhor forma, experimentando-o.

Como atualmente, as crianças são encaradas como seres competentes (Oliveira-Formosinho, 2008), torna-se de certa forma contraditória esta privação de poder de escolha a que as crianças estão sujeitas. Mesmo sabendo que o brincar no espaço exterior é arriscado e nem sempre positivo, se a criança não for exposta a esta situação, isto pode representar consequências negativas, como ansiedade, medo ou ferimentos. Em

contrapartida, é através destas experiências que a criança consegue decidir e lidar com o medo, compreendendo “(...) quais as consequências da sua ação e ganha confiança a tomar decisões” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 70).

Por último, **o estado do tempo**, foi outra limitação referida pelos adultos inquiridos, sendo impeditivo à utilização do espaço exterior em dias de chuva e de vento. Como revelam as seguintes unidades de registo:

“Qualquer altura do ano.” (E1)

“(...) com chuva é que não se pode.” (A1)

“Em dias de chuva e vento é complicado.” (A2)

Pela análise, confirma-se que ambas as auxiliares referem não ser possível a sua utilização nesses dias, enquanto a educadora, não concordante com esta ideia, diz que deve ser utilizado durante todo o ano. Futuramente, é intenção da educadora pedir às famílias que enviem para a escola galochas e roupa adequada à chuva, para que, o estado do tempo não reduza o tempo de brincar no exterior. No entanto, se houver muita chuva, o espaço não apresenta proteção suficiente e funcional. Considera-se necessário, que a educadora repense o espaço interior e que dedique um espaço só para a troca da roupa e calçado de chuva. Segundo Hanscom (2021), este espaço não deve ser um local de passagem, pois é importante que a educadora consiga um ângulo de visão de todas as crianças, pois é importante que nesta tarefa sejam observadas e também ajudadas por um adulto, caso necessário. Permitindo também uma maior autonomia às crianças, na necessidade de vestir roupas impermeáveis e calçar galochas, o espaço próprio deve ter uma organização específica (Neto, 2020; Hanscom, 2021).

Segundo a observação realizada durante a PES, foi possível verificar que em alturas de maior calor e de muito sol, este fator também pesou na decisão da utilização do espaço exterior escolar. O espaço não conta com nenhum toldo ou telheiro, conta apenas com duas árvores de dimensões reduzidas que fornecem pouca sombra. A inexistência de áreas de proteção do sol, em alturas e dias de maior calor, privou também as crianças de saírem e brincarem no espaço exterior escolar.

Com as alterações necessárias, de forma a disfrutar de brincadeira livre ou direcionada, considera-se que as crianças podem usufruir do espaço exterior mesmo em dias chuvosos ou frios.

A análise dos dados permite verificar que os objetivos propostos pelo estudo foram cumpridos.

2.7.2. Avaliação do Projeto

Ao longo do projeto de intervenção do “**Recreio Incrível**” foram realizadas atividades que procuraram desenvolver e consolidar aprendizagens sobre as temáticas subjacentes. As propostas de atividades partiram sempre do interesse das crianças, que ao participarem em todo o seu processo, tornaram-se protagonistas da sua aprendizagem. Sabendo que, a avaliação é parte integrante de um projeto, a mesma foi pensada desde a planificação e esteve presente em todos os momentos mais significativos do projeto. Na educação pré-escolar, Silva et al. (2016) referem que é “(...) fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades (p.15).” Os mesmos autores acrescentam que a avaliação da criança deve ser feita “centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.” (p.15). Foi prática corrente do investigador observar o progresso das aprendizagens das crianças, questionando-as, desafiando-as, ouvindo-as, de forma a adequar a ação às necessidades das mesmas e do grupo.

Embora no início, o investigador considere ter sido difícil que as crianças questionassem e que percebessem que poderiam e deviam ter um papel ativo durante o projeto, só com alguma insistência e adoção de estratégias, é que se conseguiu que grande parte do grupo, gradualmente, comesse a participar de forma mais autónoma. O grupo foi ativo na construção do seu próprio conhecimento, aperfeiçoando o espírito crítico, formulando hipóteses e analisando os dados que iam investigando, tornou-se mais responsável e autónomo. O projeto acabou por conseguir dar resposta a muitos dos interesses e necessidades do grupo, sendo possível observar, o desenvolvimento de novas e diferentes competências, bem como, o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Procurando cumprir as intenções do projeto, adotou-se algumas estratégias que promoveram um maior envolvimento das crianças, nomeadamente, o recurso a obras literárias. A leitura de histórias, com temáticas relacionadas com as atividades do projeto

e com as questões principais, por vezes, serviram como ponto de partida, de forma a estimular de forma saudável o imaginário, a criatividade, a fantasia, a memória, a linguagem, imprescindíveis ao bom desenvolvimento da criança. Foi-se sempre adaptando a prática de forma que as crianças se envolvessem em todo o processo e adquirissem as aprendizagens propostas em cada atividade planeada. Seguindo a metodologia adotada, o projeto contou com pequenos grupos de trabalho, em que fizeram parte as crianças que mostraram vontade e interesse em participar. Contudo, sendo de carácter flexível, todas as crianças que não estavam envolvidas, se em algum momento mostrassem interesse, poderiam juntar-se ao grupo e participar nele diretamente. Este tipo de metodologia permitiu criar um ambiente de sala multifuncional, onde todos os dias aconteciam várias tarefas ao mesmo tempo. As atividades do projeto foram planeadas e coordenadas com a planificação da educadora cooperante.

Procurou-se, que em todas as atividades existisse o maior contributo das crianças, independentemente da natureza do trabalho, de forma que elas se sentissem importantes no desenvolvimento do projeto. Todas as estratégias e atividades encontradas durante o projeto de investigação foram ao encontro da área de conteúdo mais abordada ao longo do mesmo – Área da Formação Pessoal e Social.

A avaliação, como já foi referido, foi sendo feita nas várias etapas do projeto, recorrendo-se a momentos de reflexão com as crianças após o desenvolvimento das atividades mais significativas. Procurou-se escutar as suas opiniões e sugestões, dando voz às crianças, para que reconhecessem que tinham um papel importante no projeto, seguiu-se o registo das mesmas no diário de bordo. Transcreve-se, em seguida, alguns exemplos de frases ditas pelas crianças nas várias fases do projeto, em diferentes momentos de avaliação:

“Podíamos arranjar brinquedos para lá fora. As trotinetas, os meninos estão sempre com elas. Às vezes, nunca brinco, não deixam.” (K) – Fase I

“Gostava de ter tambores, podia fazer barulho e ninguém dizia para estar quieto. (G) – Fase I

“Eu gostava de também estar com o foguetão, posso? Sempre gosto da lua e das coisas lá de cima, do céu.” – Fase II

“Gosto muito de fazer pesquisa, agora quando me lembro de uma coisa que não sei, vou procurar por saber. A minha mãe diz que agora sou uma investigadora. Gosto disto.” (ML) – Fase II

“Gostei de fazer lama, é só juntar água e terra, simples. A minha avó não me deixou fazer lama no quintal. Tenho que fazer só aqui, pois.” (F) – Fase II

“Eu queria ter pintado o comboio de azul, mas como todos queriam vermelho, pronto, ganharam, (...) mas não fiquei chateada (...) porque temos que ouvir todos e quem tiver mais ganha. Mas pintei a luz de amarelo, que eu tinha dito. Ficámos felizes. Todos. É assim bom.” (LC) – Fase III

“Quando mostrarmos o nosso trabalho, no fim, quando acabarmos claro, podemos chamar toda a escola? (...) queria todos aqui (...) para verem todo o nosso trabalho, olha é muito e assim viam e se calhar podiam brincar também.” – Fase III

“Ainda bem que vieste para a nossa escola e fazes todas estas coisas giras connosco, porque são importantes, não é? (...) As crianças têm que brincar e agora brinco com mais outros meninos” (I) – Fase IV

“Quero mais projetos! Gostei de fazer tudo, tudo. E aprendi muitas muitas coisas.” (IS) – Fase IV

Os vários momentos de avaliação, reforçaram a ideia de que a avaliação “(...) não deverá constituir-se como um facto pontual e/ou isolado” (Vasconcelos et al., 2012, p.100).

As fotografias foram outro meio utilizado com frequência para registar e avaliar os vários momentos do dia, desde o desenvolvimento das atividades até aos trabalhos realizados pelas crianças. Estas imagens permitiram um registo credível do que se foi observando e, também, permitiram observar pormenores que no momento não foram registados. As fotografias permitiram comparar o espaço exterior escolar antes e depois da intervenção (Apêndice J).

Também se considerou pertinente a criação de um *Padlet* do projeto (Apêndice I), como ferramenta de comunicação e divulgação do trabalho desenvolvido. Em prol da situação vivida de pandemia nacional devido ao Covid-19, as medidas de prevenção não permitiam a entrada na instituição das famílias. O *Padlet* foi o meio utilizado para que as famílias tivessem acesso ao projeto e ao conhecimento de todas as aprendizagens realizadas pelas crianças. Esta ferramenta, contou com um espaço na sua estrutura, denominado de “*Feed Forward - Espaço para sugestões e avaliação do Projeto*”, que pretendeu dar a oportunidade de as famílias manifestarem as suas opiniões, sugestões e possíveis avaliações ao trabalho realizado. Pode-se ler a opinião de alguns encarregados de educação:

“Parabéns (...), pelo projeto e pela reflexão que deixa neste espaço, que revela também a sua própria aprendizagem”;

“(...) grande projeto que, para além de ter enriquecido um espaço que as nossas crianças tanto adoram, ajudou a que percebessem que podem fazer parte da mudança/melhoramento de algo e que também eles são capazes e livres de poderem criar (...)”;

“Cada vez mais importante a dinamização de espaços exteriores, partindo das necessidades e ofertas do meio envolvente. Criar, respeitar e partilhar. Que bom!!”;

“Esta cozinha está mesmo incrível! Parabéns pelo projeto todo, (...)! Dá pra sentir só de ver as fotos a alegria das crianças!”.

As informações recolhidas do Padlet foram organizadas e interpretadas, também fazendo parte da documentação pedagógica, que apoiou a reflexão e fundamentação da avaliação do projeto. Os dados recolhidos mostraram ser indispensáveis para que o investigador se torne um melhor profissional, ajudando-o a fazer ajustamentos à sua prática, na preparação e planificação de futuras atividades de ensino e aprendizagem.

A comunicação do projeto foi outro momento importante de avaliação, onde se comunicaram as aprendizagens e partilharam saberes com os outros. “Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2011, p.17). Nesta fase faz-se a avaliação final do trabalho desenvolvido, ainda que ao longo do processo se avalie de forma contínua (Gambôa, 2011).

Fazendo alusão às entrevistas realizadas aos adultos, há uma boa referência à importância deste projeto, nas unidades de registo pode ler-se:

“(...) foi uma mais-valia este projeto. (...) foi um trabalho bem impulsionado e realizado (...) dei a conhecer este projeto na Câmara Municipal de Almada, uma vez que perguntaram se fazíamos algum trabalho dentro desta área do brincar, no âmbito da Cidade Educadora e, foi dado a conhecer o projeto nesta valência.” (E1)

“O trabalho desenvolvido é bastante positivo pois valorizou bastante o espaço e as experiências das crianças.” (A1)

“O trabalho que está a ser desenvolvido parece-me bastante interessante, visto que os espaços exteriores das escolas ainda são muito “despidos” (...)” (A2)

Solicitou-se também na entrevista realizada às crianças, que estas referissem uma coisa boa que o recreio novo tenha promovido. As unidades de registo seguintes são prova de que o projeto foi de encontro às necessidades e interesses do grupo de crianças:

“(...) Às vezes os meninos brincam com a água.” (C1)

“(...) brinquedos novos.” (C2)

“(...) trouxe felicidade para todas as crianças.” (C3)

“Boa!” (C4)

“Brinquedos novos.” (C5)

“Mais divertido!” (C6)

No que diz respeito às intenções do projeto, considera-se que estas foram cumpridas durante a implementação do mesmo. No desenvolvimento do projeto, promoveram-se momentos em que as crianças puderam refletir e construir as suas conceções; existiu um trabalho cooperativo que possibilitou a aquisição de competências através da interação com os seus pares e adultos; assim como, possibilitou a aquisição de novos conhecimentos. Foi possível observar, um ambiente de grande iniciativa e participação, onde as crianças demonstraram um nível de envolvimento bastante elevado em todas as atividades propostas. Sendo este um projeto pensado, planeado e construído pelas crianças e, sendo elas as protagonistas em todas as suas fases, considera-se que o entusiasmo vivido durante o processo reforça a ideia de que a metodologia usada foi a escolha certa. O projeto como uma abordagem de trabalho ao dar resposta a interesses emergentes das crianças, confere sentido para a sua realização, o que se traduziu no clima vivenciado.

Considera-se que a avaliação do espaço poderá ganhar uma nova vida, com a ajuda das sugestões que foram dadas pelas crianças. A referir que, na última dimensão da entrevista, pretendeu-se recolher informação de novas sugestões de projetos por parte das crianças para o espaço exterior. A proposta de novas atividades, a capacidade de planear, de pensar adiante e de pensar no seu futuro para melhorá-lo, reflete o sucesso da aprendizagem das crianças através da metodologia por projeto. Nesta dimensão, os entrevistados, no geral, mostraram-se mais comunicativos. De salientar algumas respostas criativas, que se apresentam a seguir:

“(...) nós queríamos também um escorrega, e um baloiço e uma casa na árvore. Mas não deu, não fizeram.” (C1)

“Ham... não.” (C2)

“(...) Gostávamos de ter um baloiço, ali ao pé daquela coisa de madeira. Mas, não era um baloiço daqueles que sentávamos. Era daqueles que havia no parque, para ficarmos em pé e depois rodar.” (C3)

“Gostava de fazer outro foguetão.” (C4)

“Um boneco, era branco com olhos pretos. Um robot grande.” (C5)

“(...) um túnel, que chegava até à mata. Passava por baixo da escola e também queria um escorrega muito alto.” (C6)

Com o cruzamento das entrevistas, foi possível constatar que há concordância nos dados recolhidos, dois adultos inquiridos também confirmaram a vontade que as crianças demonstraram em realizar novos projetos, nomeadamente, um escorrega e um baloiço, como as mesmas referiram.

No entanto, existiram também algumas limitações ao projeto, nomeadamente no que diz respeito à gestão do tempo e à necessidade de participação pontual do adulto. Ao nível organizacional da gestão de tempo dedicada ao projeto e às várias atividades subjacentes, o investigador reconhece que ainda tem um caminho a percorrer, pois nem sempre o projeto avançou e correu como planeado. Dada a dimensão de algumas atividades, nomeadamente a construção da cozinha de lama e da oficina de trabalho, foi inevitável a participação do adulto nessa fase, em que foi necessário um trabalho preciso e técnico, que de outra forma, não seria possível executar com segurança.

Quanto à avaliação do desempenho do investigador, de forma geral, considera positiva. Justifica referindo que sempre mostrou interesse e autonomia na procura de soluções aos diversos constrangimentos sentidos, reconhecendo também, alguma dificuldade da necessidade em ser mais espontâneo, de forma a responder de imediato aquando alguma dificuldade encontrada. Sendo assim, é neste quadro avaliativo, de observação e de análise, que o investigador reconhece a necessidade de mais prática e mais ações de formação.

Considerações Finais

O presente relatório final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e surge como uma última etapa de um percurso académico. Pretende-se que este capítulo final, espelhe o percurso enriquecedor e desafiador que foi, de experiências, de conhecimentos e de formação.

O caminho percorrido durante a Prática de Ensino Supervisionada, possibilitou ultrapassar dificuldades e desafios que foram surgindo ao longo do percurso. Os desafios encontrados exigiram a mobilização de conhecimentos teórico-práticos na procura de dar resposta e superar as dificuldades. Também, todos os intervenientes que fizeram parte do caminho, contribuíram, sem dúvida, para um crescimento pessoal, social e profissional, auferindo mais confiança e reflexão na futura ação educativa.

No caminho veio a certeza de que educar não é só proporcionar momentos de aprendizagens através das atividades orientadas e dos materiais, mas também é, igualmente importante ou ainda mais, a interação que existe entre as crianças e o adulto. É através desta relação e das atitudes do adulto, que a criança cria a sua personalidade e desenvolve as suas competências sociais para o futuro, para ser um cidadão participante, ativo e responsável na sociedade.

Ao longo da implementação dos projetos foi-se ampliando as capacidades investigativas, tão necessárias e fundamentais à profissão docente. O experienciar um lado mais investigativo da educação foi importante na formação académica, ao contribuir para melhorar a observação, identificar problemas, saber como intervir e, consequentemente, melhorar a prática. Em conformidade, Estrela (1994) cita que “o principal objetivo da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental (...) o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (p.26). Contudo, o papel de investigador levou ao principal, que o trabalho do professor exige uma formação contínua, uma observação atenta, um constante questionamento e devida procura por respostas, uma capacidade para sistematizar informações e estar-se impregnado de caráter investigador.

O tema do brincar em espaços exteriores foi um tema que despertou bastante interesse. Recentemente, o país viveu um tempo de pandemia, devido ao COVID-19, no

qual as crianças foram obrigadas a estar confinadas em casa e, conseqüentemente, privadas de brincar e se relacionarem em espaços exteriores. No entanto, foi no decorrer do estágio em contexto Pré-Escolar que este interesse se manifestou com maior intensidade, após ter-se observado e registado por diversas vezes as crianças pedirem insistentemente à educadora para irem brincar “lá para fora”. Ao brincarem no espaço exterior, os conflitos relacionais entre as crianças eram uma constante. Na procura de responder às necessidades e interesses observados do grupo, surge o presente relatório final que integra uma investigação-ação sobre o projeto de intervenção da PES I: **“Recreio Incrível”**. Esta investigação, debruçou-se sobre a problemática **“O espaço exterior escolar pode ser potenciador do desenvolvimento social e emocional das crianças em idade pré-escolar?”**.

O trabalho investigativo visou compreender as opiniões de autores de referência, havendo um cuidado na recolha bibliográfica. Após refletir-se sobre a contextualização e considerar-se o enquadramento teórico que enriqueceu esta investigação, a análise de dados obtidos pela recolha de informação, bem como, a vivência no próprio espaço, pode-se concluir que, e dando resposta às questões orientadoras formuladas, este estudo permite revelar que o espaço exterior escolar promove o desenvolvimento socio emocional da criança, na medida em que, ao brincarem livremente as crianças relacionam-se com mais facilidade, verificando-se que há mais comunicação, cooperação e empatia com os seus pares e com o meio. Para Vygotsky (1988) é através do brincar que a criança estabelece relações, contactando com o outro e também com a cultura e o meio que a envolve.

Nas entrevistas realizadas, é concordante entre os inquiridos, que houve uma alteração positiva nos comportamentos relacionais entre as crianças. Registaram-se menos conflitos resultantes da crescente comunicação mais assertiva. Os novos equipamentos lúdico-motores do espaço exterior, criaram oportunidades novas de brincadeiras, aprendizagens e, conseqüentemente promoveram o desenvolvimento de competências sociais. Também a abordagem de projeto, operacionalizada no projeto de intervenção, constituiu uma metodologia privilegiada no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta ferramenta auxiliou também na aquisição de competências sociais nas crianças, na medida em que, é promotora de uma coesão social e emocional do grupo.

Contudo, apesar de o espaço exterior escolar ser um espaço promotor de

aprendizagem de qualidade conta ainda com alguns desafios à sua utilização regular. Esses desafios, para as instituições escolares, são tidos como limitações ou impeditivos a uma prática regular do uso do espaço exterior escolar. Fatores a nível da organização, manutenção, segurança, utilização, bem como, também humanos e o estado do tempo, influenciam a regularidade da utilização do espaço.

As atividades desenvolvidas durante o projeto, consideram-se bem conseguidas, promoveram várias aprendizagens e competências e, as crianças beneficiaram de um ambiente de grande dinamismo que promoveu consequentemente, uma maior comunicação interpessoal. Também o contacto com outros materiais proporcionaram novas brincadeiras, por exemplo, o brincar com lama. De salientar, que a cozinha de lama foi o equipamento preferido pelas crianças. Considera-se significativo aludir a importância de valorizar as Áreas Curriculares, elementares no desenvolvimento da criança e na sua formação.

Como era previsível, a investigação contou com algumas limitações. Inicialmente, foi muito exigente conciliar os papéis de aluna estagiária e de investigadora. Neste processo tentou-se sempre conciliar as duas partes, procurando não descuidar a relação com o grupo. O fato de não ter sido possível realizar as entrevistas em espaço calmo e reservado, fez com que os inquiridos durante as questões se distraíssem com alguma facilidade, não conseguindo um foco de atenção desejável.

Acredita-se que o estudo fomente a necessidade de equipar e valorizar os espaços exteriores escolares. que motive a criação de novos espaços ricos e potenciadores de aprendizagens e brincadeiras, e que, intensifique a ideia de que brincar livremente é indispensável para a criança aprender, socializar e ser.

Todavia, compreende-se que o processo de reconhecimento e de aceitação da regularidade desta prática seja lento. Sendo que, para alguns agentes educativos, os riscos associados a esta prática “pesem” mais do que os benefícios. A investigação científica também aponta para um reduzido aproveitamento do potencial pedagógico dos espaços exteriores. Numa fase inicial, considera-se importante que as instituições escolares sigam o modelo de cotação da Grelha de Observação GO-Exterior (Bento, 2020). Esta ferramenta facilita compreender quais as fragilidades e potencialidades dos espaços exteriores existentes, permitindo obter dados claros e minuciosos sobre determinados parâmetros. Só analisando e avaliando o espaço é que é possível intervir

de forma assertiva, considerando-se, em primeiro lugar, as necessidades e principais interesses dos seus utilizadores (crianças e adultos). A estrutura e domínios adotados no GO-Exterior devem ser, portanto, entendidos como um meio de reflexão e intervenção no espaço.

Nas entrevistas, os profissionais de educação inquiridos consideraram importante a necessidade de formação sobre o tema. Uma das estratégias a adotar futuramente deverá passar pela formação dos agentes educativos. As instituições escolares devem proporcionar formações sobre o tema, para que haja uma maximização dos recursos e para que o investimento na melhoria dos espaços exteriores escolares seja uma realidade a alcançar. É necessário que a formação dos profissionais seja contínua e que acompanhe as mudanças sociais e as preocupações atuais da educação. Também o autor Neto (2020), reforça esta linha de pensamento, dizendo que é urgente que as escolas se adaptem às necessidades da criança de forma que esta se desenvolva uniformemente.

Outra proposta que se considera pertinente, é organizar-se encontros educacionais regulares entre instituições escolares, para partilharem o que está a acontecer nos seus recreios escolares. O reconhecimento e a partilha entre colegas de profissão é fundamental para o próprio crescimento profissional, além de ser um fator motivacional para um bom desempenho. Pretende-se com as medidas sugeridas, que estas apoiem a intervenção educativa, e consequentemente, a intervenção do adulto; que fomentem a importância da colaboração entre profissionais, e se possível, com as famílias e a comunidade também; que auxiliem na escolha de recursos e de estratégias na criação de espaços para brincar no exterior e que desafiem a gestão do risco nesses espaços.

O projeto desenvolvido assume importância na ponderação sobre o caminho da educação e na reflexão sobre a necessidade de se investir na regularidade do uso dos espaços exteriores escolares. Na sociedade em que vivemos, o conhecimento deste tema é atual e pertinente para o desenvolvimento equilibrado das crianças e para o seu bem-estar. Para Neto (2020), é no recreio que a criança desenvolve experiências com qualidade e, assim, um desenvolvimento mais saudável.

O final do presente relatório sintetiza a pertinência do projeto investigativo, espelhando a necessidade emergente de olhar para os espaços exteriores escolares como

promotores de aprendizagem de qualidade. Este estudo será apenas um modesto contributo num tema tão vasto, que requer uma maior dedicação de tempo de investigação. Contudo, o desafio desta investigação e a realidade encontrada, são encarados pelo investigador, como um estímulo fundamental para lidar com as futuras problemáticas, que ao longo da sua vida profissional decerto aparecerão.

No entanto, fica perceptível o impacto que o projeto teve nas crianças e no grupo em estudo. Nesta linha de pensamento, conclui-se com as palavras de uma das crianças do grupo: “*Brincar nos faz feliz.*”

Referências Bibliográficas

Abbott, L. (2006). Brincar é bom! Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: J. Moyles, A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e os anos iniciais, pp. 94-107. Artmed.

Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. (2ª ed.). Almedina.

Alves, R. (2004). Gaiolas ou Asas. Edições Asa.

Amado, J. et Al. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. Sísifo / revista de ciências da educação, 8, pp. 75-86. Disponível em:

http://www.researchgate.net/profile/Isabel_Freire3/publication/28320319_O_lugar_da_afetividade_na_Relao_Pedaggica_Contributos_para_a_Formao_de_Professores/link/s/544050360cf2fd72f99dd589.pdf

Arends, R. (1995). Aprender a ensinar. McGraw Hill de Portugal.

Bardin, L. (2002). Análise de conteúdo. Edições 70.

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. In: Investigar em Educação, IIª série, nº 4, pp. 127-140.

Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. In: Revista Portuguesa de Educação, v.32, nº2, pp. 91- 106.

Bento, G. (2020). Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO– Exterior. UA Editora. In <https://doi.org/10.34624/822g-w564>

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). Brincar ao Ar Livre: oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas. Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e Métodos. Porto Editora.

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2010). A criança e a disciplina. Editorial Presença.

Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em Creche. In: Cadernos de Educação de Infância, nº 91, pp. 4-7.

Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). Gerir o trabalho de projeto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares. Texto Editora.

Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos

processos de aprendizagem e de desenvolvimento. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia, pp. 92-104.

Cordeiro, M. (2016). Educar com Amor. A Esfera dos Livros.

Cosme, A., et AL. (2021), Inovar em Cascais. Corpo Ativo, Cérebro Aprendente. Câmara Municipal de Cascais.

Cosme, A. et AL. (2021). Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação: Ensino básico, ensino secundário, Porto Editora.

Coutinho, C. (2008). Investigação-ação; metodologia preferencial nas práticas educativas. Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C., et AL. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In: Revista Psicologia, Educação e Cultura, V.XIII, nº2, pp. 355-380.

Couto, M. (2017). A pesquisa educacional: a construção da professora como pesquisadora. In: L. Mororó, M. Couto, & R. Assis, Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias, pp. 143-145.

Cunha, P., & Monteiro, A. (2018). Gestão de conflitos na escola. PACTOR.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: Revista Educar, nº 24, pp. 213-225.

Dubar, C. (1997). A Socialização. Porto Editora

Duque, I., & Pinho, L. (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. (APEI, Ed.) In: Cadernos de Educação de Infância, nº 106, pp. 12-13.

Estrela, A. (1994). Investigação em educação. Teorias e Práticas. Educa.

Gonçalves, C., & Tomás, C. (2019). Textos e Contextos: a Relação entre Teoria e Prática na PES pela voz de Futuros/as Educadores/as e Professores/as. Revista Portuguesa De Pedagogia, (53-1), pp. 21-38. In: https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_2

Ferland, F. (2006). O desenvolvimento da Criança no Dia-a-Dia. Climepsi Editores.

Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. In: Cadernos de Educação de Infância, pp. 12-13.

Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”, Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Edições Afrontamento.

Freire, P. (1998). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. In: Cadernos de Educação de Infância, nº 90, pp. 35-37.

- Friedmann, A. (2006). O desenvolvimento da criança através do brincar. Moderna.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação (pp. 47-77). Porto Editora.
- Gill, T. (2010). Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco. Princípia.
- González, P. F. (2002). O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto Editora.
- Hanscom, A. (2021). Descalços e Felizes. Livros Horizonte
- Kitson, N. (2006). O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: J. Moyles, A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e os anos iniciais, pp. 108-120. Artmed.
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. In: Revista eletrônica saberes da educação, v.5, nº1, pp. 1-22.
- Macedo, R. (2010). Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação. LiberLivro.
- Malaguzzi, L. (2001). A educação infantil em Reggio Emília. Rosa Sensat-Octaedro.
- Malavasi, L. (2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. In: Infância na Europa Hoje, nº2, pp. 7-10.
- Miranda, B. (2008). Paradigmas da Investigação Educacional. Investigação Educacional. In: <https://adrodomus.blogspot.com/2008/06/paradigmas-da-investigao-educacional.html>
- Moita, M. C. (2012). Para uma Ética Situada dos Profissionais de Educação de Infância. APEI.
- Morais, C., Pacheco, R., & Barbosa, S. (2019). Projetos: construindo um percurso com sentido. In: S. Niza, Revista do Movimento Da Escola Moderna, n. °7, |6ª série (p. 23).
- Moyles, J. R. (2002). Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Artmed.
- Moyles, J. R. (2006). A excelência do brincar. Artmed.
- Neto, C. (1995). Motricidade e Jogo na Infância. Ed. Sprint.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In: D. Rodrigues, & C. Neto, O corpo que (des)conhecemos, pp. 15-30. Edições FMH.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). Brincar em Cascais. Câmara Municipal de Cascais,
- Neto, C. (2020). Libertem as Crianças- A urgência de brincar e ser ativo Contraponto Editores.

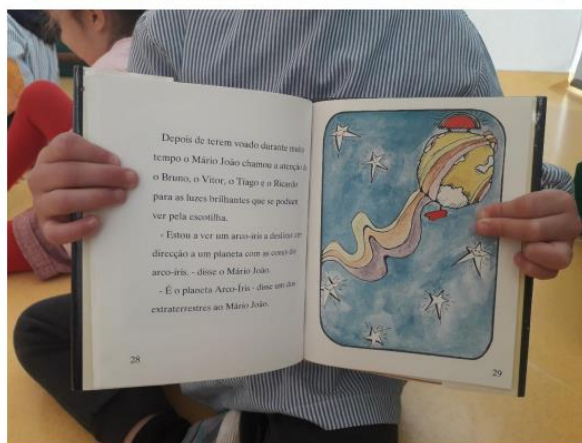
- Niza, S. (1990) Uma autoformação cooperada. Escola Moderna, Lisboa, v.2, n. 2, p. 1.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, Júlia (Org.). Modelos curriculares para a educação de infância. Porto Editora. pp.137-159.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. Inovação, Lisboa, v. 11, n. 1, pp. 77-98.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). António Nóvoa – Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. Revista Educação em Questão, 30(16), pp. 197-205.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, 47(166), pp. 1106-1133.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). In: J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro. Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A Escola Vista pelas Crianças. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação (pp. 11-39). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2019). Inovar para Mudar a Escola. Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Felman, R. (2001). O Mundo da Criança. McGraw-Hill de Portugal.
- Perrenoud, P. (2000). 10 Novas Competências para Ensinar. Artmed.
- Queiroz, N. L., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. In: Revista Paidéia, v.16, nº34, pp. 169-179.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Gradiva.
- Ros, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. Estudios sobre Educacion, 1, pp. 99-110.
- Sandseter, E. B. (julho/dezembro de 2018). Brincadeiras perigosas na educação de infância. (APEI, Ed.) In: Revista Infância na Europa Hoje, nº2, pp. 11-14.

- Santos, S. M. (2002). O lúdico na formação do educador. Vozes.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2018). Brincar e Aprender na Infância. Porto Editora.
- Silva, I. L., 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). O brincar na infância é um assunto sério. In: T. Sarmiento, & R. M. Fernando Ferreira, Brincar e Aprender na Infância, pp. 39-56. Porto Editora.
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. In: J. Moyles, A excelência do brincar, pp. 25-38. Artmed.
- Sousa, A. B. (2009). Investigação em Educação. Livros Horizonte.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Pactor.
- UNICEF. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. In: Revista do Movimento da Escola Moderna, nº42, pp.5-12.
- Vasconcelos, T. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo. In: Cadernos de Infância, nº55, pp. 37-45.
- Vasconcelos, T. (2011). Tecendo Tempos e Andamentos. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. et AL. (2012). Trabalho por Projetos na Educação de Infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T. (2016). Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso. Porto Editora.
- Veiga-Branco, A. (2004). Competência Emocional. Quarteto.
- Vygotsky, L., S. (1998). Pensamento e linguagem. Martins Fontes.
- White, J. (2014). Orientações para fazer uma Cozinha de Lama. In: Cadernos de Educação de Infância, nº101, pp.1-28.
- Winnicott, D. (1975). O Brincar e a Realidade. Imago Editora Ltda.
- Winnicott, D. (1979). A criança e seu mundo. Zahar.
- Zabalza, M. A. (1998). Didática da educação infantil (2.^a ed.). Edições Asa.

Apêndice A – Cronograma de Ações do Projeto de Intervenção

	Ações/Meses e Semanas	Outubro		Novembro				Dezembro				Janeiro			
		3ª semana	4ª semana	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
Fase I – Definição do problem	Identificação da Problemática														
Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	Definições das Intenções do Projeto														
Fase III - Execução	Produção dos Documentos do Projeto (teias e cartazes)														
	Construção do Padlet do Projeto														
	Leitura e Interpretação de Histórias														
	Construção do Foguetão														
	Construção da Cozinha de Lama														
	Construção da Oficina de Trabalho														
	Construção do Comboio														
	Construção do Espaço de Música														
	Interrupção Letiva (Férias de Natal)														
	Escola Encerrada (Medida de Contenção do Governo)														
	Livro do Projeto														
Fase IV – Divulgação/ Avaliação	Apresentação do Projeto														

Apêndice B – Fotografias do Registo da Construção do Foguetão



O foguetão arco-íris





Apêndice C – Fotografias do Registo da Construção da Cozinha de Lama





Apêndice D – Fotografias do Registo da Construção da Oficina de Trabalho



A oficina







Apêndice E – Fotografias do Registo da Construção do Comboio



O comboio



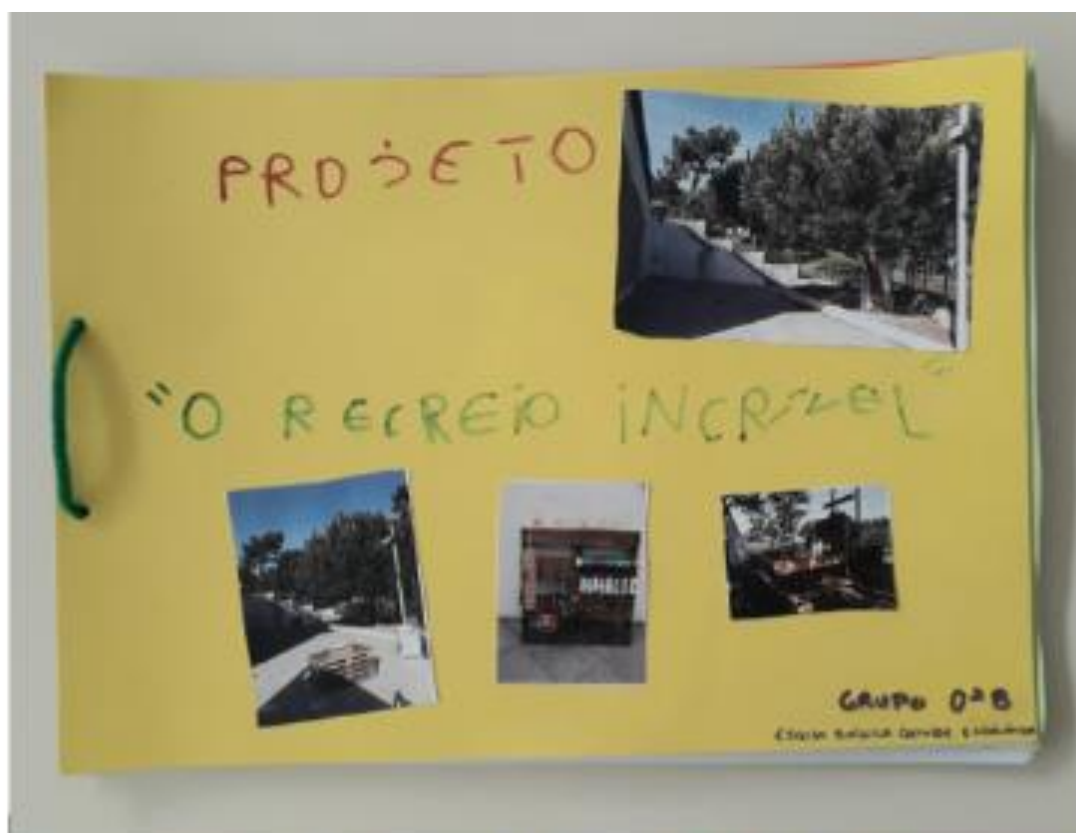
Apêndice F – Fotografias do Registo da Construção dos Tambores



Apêndice G – Fotografias do Registo da Construção da Área da Música



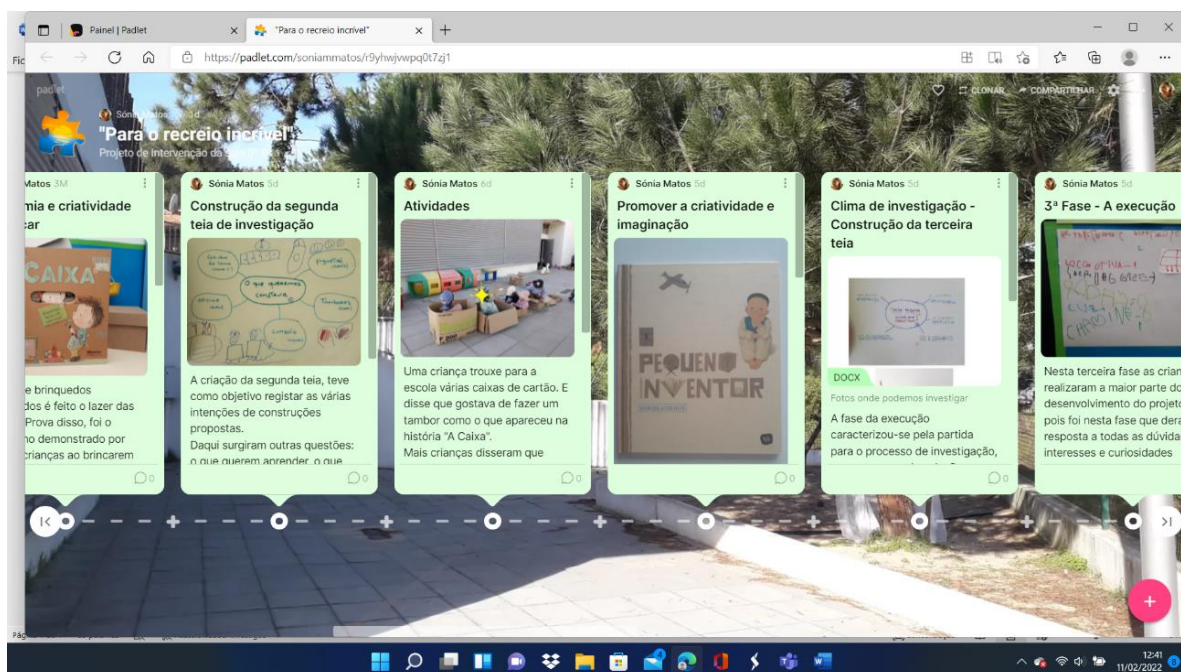
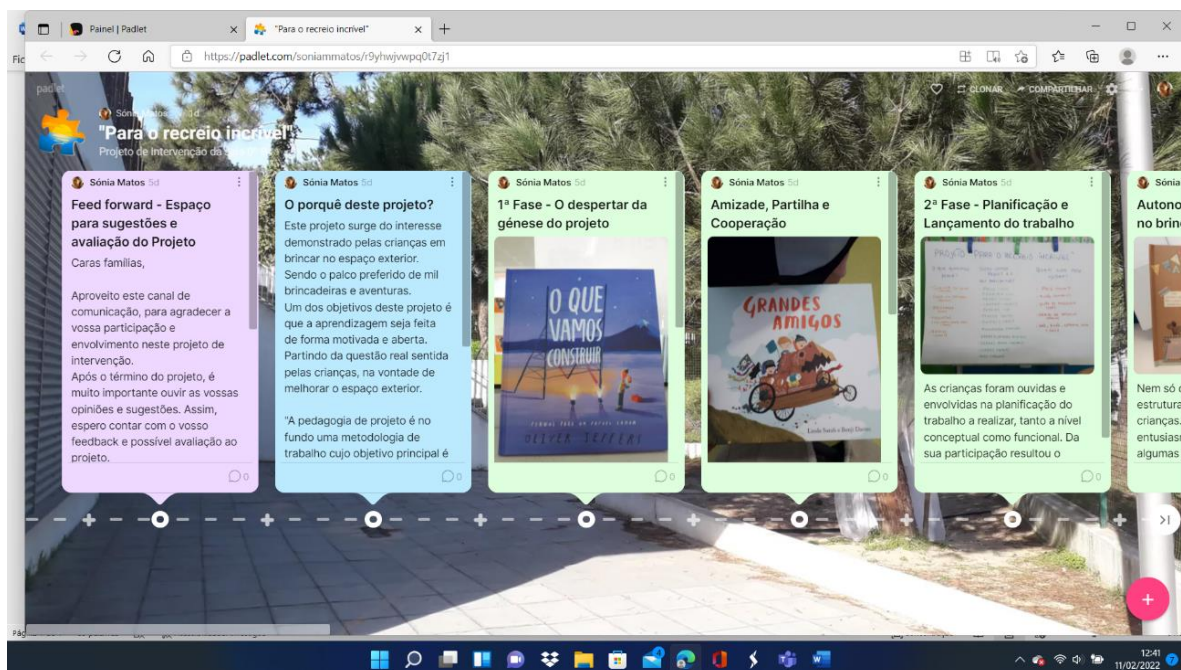
Apêndice H – Fotografias da Construção do Livro do Projeto

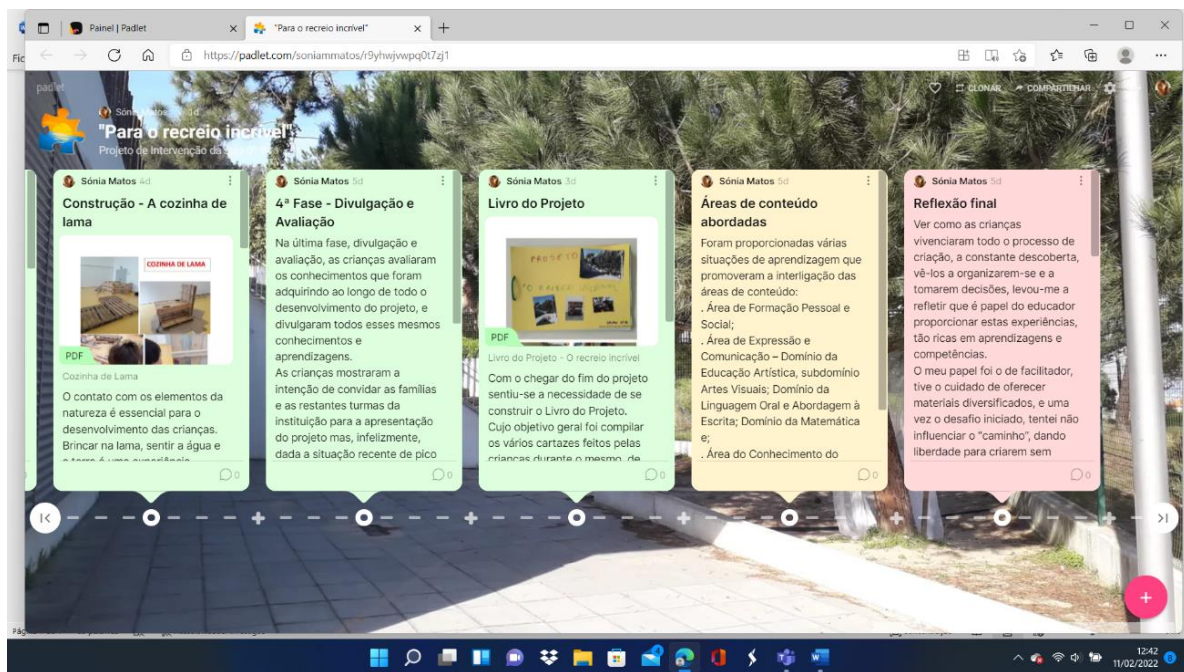
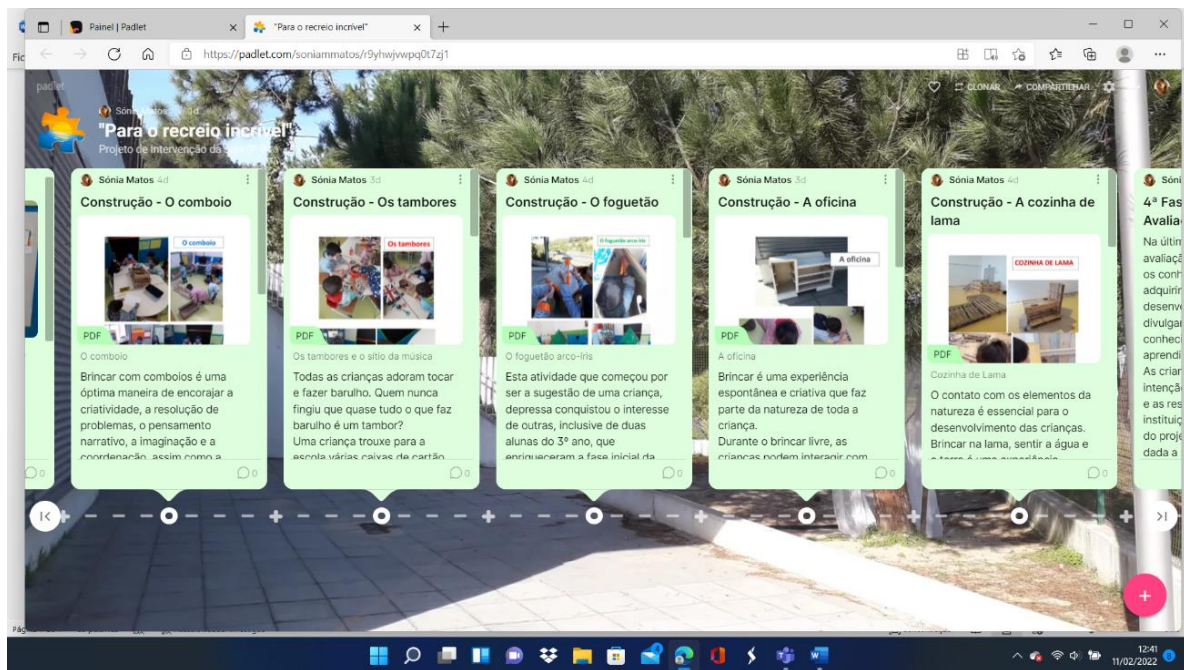






Apêndice I - Fotografias do Padlet (Comunicação do Projeto)



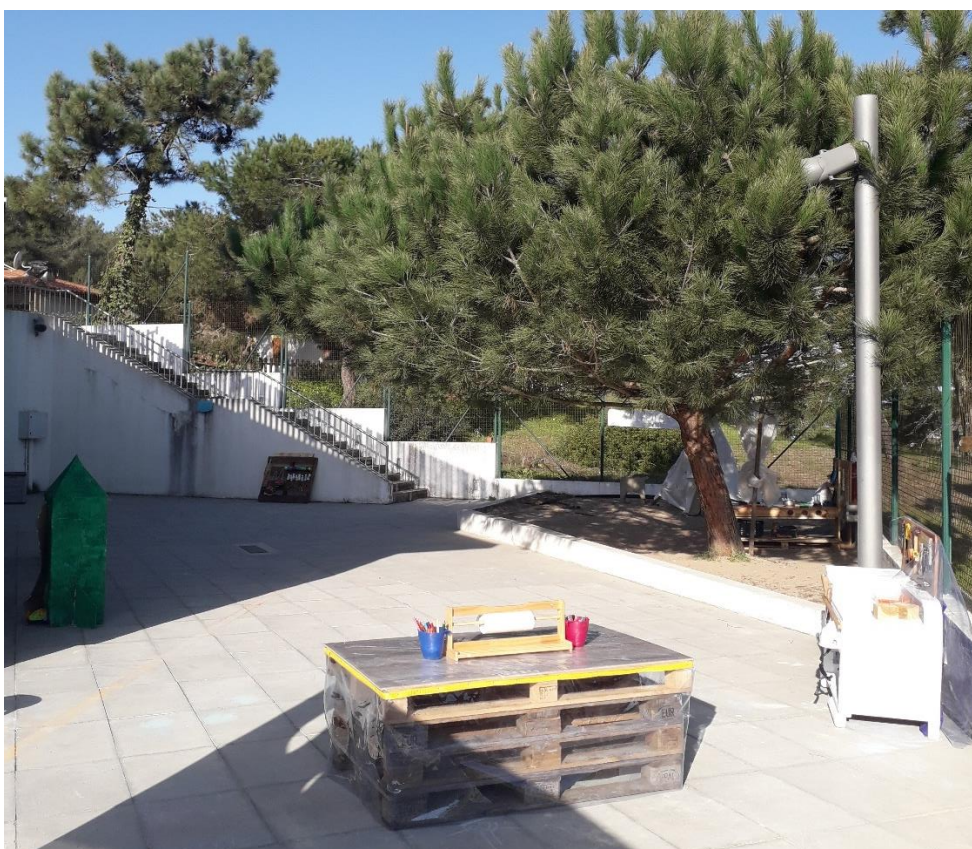


Apêndice J – Fotografias do Espaço Exterior de Intervenção (Antes e Depois)

Antes:



Depois:



Apêndice K - Guião da Entrevista Semiestruturada à Educadora

ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

I. Tema: “O espaço exterior escolar pode ser potenciador da dimensão social das crianças em idade pré-escolar?”

II. Objetivo geral:

- . Salientar a importância do brincar no exterior para o desenvolvimento das relações sociais das crianças.

III. Objetivos específicos e estratégias:

Guião de entrevista

DIMENSÃO	OBJETIVOS	TÓPICOS	QUESTÕES
L – Legitimação da Entrevista e Motivação	. Apresentar a entrevistadora. . Motivar para a entrevista. . Informar sobre a importância do contributo do entrevistado para a consecução do trabalho. . Informar sobre os objetivos gerais do estudo. . Introduzir a temática. . Esclarecer quaisquer dúvidas. . Agradecer a sua colaboração no estudo.	. Abordar o trabalho de investigação. . Utilização dos resultados obtidos. . Relevância da participação do sujeito. . Confidencialidade da entrevista. . Registo áudio.	. Neste primeiro momento pretende-se apenas contextualizar o entrevistado e motivá-lo para a entrevista que será o menos diretiva possível, de modo que possa exprimir a sua opinião e sua prática sobre o assunto. . Importa-se que grave a entrevista?
C – Conhecimento ao Nível do Brincar e do Espaço Exterior como Promotores de	. Conhecer o conceito de brincar. . Reconhecer a importância do brincar nos espaços exteriores escolares na formação pessoal e social da criança.	. Desenvolvimento social da criança. . Área da formação pessoal e social da criança contemplada nas OCEPE.	. Na sua formação, teve alguma formação na área da Sociologia? . Se sim, teve a oportunidade de estudar as relações sociais nas crianças?

Desenvolvimento Social da Criança		. A importância do brincar.	. Como descreve o processo de desenvolvimento social da criança nesta faixa etária? . Considera importante a área de formação pessoal e social da criança na fase inicial da educação como o pré-escolar? . Que importância dá ao brincar na sua prática pedagógica? . Reconhece o espaço exterior escolar como promotor de aprendizagens e competências? Justifique a sua resposta.
P – Pós Projeto “O Recreio Incrível”: O Espaço	. Conhecer qual a utilização que o espaço está a ter. . Compreender a regularidade do brincar no espaço exterior. . Identificar quais os equipamentos que as crianças escolhem mais. . Compreender a manutenção do espaço.	. A regularidade da utilização do espaço. . Equipamentos preferidos.	. Passados 3 meses do término do Projeto, qual a utilização que o espaço está a ter? . O espaço está a ser tão utilizado quanto poderia/deveria? . E o tempo que as crianças passam nele, é limitado se comparado com o tempo passado no interior, na sala de atividades? . Quais os equipamentos que as crianças utilizaram mais enquanto novidade? . Continuam a ser os escolhidos com maior frequência? . As crianças participam na definição das regras e dos limites associados ao brincar no espaço? . E as mesmas são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidado do espaço? . Houve a adoção de procedimentos de manutenção implementados que garantam a arrumação e a

			limpeza do espaço e dos materiais? . O novo espaço é um ambiente de aprendizagem de qualidade?
R - Pós Projeto “O Recreio Incrível”: Relações/ /Interações Sociais	. Analisar os níveis de envolvimento/ /participação das crianças. . Reconhecer vantagens do brincar no espaço exterior no desenvolvimento social do grupo de crianças. . Analisar se houve alterações sociais comportamentais nas crianças.	. Envolvimento e participação das crianças. . Vantagens de brincar no espaço exterior. . Alterações sociais comportamentais positivas.	. Qual o nível de envolvimento/participação das crianças enquanto brincam no espaço exterior? . E no interior? Considera que há níveis de envolvimento diferentes? Justifique a sua resposta. . Considera que o melhoramento do espaço exterior trouxe experiências positivas de socialização no grupo de crianças? . Há mais diálogo, cooperação e empatia entre pares, do que antes do Projeto? Justifique a sua resposta. . Ocorreram menos conflitos entre pares, se comparado com o tempo antes do Projeto? . Quais considera serem os fatores que promovem uma maior socialização no espaço exterior? . Identifique as experiências sociais que observa que o espaço exterior promove? . Já houve mais sugestões por parte das crianças em desenvolver mais projetos de enriquecimento do espaço exterior? Se sim, pode mencionar algumas?
D – Situações Desafiadoras	. Compreender alguns desafios à utilização dos espaços exteriores.	. Fomentar o brincar no exterior como prática diária.	. Identifica algum tipo de risco ou preocupações na utilização do espaço exterior? Se sim, qual ou quais?

	. Identificar fatores que limitam a utilização dos espaços exteriores escolares		. Gostava de utilizar o espaço com mais regularidade? Se sim, porque não o faz? . Concorda que o espaço exterior seja utilizado pelas crianças em qualquer altura do ano? Justifique a sua resposta. . Qual o papel do educador de infância nas brincadeiras, explorações e aprendizagens das crianças em espaço exterior? . Sente necessidade de formação para alargar a sua visão e práticas pedagógicas em contextos exteriores? . Considera que tem o reconhecimento e o apoio institucional necessário para desenvolver este tipo de iniciativas em espaço exterior escolar? Se não, justifique a sua resposta. . Concorda que há uma crescente valorização - por parte dos agentes educativos - das potencialidades dos espaços exteriores escolares?
S – Sugestões e Avaliação	. Recolher informação, não solicitada anteriormente, que seja importante para o entrevistado. . Aferir as reações do sujeito à entrevista. . Solicitar sugestões ao entrevistado sobre a entrevista. . Avaliar o guião e a realização da entrevista. . Concluir a entrevista.	. Aspetos significativos a acrescentar. . Reações ao entrevistador, à entrevista em si e ao tipo de trabalho que lhe está subjacente. . Sugestões.	. Pretende acrescentar alguma coisa aos assuntos já abordados? . Qual a sua opinião sobre a entrevista? . E sobre o trabalho que está a ser desenvolvido? . Sobre este assunto gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Apêndice L - Guião da Entrevista Semiestruturada às Auxiliares de Sala

ENTREVISTA ÀS AUXILIARES DE SALA

I. Tema: “O espaço exterior escolar pode ser potenciador da dimensão social das crianças em idade pré-escolar?”

II. Objetivo geral:

- . Salientar a importância do brincar no exterior para o desenvolvimento das relações sociais das crianças.

III. Objetivos específicos e estratégias:

Guião de entrevista

DIMENSÃO	OBJETIVOS	TÓPICOS	QUESTÕES
L – Legitimação da Entrevista e Motivação	. Apresentar a entrevistadora. . Motivar para a entrevista. . Informar sobre a importância do contributo do entrevistado para a consecução do trabalho. . Informar sobre os objetivos gerais do estudo. . Introduzir a temática. . Esclarecer quaisquer dúvidas. . Agradecer a sua colaboração no estudo.	. Abordar o trabalho de investigação. . Utilização dos resultados obtidos. . Relevância da participação do sujeito. . Confidencialidade da entrevista. . Registo áudio.	. Neste primeiro momento pretende-se apenas contextualizar o entrevistado e motivá-lo para a entrevista que será o menos diretiva possível, de modo que possa exprimir a sua opinião e sua prática sobre o assunto. . Importa-se que grave a entrevista?
C – Conhecimento ao Nível do Brincar e do Espaço Exterior como Promotores de	. Conhecer o conceito de brincar. . Reconhecer a importância do brincar nos espaços exteriores escolares na formação pessoal e social da criança.	. Desenvolvimento social da criança. . Área da formação pessoal e social da criança contemplada nas OCEPE.	. Na sua formação, teve formação em educação? . Se sim, teve a oportunidade de estudar as relações sociais nas crianças? . Como descreve o processo de

Desenvolvimento Social da Criança		. A importância do brincar.	desenvolvimento social da criança nesta faixa etária? . Considera importante a área de formação pessoal e social da criança na fase inicial da educação como o pré-escolar? . O que entende por brincar? . Reconhece o espaço exterior escolar como promotor de aprendizagens e competências? Justifique a sua resposta.
P – Pós Projeto “O Recreio Incrível”: O Espaço	. Conhecer qual a utilização que o espaço está a ter. . Compreender a regularidade do brincar no espaço exterior. . Identificar quais os equipamentos que as crianças escolhem mais. . Compreender a manutenção do espaço.	. A regularidade da utilização do espaço. . Equipamentos preferidos.	. Passados 3 meses do término do Projeto, qual a utilização que o espaço está a ter? . O espaço está a ser tão utilizado quanto poderia/deveria? . E o tempo que as crianças passam nele, é limitado se comparado com o tempo passado no interior, na sala de atividades? . Quais os equipamentos que as crianças utilizaram mais enquanto novidade? . Continuam a ser os escolhidos com maior frequência? . As crianças participam na definição das regras e dos limites associados ao brincar no espaço? . E as mesmas são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidado do espaço? . Houve a adoção de procedimentos de manutenção implementados que garantam a arrumação e a limpeza do espaço e dos materiais? . O novo espaço é um ambiente de

			aprendizagem de qualidade?
R - Pós Projeto “O Recreio Incrível”: Relações/ /Interações Sociais	. Analisar os níveis de envolvimento/ /participação das crianças. . Reconhecer vantagens do brincar no espaço exterior no desenvolvimento social do grupo de crianças. . Analisar se houve alterações sociais comportamentais nas crianças.	. Envolvimento e participação das crianças. . Vantagens de brincar no espaço exterior. . Alterações sociais comportamentais positivas.	. Qual o nível de envolvimento/participação das crianças enquanto brincam no espaço exterior? . E no interior? Considera que há níveis de envolvimento diferentes? Justifique a sua resposta. . Considera que o melhoramento do espaço exterior trouxe experiências positivas de socialização no grupo de crianças? . Há mais diálogo, cooperação e empatia entre pares, do que antes do Projeto? Justifique a sua resposta. . Ocorreram menos conflitos entre pares, se comparado com o tempo antes do Projeto? . Quais considera serem os fatores que promovem uma maior socialização no espaço exterior? . Identifique as experiências sociais que observa que o espaço exterior promove? . Já houve mais sugestões por parte das crianças em desenvolver mais projetos de enriquecimento do espaço exterior? Se sim, pode mencionar algumas?
D – Situações Desafiadoras	. Compreender alguns desafios à utilização dos espaços exteriores. . Identificar fatores que limitam a utilização dos espaços exteriores escolares	. Fomentar o brincar no exterior como prática diária.	. Identifica algum tipo de risco ou preocupações na utilização do espaço exterior? Se sim, qual ou quais? . Gostava de o espaço fosse utilizado com mais regularidade? Se sim, porque não o faz?

			. Concorda que o espaço exterior seja utilizado pelas crianças em qualquer altura do ano? Justifique a sua resposta. . Sente necessidade de formação para alargar a sua visão e práticas pedagógicas em contextos exteriores? . Concorda que há uma crescente valorização - por parte dos agentes educativos - das potencialidades dos espaços exteriores escolares?
S – Sugestões e Avaliação	. Recolher informação, não solicitada anteriormente, que seja importante para o entrevistado. . Aferir as reações do sujeito à entrevista. . Solicitar sugestões ao entrevistado sobre a entrevista. . Avaliar o guião e a realização da entrevista. . Concluir a entrevista.	. Aspetos significativos a acrescentar. . Reações ao entrevistador, à entrevista em si e ao tipo de trabalho que lhe está subjacente. . Sugestões.	. Pretende acrescentar alguma coisa aos assuntos já abordados? . Qual a sua opinião sobre a entrevista? . E sobre o trabalho que está a ser desenvolvido? . Sobre este assunto gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Apêndice M- Guião da Entrevista às Crianças

ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

I. Tema: “O espaço exterior escolar pode ser potenciador da dimensão social das crianças em idade pré-escolar?”

II. Objetivo geral:

. Obter a opinião das crianças em relação ao espaço exterior

III. Objetivos específicos e estratégias:

Guião de entrevista

DIMENSÃO	OBJETIVOS	TÓPICOS	QUESTÕES
R – Relação entre Entrevistador e Entrevistado	. Criar um clima de empatia com o entrevistado.	. Confiança e empatia.	. Quantos anos tens?
A – A Criança e o Brincar	. Compreender a importância do brincar nesta faixa etária. . Identificar se há preferência entre os espaços: exterior e interior.	. O brincar. . Espaços escolares: interior e exterior.	. Gostas de brincar? . Achas que brincar é importante para as crianças da tua idade? . Porquê? . Preferes brincar dentro da sala ou lá fora, no recreio? . Consegues explicar a tua preferência?
B – Brincar no Espaço Exterior antes do Projeto	. Compreender como era o brincar antes da intervenção.	. O brincar no espaço exterior antes da intervenção.	. Lembras-te do recreio antes de ter as áreas novas do Projeto do “Recreio Incrível”? . Ao que costumavas brincar?
E – Brincar no Espaço Exterior depois do Projeto	. Conhecer qual a utilização que o espaço está a ter. . Compreender a regularidade do brincar no espaço exterior. . Identificar quais os equipamentos que as crianças escolhem mais.	. A regularidade da utilização do espaço. . Equipamentos preferidos.	. E depois, quando começou a funcionar, quais foram as tuas áreas preferidas? . Porquê? . E agora, continuas a brincar mais nelas?

			. Achas que brincas o tempo suficiente no recreio?
C – Criança/colegas	. Conhecer os colegas com quem a criança gosta e não gosta de brincar. . Averiguar se há conflitos relacionais.	. Relação na escola.	. Com que amigos brincas mais? . Do grupo, há algum colega com quem nunca tenhas brincado? . Nas brincadeiras há muitas zangas entre vocês? . Quando há zangas o que é que fazes?
S – Sugestões e Avaliação	. Recolher informação, não solicitada anteriormente, que seja importante para o entrevistado. . Solicitar sugestões ao entrevistado sobre a entrevista. . Concluir a entrevista.	. Aspetos significativos a acrescentar. . Sugestões.	. Tens alguma sugestão a fazer, de um novo projeto que gostarias de ter no recreio? . Se sim, qual? . Consegues dizer uma coisa muito boa que tenha acontecido por causa do recreio novo?

Apêndice N – Autorização dos Encarregados de Educação



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Exmo.(a) Senhor(a), Encarregado(a) de Educação do aluno (a): _____
_____, da sala do Pré-escolar do 0º B.

Eu, Sónia Marques Matos, estudante de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação, do Instituto Piaget, estive a estagiar na sala do seu educando.

Encontro-me a efetuar um trabalho de investigação, em seguimento do Projeto de Intervenção desenvolvido na prática de PES, “O recreio incrível”.

Para o meu estudo, seria importante que o(a) seu (sua) educando(a) nele participasse com o seu consentimento.

Para tal, solicito que autorize a sua participação numa sessão individual, de aproximadamente 5 minutos, e que autorize a gravação da mesma (apenas voz, sem captação de imagens).

.....

Eu, _____ encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) acima mencionado(a), declaro que **autorizo**, o(a) mesmo(a) a participar no estudo, bem como, a gravação da sua voz.

(assinatura e data)

Apêndice O – Transcrição da Entrevista da E1

Inquirido: E1

Importa-se que grave a entrevista?

Claro que não.

Na sua formação, teve alguma formação na área da Sociologia?

Não, tive formação, mas não na área da Sociologia.

Como descreve o processo de desenvolvimento social da criança nesta faixa etária?

É, eu descrevo como super importante. É dos fatores em que dou mais importância, é a socialização, nomeadamente, este ano tive um grupo de menino tão pequeninos, que a minha principal intenção foi que eles socializassem e soubessem estar uns com os outros.

Considera importante a área de formação pessoal e social da criança na fase inicial da educação pré-escolar?

Nessa e em todas as fases de desenvolvimento.

Que importância dá ao brincar na sua prática pedagógica?

Muita. É através do brincar que eles trabalham todas as áreas e socializam então corretamente.

Reconhece o espaço exterior escolar como promotor de aprendizagens e competências?

Sim, claro que sim.

Passados três meses do término do Projeto, qual a utilização que o espaço está a ter?

Muita, muita utilização. E sempre, até houve outras intenções, por exemplo, na parte da oficina eles agora começaram a cair os pinhões, o que dá também os martelos para partir os pinhões, dando outra utilidade também.

O espaço está a ser tão utilizado quanto poderia/deveria?

Sim.

E o tempo que as crianças passam nele, é limitado se comparado com o tempo passado no interior, na sala de atividades?

Não, esses brincam muito no exterior.

Quais os equipamentos que as crianças utilizaram mais enquanto novidade?

A cozinha de lama.

Continua a ser a escolhida com maior frequência?

Sim, continua a ser a mais escolhida.

As crianças participam na definição das regras e dos limites associados ao brincar no espaço?

As regras são faladas e explicadas. E de forma natural, as crianças, vão assumindo as mesmas e ajudam-se uns aos outros a fazê-lo.

E as mesmas são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidado do espaço?

Sim.

Houve a adoção de procedimentos de manutenção implementados que garantam a arrumação e a limpeza do espaço e dos materiais?

Teve que, se adotar estratégias de limpeza e de arrumação, para que, assim, os próprios espaços e materiais se mantenham sem se estragar, o máximo de tempo possível.

O novo espaço é um ambiente de aprendizagem de qualidade?

Sim, o novo espaço é um ambiente de qualidade de aprendizagem.

Qual o nível de envolvimento/participação das crianças enquanto brincam no espaço exterior?

O nível de envolvimento das crianças é o máximo.

E no interior? Considera que há níveis de envolvimento diferentes?

Sim, no exterior envolvem-se por muito mais tempo nas brincadeiras.

Considera que o melhoramento do espaço exterior trouxe experiências positivas de socialização no grupo de crianças?

Sim, trouxe.

Há mais diálogo, cooperação e empatia entre pares, do que antes do projeto?

Sim, nota-se mais cooperação e compreensão.

Ocorreram menos conflitos entre pares, se comparado com o tempo antes do projeto?

Muito menos.

Quais considera serem os fatores que promovem uma maior socialização no espaço exterior?

Como brincam mais livremente acabam por decidir entre eles, comunicando mais.

Identifique as experiências sociais que observa que o espaço exterior promove.

Mais comunicação e socialização.

Já houve mais sugestões por parte das crianças em desenvolver mais projetos de enriquecimento do espaço exterior?

Sim, já houve.

Pode dizer quais?

Pediram um escorrega e um baloiço.

Identifica algum tipo de risco ou preocupações na utilização do espaço exterior?

Sim, há sempre o risco de martelarem um dedo ou, magoarem alguém com as ferramentas da oficina e há sempre a preocupação de se molharem no espaço da cozinha.

Gostava de utilizar o espaço com mais regularidade?

Acho que não é preciso.

Concorda que o espaço exterior seja utilizado pelas crianças em qualquer altura do ano?

Sim, com chuva é que não pode.

Sente necessidade de formação para alargar a sua visão e práticas pedagógicas em contextos exteriores?

Não.

Concorda que há uma crescente valorização, por parte dos agentes educativos, das potencialidades dos espaços exteriores escolares?

Sim, concordo.

Pretende acrescentar alguma coisa aos assuntos já abordados?

Não quero acrescentar mais nada.

Qual a sua opinião sobre a entrevista?

Uma mais-valia, pois, é uma forma de darmos a nossa opinião e refletir sobre o tema.

E sobre o trabalho que está a ser desenvolvido?

O trabalho desenvolvido é bastante positivo, pois, valorizou bastante o espaço e as experiências das crianças.

E sobre este assunto gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Não, nada.

Apêndice P – Transcrição da Entrevista da A1

Inquirido: A1

Importa-se que grave a entrevista?

Não.

Na sua formação, teve formação em educação?

Não tive formação antes de começar a trabalhar com crianças.

Como descreve o processo de desenvolvimento social da criança nesta faixa etária?

Nesta faixa etária o processo de desenvolvimento social é bastante ambíguo. Na minha opinião grande parte é devido ao fato das crianças nestas idades serem bastante imaturas para resolver, lidar com conflitos, mas, ao mesmo tempo, bastante sociáveis, o que facilita na ligação, relação com os outros.

Considera importante a área de formação pessoal e social da criança na fase inicial da educação pré-escolar?

Sim, pois assim ajuda-nos a resolver os conflitos de forma correta.

O que entende por brincar?

Brincar é dar asas à imaginação e ser feliz.

Reconhece o espaço exterior escolar como promotor de aprendizagens e competências?

O espaço exterior é um ótimo promotor de aprendizagens e competências pois, de forma lúdica ou descontraída o adulto é capaz de trabalhar as áreas pretendidas de forma facilitada.

Passados três meses do término do Projeto, qual a utilização que o espaço está a ter?

A mesma utilização da qual foi construído.

O espaço está a ser tão utilizado quanto poderia/deveria?

O espaço está a ser aproveitado ao máximo de forma lúdica e didática.

E o tempo que as crianças passam nele, é limitado se comparado com o tempo passado no interior, na sala de atividades?

O tempo de utilização não é limitado. Quando as atividades o permitem, estas são feitas no exterior.

Quais os equipamentos que as crianças utilizaram mais enquanto novidade?

A cozinha de lama foi o equipamento que as crianças mais utilizaram.

Continua a ser a escolhida com maior frequência?

Sim, continua a ser a mais escolhida

As crianças participam na definição das regras e dos limites associados ao brincar no espaço?

As regras são faladas e explicadas e, de forma natural as crianças vão assumindo as mesmas e ajudam-se uns aos outros a fazê-lo.

E as mesmas são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidado do espaço?

Sim.

Houve a adoção de procedimentos de manutenção implementados que garantam a arrumação e a limpeza do espaço e dos materiais?

Teve que se adotar estratégias de limpeza e de arrumação, para que assim, os próprios espaços e materiais se mantenham sem se estragar o máximo de tempo possível.

O novo espaço é um ambiente de aprendizagem de qualidade?

Sim, o novo espaço é um ambiente de qualidade de aprendizagem.

Qual o nível de envolvimento/participação das crianças enquanto brincam no espaço exterior?

O nível de envolvimento das crianças é o máximo.

E no interior? Considera que há níveis de envolvimento diferentes?

Sim, no exterior envolvem-se por muito mais tempo nas brincadeiras.

Considera que o melhoramento do espaço exterior trouxe experiências positivas de socialização no grupo de crianças?

Sim, trouxe.

Há mais diálogo, cooperação e empatia entre pares, do que antes do projeto?

Sim, nota-se mais cooperação e compreensão.

Ocorreram menos conflitos entre pares, se comparado com o tempo antes do projeto?

Muito menos.

Quais considera serem os fatores que promovem uma maior socialização no espaço exterior?

Como brincam mais livremente acabam por decidir entre eles, comunicando mais.

Identifique as experiências sociais que observa que o espaço exterior promove.

Mais comunicação e socialização.

Já houve mais sugestões por parte das crianças em desenvolver mais projetos de enriquecimento do espaço exterior?

Sim, já houve.

Pode referir quais?

Pediram um escorrega e um baloiço.

Identifica algum tipo de risco ou preocupações na utilização do espaço exterior?

Sim, há sempre o risco de martelarem um dedo ou, magoarem alguém com as ferramentas da oficina e há sempre a preocupação de se molharem no espaço da cozinha.

Gostava de utilizar o espaço com mais regularidade?

Acho que não é preciso.

Concorda que o espaço exterior seja utilizado pelas crianças em qualquer altura do ano?

Sim, com chuva é que não pode.

Sente necessidade de formação para alargar a sua visão e práticas pedagógicas em contextos exteriores?

Não.

Concorda que há uma crescente valorização, por parte dos agentes educativos, das potencialidades dos espaços exteriores escolares?

Sim, concordo.

Pretende acrescentar alguma coisa aos assuntos já abordados?

Não quero acrescentar mais nada.

Qual a sua opinião sobre a entrevista?

Uma mais-valia, pois é, uma forma de darmos a nossa opinião e refletir sobre o tema.

E sobre o trabalho que está a ser desenvolvido?

O trabalho desenvolvido é bastante positivo pois, valorizou bastante o espaço e as experiências das crianças.

E sobre este assunto gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Não, nada.

Apêndice Q – Transcrição da Entrevista da A2

Inquirido: A2

Importa-se que grave a entrevista?

Não.

Na sua formação, teve formação em educação?

Sim, tive formação.

Teve a oportunidade de estudar as relações sociais nas crianças?

Sim, tive a oportunidade de estudar/observar as relações sociais nas crianças, enquanto estava a realizar os estágios. E também, da disciplina que aborda este tema.

Como descreve o processo de desenvolvimento social da criança nesta faixa etária?

O processo do desenvolvimento social nesta faixa etária é bastante importante para o seu futuro, pois, este pode ajudar a desenvolver a sua autoconfiança, a capacidade/saber partilhar, a preocupação pelo próximo (quando um se magoa, por exemplo) e, também no desenvolvimento da sua criatividade.

Considera importante a área de formação pessoal e social da criança na fase inicial da educação pré-escolar?

Sim, pois.

O que entende por brincar?

Brincar é um momento para explorar, criar, divertir e, também, para se relacionar-se com o outro.

Reconhece o espaço exterior escolar como promotor de aprendizagens e competências?

Sim, pois o espaço exterior é um ótimo lugar para as crianças desenvolverem a capacidade de autonomia, pois andam livremente, sem serem organizadas ou orientadas e, também para perceberem o limite. Ajuda a controlar o seu corpo (andar, saltar, correr) e até, muitas vezes, auto desafiando-se, como por exemplo, a subir a uma árvore ou muro. Mas, também é muito importante porque desenvolve a sua imaginação, como fazerem bonecos com as folhas das árvores ou pintura de giz no chão.

Passados três meses do término do Projeto, qual a utilização que o espaço está a ter?

A utilização após o projeto continua a ser usado todos os dias, principalmente, a cozinha de lama, é a favorita, pois nela, podem dar asas à imaginação, fazendo bolinhos com pedrinhas ou folhas para decoração, mas ainda, fazer de pai/mãe ou cozinheiro. Já a oficina é utilizada para arranjar as trotinetas do recreio ou simplesmente fazer construção com pedaços de madeira.

O espaço está a ser tão utilizado quanto poderia/deveria?

Sim, até porque todos os dias eles pedem para ir brincar para as áreas e ainda pedem muitas vezes o enchimento do garrafão de água para a cozinha de lama.

E o tempo que as crianças passam nele, é limitado se comparado com o tempo passado no interior, na sala de atividades?

O tempo não é limitado até porque o grupo passa a maior parte do tempo no exterior, exceto nos dias de chuva. Além disso, costumam fazer desenhos e pinturas de trabalhos na mesa do exterior, construída neste mesmo projeto. E a educadora do grupo promove muito o brincar no exterior.

Quais os equipamentos que as crianças utilizaram mais enquanto novidade?

Os equipamentos mais utilizados enquanto novidade foram a cozinha de lama e a oficina.

Continua a ser a escolhida com maior frequência?

Sim, mesmo passado tanto tempo, continuam a ter preferência pelos mesmos.

As crianças participam na definição das regras e dos limites associados ao brincar no espaço?

Sim, as crianças perceberam bem as regras, mas, de vez em quando, tentam levar instrumentos de umas áreas para as outras. Por exemplo, martelos da oficina e as maracas do espaço da música para a cozinha de lama.

E as mesmas são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidado do espaço?

Sim, no final da brincadeira têm de voltar a arrumar tudo, para a próxima vez puderem começar outra brincadeira.

Houve a adoção de procedimentos de manutenção implementados que garantam a arrumação e a limpeza do espaço e dos materiais?

Sim, optou-se por arranjar mais uma caixa ou duas, para a cozinha de lama, de forma a simplificar a sua arrumação. E, na cozinha de lama, ter-se uma vassoura para se limpar a bancada e objetos no final da brincadeira.

O novo espaço é um ambiente de aprendizagem de qualidade?

Sim, acabam por desenvolver várias capacidades, tais como, autonomia, o partilhar, organização, criar tudo através do simples brincar.

Qual o nível de envolvimento/participação das crianças enquanto brincam no espaço exterior?

O envolvimento das crianças é bastante elevado pois, passam bastante tempo no recreio/espço exterior.

E no interior? Considera que há níveis de envolvimento diferentes?

Sim, cada vez mais, os educadores e professores, promovem o brincar na rua pois, notam ou percebem que, assim as crianças, acabam por desenvolver muito mais outras competências, do que se estivessem a tempo todo dentro da sala.

Considera que o melhoramento do espaço exterior trouxe experiências positivas de socialização no grupo de crianças?

Sem dúvida.

Há mais diálogo, cooperação e empatia entre pares, do que antes do projeto?

Sim e, nota-se, pois, as crianças, pedem menos a nossa intervenção e como têm mais espaços para brincar, acabam por falar e interagir muito mais.

Ocorreram menos conflitos entre pares, se comparado com o tempo antes do projeto?

Sim, ocorrem muitos menos.

Quais considera serem os fatores que promovem uma maior socialização no espaço exterior?

As várias áreas que promovem uma maior comunicação e interação entre as crianças.

Identifique as experiências sociais que observa que o espaço exterior promove.

Promove mais relações entre as crianças, mais experiências sobre as profissões, entre outras.

Já houve mais sugestões por parte das crianças em desenvolver mais projetos de enriquecimento do espaço exterior?

Sim.

Pode referir quais?

Gostavam de ter um escorrega.

Identifica algum tipo de risco ou preocupações na utilização do espaço exterior?

Sim, há o risco de martelarem um dedo ou molharem-se no espaço da cozinha.

Gostava de utilizar o espaço com mais regularidade?

Já é utilizado por muito tempo.

Concorda que o espaço exterior seja utilizado pelas crianças em qualquer altura do ano?

Sim, mas em dias de frio e de chuva, é complicado.

Sente necessidade de formação para alargar a sua visão e práticas pedagógicas em contextos exteriores?

Não.

Concorda que há uma crescente valorização, por parte dos agentes educativos, das potencialidades dos espaços exteriores escolares?

Sim, concordo.

Pretende acrescentar alguma coisa aos assuntos já abordados?

Não quero acrescentar mais nada.

Qual a sua opinião sobre a entrevista?

A entrevista é acessível.

E sobre o trabalho que está a ser desenvolvido?

O trabalho que está a ser desenvolvido parece-me bastante interessante, visto que, o espaço exterior das escolas, ainda são muito despidos/pobres para promover atividades para as crianças enquanto utilizam-no, para as ajudarem a desenvolver outras competências e capacidades.

E sobre este assunto gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Não quero acrescentar mais nada.

Apêndice R – Transcrição da Entrevista da C1

Inquirido: C1

Quantos anos tens?

Cinco.

Gostas de brincar?

Sim.

Achas que brincar é importante para as crianças da tua idade? Sim.

Consegues explicar-me porquê?

Porque, brincar com os amigos e para partilhar as coisas.

Preferes brincar dentro da sala, ou lá fora, no recreio?

Gosto de brincar lá dentro e cá fora.

Consegues explicar porque gostas de brincar, dentro e fora da sala?

Não.

Lembras-te do recreio antes de ter as áreas novas do Projeto do “Recreio Incrível”?

Sim.

Ao que costumavas brincar?

Brincava na areia a escavar, fazia bolos a fingir, às vezes. E andava, andava nas trotinetes. A brincar com as minhas amigas nos brinquedos.

E depois, quando começou a funcionar, quais foram as tuas áreas preferidas, logo no início?

As áreas? A cozinha de lama e a oficina.

Porquê?

Porque gosto.

E agora, passado algum tempo, ainda continuas a brincar mais nelas?

Sim.

Achas que brincas muito ou pouco tempo no recreio?

Muito mais!

Com que amigos brincas mais?

Com a M. L., com a K., com a A., com o L.C., às vezes, com o I., o M., o D., com o S., com a E., com a B. e o K.

Do grupo, há algum menino ou menina com quem nunca tenhas brincado?

Acho... não.

Nas brincadeiras, há assim, muitas zangas entre vocês?

Às vezes, eu acho que não nos zangamos e, às vezes, nos zangamos.

E quando há essas zangas, o que é que fazes?

Falo com eles.

Tens alguma sugestão a fazer, de algum novo projeto que gostarias de ter no recreio?

Sei. Nós queríamos também um escorrega e um baloiço, e uma casa na árvore, mas, não deu, não fizeram.

E agora, para terminar a nossa conversa, consegues dizer uma coisa muito boa que tenha acontecido por causa do recreio novo?

O que eu gostei mais? Às vezes os meninos brincam com a água.

E brincar com a água é uma coisa boa?

Sim, porque podemos fazer lama e coisas peganhentas. Fazem isso e, podemos fazer bolos, é isso.

Apêndice S – Transcrição da Entrevista da C2

Inquirido: C2

Quantos anos tens?

Cinco.

Gostas de brincar?

Sim.

Achas que brincar é importante para as crianças da tua idade?

Sim.

Consegues explicar-me porquê?

Porque nos faz feliz.

Preferes brincar dentro da sala, ou lá fora, no recreio?

Dentro e fora.

Consegues explicar porque gostas de brincar, dentro e fora da sala?

Hum... porque... porque é sempre mais bom fazer dentro e fora.

Lembras-te do recreio antes de ter as áreas novas do Projeto do “Recreio Incrível”?

Sim, sim, lembro-me dessa altura.

Ao que costumavas brincar?

É divertido.

E depois, quando começou a funcionar, quais foram as tuas áreas preferidas, logo no início?

A areia.

Porquê?

É divertido.

E agora, passado algum tempo, ainda continuas a brincar mais nelas?

Sim.

Achas que brincas muito ou pouco tempo no recreio?

Menos tempo.

Com que amigos brincas mais?

Amigos: F., M., L, V.

Do grupo, há algum menino ou menina com quem nunca tenhas brincado?

Não sei.

Nas brincadeiras, há assim, muitas zangas entre vocês?

Não.

E quando há essas zangas, o que é que fazes?

Chamo uma delas (adultos).

Tens alguma sugestão a fazer, de algum novo projeto que gostarias de ter no recreio?

Não.

E agora, para terminar a nossa conversa, consegues dizer uma coisa muito boa que tenha acontecido por causa do recreio novo?

Sim, os brinquedos novos.

Apêndice T – Transcrição da Entrevista da C3

Inquirido: C3

Quantos anos tens?

Seis.

Gostas de brincar?

Gosto.

Achas que brincar é importante para as crianças da tua idade?

(Sim com a cabeça)

Consegues explicar-me porquê?

Porque brincar também pode ser aprender e é importante pois, as crianças crescem.

Preferes brincar dentro da sala, ou lá fora, no recreio?

Fora da sala.

Consegues explicar porque gostas mais de brincar lá fora?

Sim, porque na rua pode haver natureza, bichos, animais, para as crianças saberem mais sobre a natureza.

Lembras-te do recreio antes de ter as áreas novas do Projeto do “Recreio Incrível”?

Sim, era com areia, com os carrinhos e a outra parte.

Ao que costumavas brincar?

Brincava à apanhada com as amigas, muitas vezes íamos para o túnel e dizíamos piadas e, às vezes, nós ouvíamos coisas dos outros e fazíamos espionagens e divertiamo-nos.

E depois, quando começou a funcionar, quais foram as tuas áreas preferidas, logo no início?

Era a área de pintar e a área de cozinhar.

Porquê?

Porque brincamos com água.

E brincar com água é divertido?

Sim, muito mesmo.

E agora, passado algum tempo, ainda continuas a brincar mais nelas?

Sim.

Achas que brincas muito ou pouco tempo no recreio?

Pouco tempo.

Com que amigos brincas mais?

Brinco com o L., com a K., o K., o L., a J. a A. e, às vezes, também brinco com o R., quando ele é bonzinho.

Do grupo, há algum menino ou menina com quem nunca tenhas brincado?

Há. Acho que era com o F., pois, nunca brinquei.

Nas brincadeiras, há assim, muitas zangas entre vocês?

Mais ou menos, porque essas zangas são quase sempre para o V. porque ele porta-se mesmo muito mal. No recreio faz uma maldade e depois fica de castigo, porque as maldades são sempre más.

E quando há essas zangas, o que é que fazes?

Não sei. Vou dizer à professora para, talvez, elas uma forma de resolver.

Tens alguma sugestão a fazer, de algum novo projeto que gostarias de ter no recreio?

Sim, nós gostávamos, eu, a K. e a L., gostávamos de ter um baloiço ali ao pé daquela coisa de madeira. Mas, não era um baloiço daqueles que nos sentávamos. Era daqueles que havia no parque, para depois ficarmos em pé e depois rodar.

E agora, para terminar a nossa conversa, consegues dizer uma coisa muito boa que tenha acontecido por causa do recreio novo?

Hum, sim. Quando ainda estávamos a inaugurar aconteceu uma coisa inesperada. A K. tinha dito que queria ter um baloiço gigante por toda aa escola.

E uma coisa muito boa que o recreio novo trouxe?

Trouxe felicidade para as crianças.

Apêndice U – Transcrição da Entrevista da C4

Inquirido: C4

Quantos anos tens?

Cinco.

Gostas de brincar?

Sim.

Achas que brincar é importante para as crianças da tua idade?

Sim.

Consegues explicar-me porquê?

Porque sim. Sim, porque eu não sei.

Preferes brincar dentro da sala, ou lá fora, no recreio?

Lá fora no recreio.

Consegues explicar porque gostas mais de brincar lá fora?

Porque temos muito espaço para brincar.

Lembras-te do recreio antes de ter as áreas novas do Projeto do “Recreio Incrível”?

Sim.

Ao que costumavas brincar?

Brincava na areia, no recreio e, mais nada.

E depois, quando começou a funcionar, quais foram as tuas áreas preferidas, logo no início?

Área da cozinha de lama.

Porquê?

Porque tem água.

E brincar com água é divertido?

Sim, gosto muito.

E agora, passado algum tempo, ainda continuas a brincar mais nelas?

Sim.

Achas que brincas muito ou pouco tempo no recreio?

Não. Gostava de brincar mais tempo.

Com que amigos brincas mais?

Com o K. e com a L.P.

Do grupo, há algum menino ou menina com quem nunca tenhas brincado?

Não. Sim, há muitos. O L.C, o L.M....

Nas brincadeiras, há assim, muitas zangas entre vocês?

Sim, sim há (e começou a rir).

E quando há essas zangas, o que é que fazes?

Nós todos fazemos e dizemos às professoras.

Tens alguma sugestão a fazer, de algum novo projeto que gostarias de ter no recreio?

Sim.

Qual?

Gostava de fazer outro foguetão.

E agora, para terminar a nossa conversa, consegues dizer uma coisa muito boa que tenha acontecido por causa do recreio novo?

Boa.

Apêndice V – Transcrição da Entrevista da C5

Inquirido: C5

Quantos anos tens?

Cinco.

Gostas de brincar?

Sim.

Achas que brincar é importante para as crianças da tua idade?

(Sim com a cabeça)

Consegues explicar-me porquê?

Porque nós somos amigas e nós gostamos de brincar.

Preferes brincar dentro da sala, ou lá fora, no recreio?

Lá fora.

Consegues explicar porque gostas de brincar mais lá fora?

Porque podemos brincar mais.

Lembras-te do recreio antes de ter as áreas novas do Projeto do “Recreio Incrível”?

Não.

Não te lembras do recreio e ao que brincavas antes?

(Encolheu os ombros e abanou a cabeça a dizer que não)

E depois, quando começou a funcionar, quais foram as tuas áreas preferidas, logo no início?

A casinha de lama.

Porquê?

Porque podemos por água e areia.

E agora, passado algum tempo, ainda continuas a brincar mais nelas?

Sim.

Achas que brincas muito ou pouco tempo no recreio?

Mais tempo, porque depois temos que ir embora.

Com que amigos brincas mais?

Com a L.C.

Do grupo, há algum menino ou menina com quem nunca tenhas brincado?

Há, com o M.

Nas brincadeiras, há assim, muitas zangas entre vocês?

(Disse que sim com a cabeça)

E quando há essas zangas, o que é que fazes?

Nada. Fico feliz porque depois volto ao normal, amigas.

Tens alguma sugestão a fazer, de algum novo projeto que gostarias de ter no recreio?

Hum... um boneco, era branco com olhos pretos, um robot grande.

E agora, para terminar a nossa conversa, consegues dizer uma coisa muito boa que tenha acontecido por causa do recreio novo?

Brinquedos novos.

Apêndice W – Transcrição da Entrevista da C6

Inquirido: C6

Quantos anos tens?

Cinco.

Gostas de brincar?

(Sim com a cabeça)

Achas que brincar é importante para as crianças da tua idade?

Sim.

Consegues explicar-me porquê?

Porque não sei.

Preferes brincar dentro da sala, ou lá fora, no recreio?

Lá fora no recreio.

Consegues explicar porque preferes brincar lá fora?

Gosto de brincar à bola e, lá fora, posso andar a correr, não é preciso estar quietinho.

Lembras-te do recreio antes de ter as áreas novas do Projeto do “Recreio Incrível”?

Não. Sim, só me lembro sem a cozinha.

Ao que costumavas brincar?

À bola.

E depois, quando começou a funcionar, quais foram as tuas áreas preferidas, logo no início?

A cozinha e a oficina.

Porquê?

Porque gosto.

E agora, passado algum tempo, ainda continuas a brincar mais nelas?

Não, agora é à bola. Só que o meu amigo não está aqui e não posso jogar.

Achas que brincas muito ou pouco tempo no recreio?

Mega tempo! Até ser noite!

Com que amigos brincas mais?

Com o F.

Do grupo, há algum menino ou menina com quem nunca tenhas brincado?

Sim.

Nas brincadeiras, há assim, muitas zangas entre vocês?

Mais ou menos.

E quando há essas zangas, o que é que fazes?

Às vezes fujo. Às vezes querem atacar-me e eu tenho que fugir.

Tens alguma sugestão a fazer, de algum novo projeto que gostarias de ter no recreio?

Sim, queria um túnel que chegava até à mata. Passava por baixo da escola e também queria um escorrega muito alto.

E agora, para terminar a nossa conversa, consegues dizer uma coisa muito boa que tenha acontecido por causa do recreio novo?

Mais divertido.

Apêndice X – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Adultos

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo		
		E1	A1	A2
Caracterização Dos Entrevistados	Formação	“Tive formação, mas não na área de Sociologia”	“Não tive formação antes de começar a trabalhar com crianças.”	“Sim, tive formação.”
	Conhecimento do desenvolvimento social da criança	“(…) é dos fatores que dou mais importância, é a socialização (…) a minha principal intenção foi que eles socializassem e soubessem estar uns com os outros.” “Nessa e em todas as fases de desenvolvimento.”	“Nesta faixa etária o processo de socialização é bastante ambíguo (…) nestas idades serem bastante imaturas para resolver, lidar, com conflitos, mas ao mesmo tempo bastante sociáveis, o que facilita na ligação, relação com os outros.” “Sim.”	“O processo de desenvolvimento nesta faixa etária é bastante importante para o seu desenvolvimento, pois este pode ajudar a desenvolver a sua autoconfiança, a capacidade de partilhar, a preocupação pelo próximo (…) e no desenvolvimento da sua personalidade.” “Sim, pois.”
	Conhecimento sobre o brincar e o espaço exterior	“(…) é através do brincar que eles trabalham todas as áreas e socializam então corretamente.” “Sim, claro que sim.”	“Brincar é dar asas à imaginação e ser feliz.” “O espaço exterior é um ótimo promotor de aprendizagens e competências...”	“Brincar é um momento para explorar, criar, divertir e também para relacionar-se com o outro.” “O espaço exterior é um ótimo lugar para as crianças desenvolverem a capacidade de autonomia

				(...) ajuda a controlar o seu corpo – andar, saltar, correr (...) também é muito importante porque desenvolve a sua imaginação (...)"
Percepção dos Entrevistados Face ao Projeto	Utilização do espaço	"Muita, muita utilização (...)" "(...) eles brincam muito no exterior."	"A mesma utilização da qual foi construído." "o espaço está a ser aproveitado ao máximo de forma lúdica e didática." "O tempo de utilização não é limitado. Quando as atividades o permitem, estas são feitas no exterior."	"A utilização após o projeto continua a ser usado todos os dias (...)" "Sim, até porque todos os dias eles pedem para ir brincar para as áreas (...)" "O tempo não é limitado até porque o grupo passa a maior parte do tempo no exterior, exceto nos dias de chuva (...) a educadora promove muito o brincar no exterior."
	Equipamentos preferidos	"A cozinha de lama." "Sim."	"A cozinha de lama foi o equipamento que as crianças mais utilizaram." "Sim, continua a ser a mais escolhida."	"Os equipamentos mais utilizados enquanto novidade foram a cozinha de lama e a oficina." "Sim, mesmo passado tanto tempo continuam a ter preferência pelos mesmos."
	Manutenção do espaço	"Sempre."	"As regras são faladas e explicadas (...)"	"As crianças perceberam bem as regras, mas de vez

		“Sim, houve. Eles participam também.”	“Teve que, se adotar estratégias de limpeza e de arrumação, para que assim os próprios espaços e materiais se mantenham sem se estragar o máximo de tempo possível.”	em quando, tentam levar instrumentos de umas áreas para as outras (...)” (...) no final da brincadeira têm de voltar a arrumar tudo no lugar (...)” “Optou-se por arranjar mais uma caixa ou duas para a cozinha de lama de forma a simplificar a sua arrumação (...) e uma vassoura para se limpar a bancada e objetos no final da brincadeira.”
	Ambiente de aprendizagem de qualidade	“Sim, sem dúvida.”	“Sim, o novo espaço é um ambiente de qualidade de aprendizagem.”	“Sim, acabam por desenvolver várias capacidades, tais como: autonomia, o partilhar, organização, criar tudo através do simples brincar.”
Alterações nas Relações Sociais do Grupo Observadas Pelos Entrevistados	Envolvimento das crianças no espaço exterior e no espaço interior	“Muito grande. Eles desenvolvem-se imenso em todas as atividades e exploram (...)” “Diferentes. (...) utilizamos muito menos o interior.”	“O nível de envolvimento das crianças é o máximo.” “Sim. No exterior envolvem-se por muito mais tempo nas brincadeiras.”	“O envolvimento das crianças é bastante elevado, pois passam bastante tempo no espaço exterior.” “Sim. (...) acabam por desenvolver muito mais, outras competências do que se estivessem o tempo dentro da sala.”

	O projeto trouxe experiências positivas de socialização	“Completamente.” “(…) viu-se uma grande evolução na socialização (…)” “As áreas para brincar, o estarem mesmo no exterior e eles investirem e, isto (projeto) ter sido feito com eles.” “(…) eles ali representam muitos papéis, eles fazem de conta que estão a cozinhar, papéis do pai e da mãe (…) papéis muito relacionados com as profissões e até com a vida quotidiana.” “(…) houve ali uma grande evolução na socialização, nas aprendizagens, na confiança deles (…)”	“Sim, trouxe.” “Como brincam mais livremente, acabam por decidir entre eles, comunicando mais.” “Mais comunicação e socialização.”	“Sem dúvida.” “Promove mais relações entre as crianças, mais experiências (…).” “As várias áreas que promovem uma maior comunicação e interação entre as crianças.” “Promove mais relações entre as crianças, mais experiências sobre as profissões, entre outras.”
	Diálogo, cooperação, empatia e conflitos entre pares	“Muito mais.” “Claro que sim, porque eles não tinham nada para brincar no recreio.”	“Sim, nota-se mais cooperação e compreensão.” “Muitos menos (conflitos).”	“Sim e nota-se, pois, as crianças pedem menos a nossa intervenção e como têm mais espaços para brincar, acabam por falar e interagir muito mais.”

				“(…) ocorreram muitos menos (conflitos)”. “As várias áreas que promovem uma maior comunicação e interação entre as crianças.”
Desafios do Projeto na Visão dos Entrevistados	Desafios da utilização do espaço	“Há alguns riscos, mas que nós vamos conseguindo controlar, outras vezes não. Na oficina quando eles estão a martelar por vezes martelam o dedo (…). O risco está associado a essas práticas sempre.” “Nós utilizamos com muita regularidade (o espaço).” “Qualquer altura do ano.”	“Há sempre o risco de martelarem um dedo, ou magoarem alguém com as ferramentas da oficina e há sempre a preocupação de se molharem no espaço da cozinha.” “Acho que não é preciso.” “(…) com chuva é que não pode.”	“Há o risco de martelarem um dedo ou molharem-se no espaço da cozinha.” “Já é utilizado por muito tempo.” “Sim, mas, em dias de frio e chuva é complicado.”
	Necessidade de formação	“Claro que sim. Sempre.”	“Sim.”	“Sim.”
	Valorização dos espaços exteriores	“(…) é muito importante realmente o espaço exterior (…) uma mais-valia para o grupo (…)” “Sim, tenho.” “(…) a escola faz parte da Câmara e, a Câmara não	“Sim, concordo.”	“Sim, concordo.”

		investe, em nada, nos espaços exteriores da escola.”		
Sugestões Futuras e Avaliação dos Entrevistados Face ao Projeto	Propostas de novos projetos feitas pelas crianças	“Eu acho que não. Ainda não.”	“Sim, já houve. Pediram um escorrega e um baloiço.”	“Sim, gostavam de ter um escorrega.”
	Opinião sobre a entrevista	“Não é preciso acrescentar mais nada.” “Coerente.”	“Não quero acrescentar mais nada.” “Uma mais-valia, pois é uma forma de darmos a nossa opinião e refletir sobre o tema.”	“Não quero acrescentar nada.” “A entrevista é acessível.”
	Sugestões e avaliação do projeto	“(…) foi uma mais-valia este projeto.” “(…) foi um trabalho bem impulsionado e realizado (…)” “(…) dei a conhecer este projeto na Câmara Municipal de Almada, uma vez que perguntaram se fazíamos algum trabalho dentro desta área do brincar, no âmbito da Cidade Educadora e, foi dado a conhecer o projeto nesta valência.”	“O trabalho desenvolvido é bastante positivo pois valorizou bastante o espaço e as experiências das crianças.”	“O trabalho que está a ser desenvolvido parece-me bastante interessante, visto que os espaços exteriores das escolas ainda são muito “despidos” (…)”

Apêndice Y – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas às Crianças

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo					
		C1	C2	C3	C4	C5	C6
R – Relação Entre Entrevistador e Entrevistado	Idade	Cinco	Cinco	Seis	Cinco	Cinco	Cinco
A – A Criança e o Brincar	A importância do brincar nesta faixa etária	“Sim.” “Sim.” “Porque brincar com os amigos e partilhas coisas.”	“Sim.” “Sim.” “Porque nos faz feliz.”	“Gosto.” (Sim com a cabeça) “Porque brincar também aprender e é importante pois as crianças crescem.”	“Sim.” “Sim.” “Porque sim. Sim, porque eu não sei,”	“Sim.” (Sim com a cabeça) “Porque nós somos amigas e nós gostamos de brincar.”	(Sim com a cabeça) “Sim.” “Porque não sei.”
	Preferência entre espaço exterior e espaço interior	“Gosto de brincar lá dentro e cá fora.” “Não.”	“Hum... dentro e fora.” “(...) porque é sempre mais bom fazer dentro e fora.”	“Fora da sala.” “Sim, porque na rua pode haver natureza, bichos, animais para as crianças saberem mais sobre a natureza.”	“Lá fora no recreio.” “Porque temos muito espaço para brincar.”	“Lá fora.” “Porque podemos brincar mais.”	“Lá fora no recreio.” "Gosto de brincar à bola e lá fora posso andar a correr, não é preciso estar quietinho.”

B – Brincar no Espaço Exterior Antes do Projeto	O brincar antes da intervenção	“Sim.” “Brincava na areia a escavar, fazia bolos a fingir, às vezes, e andava nas trotinetes, a brincar com as minhas amigas nos brinquedos.”	“Sim. Sim, lembro-me dessa altura.” “É divertido.”	“Sim, era com a areia, com os carrinhos e a outra parte.” “Brincava á apanhada com as amigas, muitas vezes íamos para o túnel e dizermos piadas e, às vezes, nós ouvíamos coisas dos outros e fazíamos espionagens e divertíamos-nos.”	“Sim.” “Brincava na areia, no recreio e mais nada.”	“Não.” (encolheu os ombros – já não se lembra)	“Não. Sim, só me lembro sem a cozinha.” “À bola.”
E – Brincar no Espaço Exterior Depois do Projeto	Equipamentos preferidos	“As áreas? A cozinha de lama e a oficina.” “Porque gosto.” “Sim.”	“A areia.” “É divertido.” “Sim.”	“A área de pintar e a área de cozinhar.” “Porque brincamos com água.” “Sim.”	“Área da cozinha de lama.” “Porque tem água.” “Sim.”	“A cozinha de lama.” “Porque podemos por água e areia.” “Sim.”	“A cozinha e a oficina.” “Porque gosto.” “Não, agora é à bola.”
	Regularidade do brincar no espaço exterior	“Muito mais!”	“Menos tempo.”	“Pouco tempo.”	“Não, gostava de brincar mais tempo.”	“Mais tempo, porque depois temos que ir embora.”	“Mega tempo! Até ser note!”

C – Crianças/Colegas	Amigos que gostam de brincar	“Com a M.L., com a K., com a A., com o L.C., às vezes, com o I., o M., o D., com o S., com a E., com a B. e o K.”	“Amigos: F., M., L., V.”	Brinco com o I., com a L., o K., o L., a J., a A., e às vezes, também brinco com o R., quando ele é bonzinho.”	“Com a K. e com a L.P.”	“Com a L.C.”	“Com o F.”
	Amigos com quem nunca brincaram	“Acho... Não.”	“Não sei.”	“Há. Acho que era com o F., pois nunca brinquei.”	“Não. Sim, há muitos. O L.C., o L.M.”	“Há com o M.”	“Sim.”
	Gestão de conflitos relacionais	“Às vezes, eu acho que não nos zangamos e às vezes, nos zangamos.” “Falo com elas.”	“Não.” “Chamo uma delas.”	“Mais ou menos, porque essas zangas são quase sempre para o V., porque ele portase muito mal.” “Não sei, vou dizer à professora, para talvez, elas uma forma de resolver.”	“Sim, sim há.” “Nós todos fazemos e dizemos às professoras.”	(Sim com a cabeça) “Nada. Fico feliz porque depois volto ao normal, amigas.”	“Mais ou menos.” “Às vezes fujo. Às vezes querem atacar-me e eu tenho que fugir.”
S – Sugestões e Avaliação	Sugestão de novo projeto	“(…) queríamos também um escorrega e um baloiço e uma casa na árvore (…).”	“Não.”	“(…) gostávamos de ter um baloiço (…).”	“Sim, gostava de fazer outro foguetão.”	“Um boneco, era branco com olhos pretos, um robot grande.”	“Sim, um túnel (..) e também queria um escorrega muito alto.”

	Avaliação do projeto	“Os meninos brincam com a água.” “Sim, porque podemos fazer lama e coisas peganhentas (...).”	“Os brinquedos novos.”	“(…) Trouxe felicidade para as crianças.”	“Boa.”	“Brinquedos novos.”	“Mais divertido.”
--	-----------------------------	---	------------------------	---	--------	---------------------	-------------------

Anexo I – Declaração de Autorização de Depósito do Repositório Comum



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal,

Sónia Marques Naves

Portador do Cartão de Cidadão n.º 11021456 0 2X0

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: O Espaço Externo Escolar como potenciador do desenvolvimento

Concluído/a em 4/11/2022 Sónia Marques Naves Ensino Básico de 1.º Ciclo

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação de Amadora uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto ☒

Acesso restrito ☐

Acesso fechado ☐

Acesso Embargado¹ ☐ até / /

Email: soniamarquesnaves@gmail.com Contacto tlf: 924153978

Data: 4/11/2022

Assinatura: Sónia Marques Naves

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Anexo II – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum



ANEXO I

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acatelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 4/11/2022

Assinatura: Sebastião Marques Neves

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

R. João Francisco de Sá 20
1000-001 Lisboa

T 211 30-7481
F 211 30-7481

www.institutopiaget.org
info@institutopiaget.org