



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação de Santarém

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II
Brincar fora de portas e as conceções das
crianças sobre o seu “recreio ideal”

Relatório de estágio para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar

Inna Stasyuk

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Linhares Manzoni de Sequeira

Coorientador: Professor Doutor Bento Filipe Barreiras Pinto Cavadas

2019, junho

“Dirt on My Shirt”

There's dirt on my shirt
And leaves in my hair
 There's mud in my boots
But I really don't care
Playing outside is so much fun
To breathe the clean air
And feel the warm sun
 To step in a puddle
 Or climb a big tree
Makes me quite happy
 Just look and you'll see

Jeff Foxworthy

Agradecimentos

A existência deste relatório evidencia a concretização de uma grande etapa da minha vida que seria impossível sem o apoio constante de várias pessoas. Agradeço a todos os que me acompanharam nesta caminhada diretamente ou indiretamente, dando apoio, incentivo, força, conselhos nos momentos mais precisos.

Um grande obrigada à orientadora deste relatório, à professora Elisabete Linhares, por todo apoio e rigor, por todo o conhecimento científico transmitido, pelo incentivo, sugestões, compreensão, pela correção e disponibilidade aquando à elaboração deste trabalho.

Ao professor Bento Cavadas pelo trabalho de coorientação desenvolvido no âmbito deste relatório.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Santarém, cada um na sua área, que durante esta caminhada partilharam o seu saber, permitindo construir, alargar e enriquecer o meu saber profissional.

Às Educadoras Cooperantes por toda a partilha, ajuda, sugestões e reflexões. Por fazerem parte da minha construção enquanto profissional, pelas experiências e situações que tive oportunidade de vivenciar.

Agradeço à minha família, por me ter dado a oportunidade, apoio e incentivo para conseguir chegar a esta etapa. Por acreditar em mim e motivar durante esta caminhada. Obrigada pelo amor, carinho, palavras preciosas, pela educação que me deu.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças com as quais tive oportunidade de contactar, por transmitirem a sua alegria contagiosa, pelos ensinamentos, por fazerem parte do meu percurso, pois sem elas, não seria possível concretizar esta etapa.

A todos, o meu mais sincero obrigada!

Resumo

Brincar fora de portas e as concepções das crianças sobre o seu “recreio ideal”

O presente relatório perspetiva o percurso formativo e investigativo realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Divide-se em duas partes, uma primeira, referente à prática desenvolvida e vivências na Creche e no Jardim de Infância e outra relativa a componente investigativa. O estudo de caso qualitativo procurou compreender a importância do brincar no recreio para o desenvolvimento da criança e entender como um grupo do Jardim de Infância imaginava o seu “recreio ideal”. Os dados obtidos através da observação participante, entrevista semiestruturada, análise de conteúdo e análise documental, permitiram verificar que o recreio ideal é imaginado com materiais móveis, estruturas fixas, elementos da natureza, jogos, atividades e brincadeiras, com diferentes áreas, um espaço onde existe maior liberdade dos movimentos. O espaço exterior apresenta ainda diversas potencialidades para o desenvolvimento da criança. Assim, é importante envolver as crianças na sua organização e proporcionar oportunidades para brincar fora de portas.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento e aprendizagem; Pré-Escolar; Recreio.

Abstract

Out-of-door play and the conceptions of children about their "ideal playground"

This report looks at the formative and investigative course carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education. It is divided into two parts, the first one, referring to the practice developed and experiences in the Day Care Center and the Kindergarten and another on the research component. The qualitative case study sought to understand the importance of playing in the playground for the development of the child and to understand how a group of kindergarten children imagined their "ideal playground". The data obtained through participant observation, semi-structured interview, content analysis and documentary analysis allowed to verify that the ideal recreation is imagined with moving materials, fixed structures, elements nature, games, activities and games, with different areas, a space where there is greater freedom of movement. The outer space also presents several potentialities for the development of the child. Thus, it is important to involve children in your organization and provide opportunities to play outside doors.

Keywords: Play; Development and learning; Preschool; Playground.

Índice geral

Agradecimentos	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice de quadros	viii
Índice de figuras.....	ix
Índice de anexos	x
Introdução.....	1
Parte I - Caracterização dos contextos da prática de ensino supervisionada.....	3
1.1. Prática de ensino em Creche.....	3
1.2. Prática de ensino em Jardim de Infância	13
1.3. Prática de ensino em Jardim de Infância	25
1.4. Percurso investigativo	35
Parte II – Investigação	36
2.1. Contextualização do estudo	36
2.2. Enquadramento Teórico	37
2.2.1. O recreio na Educação Pré-Escolar: conceito de recreio e o brincar na infância.....	37
2.2.2. O potencial do brincar fora de portas	39
2.2.3. A importância do recreio no desenvolvimento das crianças.....	41
2.2.4. Características que determinam a qualidade de um recreio.....	44
2.2.5. Riscos no recreio e o seu potencial para o desenvolvimento da crianças.....	46
2.2.6. Papel do Educador no espaço de recreio.....	48
2.3. Metodologia	49
2.3.1. Opções metodológicas	49
2.3.2. Contexto e participantes do estudo	50
2.3.3. Recolha e análise dos dados	50

2.3.4. Procedimentos investigativos e éticos	54
2.4. Apresentação e discussão dos resultados	54
2.4.1. Características do recreio ideal para as crianças	55
2.4.2. Utilização do recreio pelas crianças	60
2.4.3. O papel do brincar para o desenvolvimento das crianças	65
2.4.4. Potencialidades e limitações no “recreio ideal” para o desenvolvimento das crianças	68
2.5. Considerações finais	72
Referência bibliográficas	77
Anexos	85

Índice de quadros

Quadro 1- Utilização do espaço exterior pelas crianças durante o período de manhã.....	62
Quadro 2 - Utilização do espaço exterior pelas crianças durante o período de tarde...	62
Quadro 3 - Implicações da brincadeira no recreio para o desenvolvimento das crianças (manhã).....	66
Quadro 4 - Implicações da brincadeira no recreio para o desenvolvimento das crianças (tarde).....	66
Quadro 5 - Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto: “Brincar e explorar fora de portas”.....	69

Índice de figuras

Figura 1 - Leitura da história “O monstro das cores”	10
Figura 2 - Pintura do monstro.....	10
Figura 3 - Exploração livre do mobile.....	11
Figura 4 - Momento mostrar e contar.....	11
Figura 5 - Pesquisa dos animais.....	20
Figura 6 - Exploração dos carros.....	30
Figura 7, 8 e 9 - Exploração na casinha.....	32
Figura 10 - Representação da planta do recreio do Jardim de Infância.....	60

Índice de anexos

Anexo I - Atividade “Pintura debaixo da mesa”.....	85
Anexo II - Registo fotográfico documentado da atividade “Pintura debaixo da mesa”.....	86
Anexo III - Atividade “Monstros”.....	87
Anexo IV- Registo fotográfico documentado da atividade “Monstros”.....	89
Anexo V - Letras de canções ensinadas.....	90
Anexo VI - Pesquisa das informações sobre animais utilizando suporte informático....	91
Anexo VII - Grelha de observação.....	92
Anexo VIII - Registo fotográfico documentado da atividade realizada.....	95
Anexo IX - Planificação “Construção do livro dos animais”.....	96
Anexo X - Registo fotográfico do livro sobre animais construído.....	98
Anexo XI - Grelha de observação da atividade “Construção do livro dos animais”.....	99
Anexo XII - Registo fotográfico documentado da atividade “Construção do livro dos animais”.....	101
Anexo XIII - Planificação da atividade “Brincar com os carros”.....	102
Anexo XIV - Registo fotográfico documentado da atividade “Brincar com os carros”.....	109
Anexo XV - Grelha de verificação da atividade “Brincar com os carros”.....	110
Anexo XVI - Planificação de atividade “Brincar e explorar na casinha”.....	116
Anexo XVII - Grelha de observação da atividade “Brincar e explorar na casinha”.....	118
Anexo XVIII - Registo fotográfico documentado da atividade “Brincar e explorar na casinha”.....	122
Anexo XIX - Dez direitos naturais definidos por Gianfranco Zavalloni.....	123
Anexo XX - Entrevista semiestruturada.....	124
Anexo XXI - Imagens fotográficas dos diversos tipos de recreios de vários países....	125
Anexo XXII - Opinião das crianças sobre o seu recreio ideal: materiais e brincadeiras.....	126
Anexo XXIII - Grelha de observação: Utilização do recreio pelas crianças do JI.....	127
Anexo XXIV - Grelha de observação: Implicações da brincadeira no recreio para o desenvolvimento das crianças.....	128
Anexo XXV - Imagens fotográficas do recreio onde decorreram as observações.....	129
Anexo XXVI - Utilização do recreio pelas crianças.....	131
Anexo XXVII - Autorização para recolha de informação e imagens fotográficas.....	132
Anexo XXVIII - Opinião das crianças sobre o seu recreio ideal.....	133
Anexo XXIX - Tipo de recreio que mais apreciam.....	135
Anexo XXX - Alguns materiais construídos e espaços melhorados no âmbito do projeto “Brincar e explorar fora de portas”.....	138

Lista de abreviaturas

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

JZ - Jardim Zoológico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM - Movimento da Escola Moderna

Introdução

O presente relatório surge na sequência do processo formativo no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Tem como principal missão evidenciar o trabalho desenvolvido ao longo da realização das práticas do ensino supervisionadas em contextos de Creche e Jardim de Infância, integrando ainda a parte investigativa sobre o espaço de recreio. Os três estágios foram realizados em diferentes instituições educativas, dois deles numa Instituição Particular de Solidariedade Social e um na rede pública. Na ótica de Bolhão (2013), o estágio constitui uma ferramenta importante de qualificação para o mercado de trabalho e uma experiência enriquecedora para o próprio aluno. A realização dos estágios nos diversos setores educativos, permitiram observar e conhecer as práticas desenvolvidas em ambos os contextos, possibilitando alargar os conhecimentos e contribuir para a construção do saber profissional com base no que foi observado e nas experiências vivenciadas.

Durante o percurso formativo, no contacto diário com as crianças, observando as práticas desenvolvidas nas instituições educativas e na comparação com outras práticas educativas desenvolvidas no estrangeiro, surgiu, a curiosidade de aprofundar a temática referente ao espaço exterior, com vista a entender a sua importância para o desenvolvimento das crianças, tentando compreender ainda como os principais utilizadores deste espaço [as crianças], imaginam o seu “recreio ideal”. Tendo por base as respostas das crianças, existiu a possibilidade em concretizar algumas das suas ideias, fazendo, desta forma, a recriação do espaço exterior. Procurou-se ainda verificar o potencial dos materiais construídos para o desenvolvimento das diferentes capacidades humanas, dando lugar a um momento refletivo acerca da prática pedagógica desenvolvida. Deste modo, foram utilizadas as grelhas de observação, a entrevista semiestruturada, observação participante como principais técnicas de recolha de dados.

O presente documento está dividido em duas partes. A parte I corresponde aos estágios realizados que integra a caracterização das instituições, os grupos de crianças, e evidencia o percurso de desenvolvimento da prática educativa, integrando os projetos de estágios implementados: planeamento, operacionalização e avaliação de algumas atividades realizadas no âmbito do projeto, a forma como estes foram avaliados; a organização e gestão do ambiente educativo nos diversos momentos do dia.

A parte II corresponde ao processo investigativo sobre o espaço de recreio, integrando o enquadramento teórico que sustenta a presente pesquisa com base nos trabalhos desenvolvidos e autores que se dedicam a estudar a presente temática. Este capítulo inclui também as opções metodológicas do estudo, instrumentos de recolha

de dados utilizados para auxiliar o processo de pesquisa, a caracterização dos participantes, os dados recolhidos e as principais conclusões do presente estudo.

Para finalizar, apresenta-se uma reflexão final sobre o percurso formativo percorrido, dando enfoque à construção do saber profissional no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Conclui-se com as referências bibliográficas que serviram de base para a construção do presente relatório.

Parte I - Caracterização dos contextos da prática de ensino supervisionada

O presente capítulo tem como finalidade caracterizar os três contextos onde realizei a prática de ensino supervisionada, uma na valência da Creche e duas na valência do Jardim de Infância. Todos os estágios foram realizados de acordo com o plano de estudos no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e decorreram nas instituições educativas pertencentes ao concelho de Santarém. Desde já, importa referir que a primeira formação em contexto de estágio e a última decorreram na mesma instituição educativa, no entanto em valências diferentes. Deste modo, tive oportunidade de acompanhar o mesmo grupo de crianças no primeiro estágio (valência da Creche) e, posteriormente, no último estágio (mais outras crianças novas, que ingressaram para este grupo no início do ano letivo), no entanto já na valência do Jardim de Infância (JI). Em relação a cada um dos contextos, de seguida, procedo a uma caracterização de cada uma das instituições, do grupo de crianças e ainda os projetos de intervenção desenvolvidos acompanhados de alguns exemplos das atividades práticas implementadas.

1.1. Prática de ensino em Creche

A prática do ensino supervisionada em contexto de Creche decorreu entre 26 de novembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018 numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da região de Santarém. A instituição era composta por um edifício de piso térreo, onde funcionavam os espaços comuns e as respostas sociais de Creche e de Pré-Escolar. A valência da Creche destinava-se a acolher as crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade. A sua atividade centrava-se principalmente em apoiar a família e a criança, e ajudar a educar e formar profissionalmente os cidadãos. No entanto, não tencionava de forma nenhuma, substituir a ação educativa da família, mas sim complementar o trabalho em todos os aspetos: assegurar o bem-estar das crianças durante as horas de trabalho dos Encarregados de Educação; colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo de desenvolvimento da criança; proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva; assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança (Regulamento Interno).

A Creche tinha capacidade para 40 crianças e estava organizada em três salas: uma sala do berçário, que acolhia bebés dos 4 aos 12 meses; uma sala de 1 ano, para crianças dos 12 aos 24 meses; e uma sala de 2 anos, para crianças dos 24

aos 36 meses de idade. Tinha um horário de funcionamento das 07.30h às 19.00h (com tolerância de 30min.). Para além de sábados, domingos e feriados, encerrava nos dias 24 e 31 de dezembro, no dia de Carnaval e na tarde de quinta-feira santa. A entrada das crianças deveria ser feita até às 9h (com tolerância até às 9.30h) para não prejudicar ao desenvolvimento das atividades.

A instituição dispunha de atividades extracurriculares que decorriam na Creche (música e/ou ginástica rítmica) e no Pré-escolar (música, ginástica rítmica e/ou inglês) e eram ministradas por professoras externas à instituição em horário letivo, no entanto, eram de carácter facultativo e acrescentavam um custo à mensalidade.

A Creche tinha uma copa, um fraldário, uma casa de banho com instalações sanitárias e uma sala de arrumos. Todas as salas eram bastante grandes e amplas, com um bom arejamento e iluminação natural. Cada uma das salas tinha acesso direto ao espaço exterior, onde as crianças tinham à sua disposição um pátio coberto com diversos materiais (brinquedos em borracha, casinha em plástico, bolas, triciclos, no verão ainda, uma piscina de plástico). No berçário, as salas de 1 e de 2 anos possuíam um espaço exterior próprio para cada sala, no entanto, de pequenas dimensões e sem espaços verdes. No Pré-Escolar, o espaço exterior era partilhado por todas as salas e constituído por estruturas fixas e um espaço verde (a caracterização do espaço exterior do JI, vai ser descrita detalhadamente mais à frente, na parte da prática de ensino supervisionada em JI, sendo que a instituição era a mesma). Observou-se que as crianças da Creche saíam muito pouco para o espaço exterior. A preparação para as datas festivas era uma das principais razões pelas quais as crianças pouco utilizavam o espaço exterior, bem como as condições atmosféricas existentes. Figueiredo (2015) afirma que em muitos contextos educativos as saídas só se realizam quando as condições climáticas são favoráveis, e quando se realizam, é por um curto período de tempo. As ideias expressas por este autor vêm confirmar o observado no contexto de prática de ensino supervisionada vivenciada.

A instituição tinha vários objetivos, tais como, dar resposta às necessidades das famílias; proporcionar às crianças o envolvimento em atividades que lhes dão maior satisfação; promover o desenvolvimento integral da criança; colaborar com as famílias; dar oportunidade às crianças de livre escolha, nas atividades que pretendem realizar (Regulamento Interno).

Relativamente aos recursos humanos existentes, duas Educadoras de Infância exerciam as suas funções na instituição, nas salas de um e de dois anos; seis Auxiliares de Ação Educativa, duas para cada sala e a Coordenadora da Instituição que era responsável também pelo berçário.

O meu estágio decorreu na sala de dois anos. A sala era bastante grande e adequada ao número das crianças. Esta era dividida por diferentes áreas (casinha, garagem, área do tapete, área do trabalho, pintura, biblioteca) e as crianças sabiam o que podiam fazer em cada uma delas, utilizando-as sempre que o desejavam. As OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) defendem que o conhecimento de organização do espaço e das possibilidades que este oferece, contribui para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, tratando-se de uma dimensão muito relevante à qual o Educador deve atender para potenciar o desenvolvimento das crianças com as quais trabalha.

No que diz respeito ao modelo pedagógico adotado pela instituição e pela Educadora Cooperante, este baseava-se no Movimento da Escola Moderna (MEM). No momento do estágio, visto que a instituição tinha adotado esta corrente pedagógica relativamente há pouco tempo, existiam muitas Educadoras, que estavam ainda no processo de formação. Desta forma, o modelo MEM baseia-se na negociação, partilha, diálogo, cooperação entre todos os elementos que fazem parte do processo educativo (Folque, 2015). No livro de Formosinho (2013) a escola é encarada como um espaço de iniciação às práticas de cooperação, solidariedade de uma vida democrática. O mesmo autor refere que através de negociação, colaboração, entreajuda, diálogo (todos ensinam e aprendem) é possível construir os diferentes saberes – desenvolvimento e educação. Acrescenta que o modelo tem como princípios fundamentais de iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais e na reconstrução cooperada da Cultura. Já dentro da sala, foram visíveis alguns dos seus princípios, como é o caso de as crianças serem escutadas e suas opiniões valorizadas em diversos momentos do dia, podendo estas decidir sobre o seu processo de aprendizagem ou o envolvimento familiar no processo educativo.

Grupo de crianças

O grupo era constituído por dezoito crianças, sendo oito raparigas e dez rapazes. A maior parte das crianças já tinha atingido os dois anos. Ao longo do ano letivo 2017/2018, estando ainda na valência da Creche, existiram algumas crianças que completaram os seus três anos de idade.

O grupo apresentava diferentes interesses e curiosidades, ritmos de aprendizagens e níveis de desenvolvimento. A maior parte das crianças era autónoma na realização de algumas tarefas diárias, tais como: a ida à casa de banho, comer sozinho, etc. Contudo, existiam algumas que ainda usavam a fralda e, por isso,

necessitavam do adulto para cuidar da sua higiene, bem como para se alimentar e vestir.

O grupo era muito curioso e gostava muito de explorar coisas novas. As crianças privilegiavam atividades que implicassem movimento como, por exemplo, correr, dançar, saltar, rastejar pela sala (no chão, entre as cadeiras) e também explorar livremente os mais variados brinquedos existentes na sala, assim como manusear instrumentos musicais. Apresentavam ainda um grande fascínio pela pintura, pelas cores e as atividades de expressão plástica que, posteriormente, deu origem à construção do projeto de intervenção nesta área. A área da casinha era também bastante apreciada pelas crianças, tendo sido possível observar as primeiras situações de jogo “faz de conta”.

No geral, as crianças estavam bastante desenvolvidas ao nível motor, cognitivo e social relativamente ao que é expectável nesta idade. Já conseguiam verbalizar as suas necessidades e os seus interesses. As crianças mais velhas sabiam responder a questões simples do adulto, formar pequenas frases, ao contrário das mais novas, que ainda diziam palavras soltas.

Tratava-se de um grupo interessado, comunicativo e muito afetivo. O afeto surgiu como fundamental nas relações entre os adultos - crianças e crianças – adultos, neste espaço. Neste sentido, procurou-se organizar um ambiente acolhedor e confortável, favorável ao desenvolvimento harmonioso de todas e de cada uma das crianças. Segundo Brazelton e Greenspan (2009 citado por Lopes, 2014, p. 17-18): “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam”.

A rotina diária que as crianças tinham, ajudou-as a antecipar algumas ações e prever o que poderia acontecer, até compreenderem que existe uma sucessão de acontecimentos que são realizados todos os dias, tais como ir à casa de banho antes de ir dormir à sesta, lavar as mãos e a cara depois do almoço, saber que depois de almoçar e fazer a sua higiene, existe lugar para o descanso. Cordeiro (2012) defende que a rotina transmite segurança à criança, que a tranquiliza, e que lhe possibilita prever o que vai acontecer.

O projeto pedagógico da sala tinha como o título “Pequenos Exploradores à Descoberta do Mundo” e tinha como principal objetivo explorar e conhecer o mundo envolvente. À medida que as crianças exploravam livremente, a Educadora intervinha de forma natural com o objetivo de introduzir novas informações, novo vocabulário e novos conceitos com vista a desenvolver as aprendizagens nas crianças.

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

O projeto de intervenção foi pensado com base nas observações das crianças durante as primeiras semanas do estágio, durante as quais se constatou o grande fascínio pela expressão plástica e também a curiosidade em conhecer novas cores. O projeto foi enquadrado no modelo pedagógico da instituição (MEM). Assim, surgiu o projeto pedagógico “Cresce conosco”, que se baseava na criação de experiências que proporcionam às crianças bem-estar e que visavam estimular o seu desenvolvimento, a partir da expressão artística plástica. Tendo em conta o modelo pedagógico, pretendeu-se, sempre que possível, envolver a participação dos pais no desenrolar do projeto.

O principal objetivo do projeto consistia no desenvolvimento das capacidades sensoriais, cognitivas e sociais através da expressão plástica. Sousa (2003), na sua obra, menciona que a expressão plástica é uma atividade natural, livre e espontânea da criança. Considera esta como uma atitude pedagógica diferente, que está focada na própria criança, no desenvolvimento das suas capacidades, na satisfação das suas necessidades, na expressão dos seus sentimentos e emoções e não no resultado em produzir uma obra de arte. Pelo exposto, durante o projeto, não nos focávamos nos resultados, mas sim no próprio processo de criação, dando tempo e oportunidade às crianças vivenciarem novas experiências, novas descobertas, com vista o seu desenvolvimento.

Dentro dos objetivos específicos, procurou-se: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções de natureza diversa; conhecer e valorizar as possibilidades expressivas do próprio corpo; despertar a curiosidade; incentivar a experimentação; explorar o uso de objetos diversificados; explorar livremente; utilizar os diferentes materiais para desenhar ou pintar; desenvolver e estimular a motricidade grossa e fina; dialogar sobre o que fazem e observam. A principal abordagem didática utilizada era centrada na Educação pela Arte, ou seja, em proporcionar experiências diversificadas na área da expressão plástica. As intervenções foram desenvolvidas com base nas planificações diárias, não se restringindo apenas à antecipação, atuação de acordo com que foi planeado, mas sim, estando sempre abertas às novas sugestões, novas oportunidades de aprendizagens, que não estavam previstas no plano, e que igualmente podiam ser potenciadoras de aprendizagem. As OCEPE (Silva et al., 2016) defendem que o planear subentende ter um plano flexível, e não centrado em cumprir exatamente tudo o que foi pensado inicialmente.

A divulgação do projeto foi realizada através da elaboração de um vídeo junto das famílias das crianças e da comunidade educativa envolvente. As crianças e

comunidade educativa foram convidadas a visionar o vídeo na sala, enquanto que para as famílias, este foi gravado em formato de CD.

De forma a operacionalizar o projeto, foram implementadas um conjunto de atividades articuladas e centradas para atingir os objetivos iniciais do mesmo. Na atividade “Pintar debaixo da mesa” (Anexo I), as crianças tiveram oportunidade de desenhar num papel colocado por debaixo de uma mesa. Foi uma atividade fora do habitual, visto que podiam desenhar num lugar novo, até proibido. Os objetivos da atividade consistiram em utilizar diferentes posições e materiais para desenhar ou pintar; experimentar atividades de estimulação da criatividade e expressão individual através do desenho; despertar a curiosidade; realizar diferentes movimentos com o corpo (dedos, mãos, braço) para desenhar; estar concentrado e situar-se no espaço. Utilizamos também uma música de fundo relaxante, para que as crianças se sentissem mais concentradas e atentas, e uma almofada debaixo de cada mesa para estarem com mais conforto. Depois de se terem fixado as folhas por debaixo da mesa, as crianças foram desafiadas a encontrar o sítio onde estas estavam. Quando as crianças encontravam a folha, apontavam para ela dizendo com um ar repleto de felicidade: *“Está aqui!”*, visto que o lugar para desenhar era muito diferente do habitual e até ao momento nunca utilizado para o efeito. Esta atividade foi realizada em conjunto com a sala de 1 ano. O facto de contar com mais um grupo de crianças, dificultou a gestão da atividade, devido ao elevado número de crianças, requerendo da nossa parte (minha e da minha colega de estágio) uma intervenção constante no sentido de receber, explicar e encaminhar as crianças para fazerem a atividade, trocar e colar as folhas. Mesmo com a ajuda das duas Educadoras (uma de cada sala) não nos foi possível desfrutar ao máximo deste momento, isto porque, estávamos em constante movimento, e não conseguimos observar com pormenores cada criança no seu processo de criação artística (não nos foi possível dar a devida atenção a cada uma das crianças). Caso existisse nova oportunidade para realizar a atividade, deveriam ser formados grupos mais pequenos, com intuito de poder dar um acompanhamento mais atento a cada uma das crianças e uma observação mais detalhada no decorrer do processo, de forma a poder ter uma visão mais minuciosa da forma como correu a atividade. Apesar de esta não correr tão bem como tínhamos pensado inicialmente, do que conseguimos observar, no que se refere às crianças da nossa sala, verificamos que todas aderiram bastante bem à atividade proposta: a possibilidade de pintar deitados, num lugar fora do habitual, nas folhas por baixo de uma mesa, fez todo o sucesso de mesma e manteve as crianças da nossa sala entusiasmadas até ao final da atividade. Durante a execução, foi possível observar que a maior parte das crianças estava muito concentrada e atenta a fazer a sua

própria criação. Foi uma atividade que teve bastante sucesso na nossa sala, todos sem exceção reagiram de forma positiva a atividade, não apresentando quaisquer receios ou dificuldades, ao contrário da sala de um ano, onde algumas crianças tinham medo de ir por baixo da mesa.

Para avaliar a presente atividade foi utilizada a seguinte técnica e instrumento: observação direta e registo fotográfico (Anexo II). No geral, foi uma atividade que permitiu descobrir novas posições do seu corpo para fazer produções artísticas, novos espaços e conhecer novas formas de pintura. O facto de deixar as crianças pintar livremente, contribuiu para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças, bem como permitiu a aquisição das noções do espaço (não podiam desenhar fora da folha).

A atividade intitulada “Os monstros” (Anexo III) foi outra atividade desenvolvida. Inicialmente, procedeu-se à leitura da história “O monstro das cores”, onde foram abordadas as diferentes emoções e cada uma foi representada de cor diferente. A atividade tinha com principais objetivos promover o gosto pelas histórias; identificar e explorar as cores e emoções; explorar livremente os diferentes objetos; recriar a personagem principal da história “O monstro das cores” utilizando diferentes cores; realizar movimentos livres com o seu corpo; dialogar sobre o que fazem e observam; e ainda estimular a participação das famílias no processo educativo. Esta era dividida por diversas etapas e decorreu ao longo de vários dias. Durante a primeira etapa, que correspondeu a leitura (Figura 1), verifiquei que as crianças estavam atentas e muito interessadas naquilo que ouviam, visto que a história não era conhecida pelas crianças e o facto de ter um monstro, era algo que lhes despertava interesse (no início quando exploramos a capa do livro, uma das crianças mais velhas da sala referiu que tinha medo dos monstros e que tinha um em casa, e quando se portava mal a mãe chamava por ele; o facto de o monstro poder mudar de cor na história, era algo que lhes tinha também surpreendido). Utilizei alguns monstros recortados de diversas cores para facilitar a compreensão das crianças em relação à cor e à emoção. Os monstros estavam colocados numa caixa e tirados um a um, à medida que passava para outra cor descrita na história. Quando ia retirar um novo monstro da caixa, as crianças estavam muito entusiasmadas e curiosas em ver de que cor é que seria o próximo, bem como a emoção a ela associada, tentando chegar mais perto da caixa. Durante a leitura, as crianças mantiveram-se muito atentas e envolvidas, apesar de antes de planear a presente atividade ter tido muitos receios acerca da história escolhida, pois era indicada para o Pré-Escolar e não para a Creche, correndo o risco de não ser compreendida pelas crianças. No entanto, tal não se verificou, pelo contrário, a história escolhida teve bastante sucesso na sala. No final da leitura, teve

lugar uma pequena discussão acerca da história ouvida. Ainda assim, algumas crianças quiseram pegar no livro e recontar a história: à medida que iam folheando, viam a cor e tentavam representar a emoção a ela associada, que enriqueceu mais a atividade. De seguida, foi solicitado às crianças para pintar o monstro de grandes dimensões com várias cores à sua escolha. No fim, o monstro foi colocado numa das paredes da sala, onde as crianças tiveram oportunidade de observar o monstro pintado com várias cores, sendo que posteriormente as emoções eram facilmente identificadas pelas crianças, pois cada uma delas tinha uma cor própria (Figura 2).



Figura 1: Leitura da história "O monstro das cores".



Figura 2: Processo de pintura do monstro.

Para proporcionar experiências diversificadas e reforçar a aprendizagem das cores e ainda para testar o material produzido (elaborado numa das Unidades Curriculares do curso), utilizei um mobile com as cores presentes na história e coloquei-o de modo às crianças o poderem explorar livremente. As crianças apreciaram bastante o recurso, corriam pela sala e passavam por baixo do mobile, entravam lá dentro e brincavam (Figura 3). O mobile permitiu trabalhar os conceitos como “dentro” e “fora”, cores; possibilitou manipular o material sensorial (as crianças aproximavam-se até ao mobile e tocavam com as mãos nos fios feitos com argolas da cartolina e deixavam-nos cair, observando o movimento que estes faziam); deitavam-se por baixo e observavam o movimento que os fios faziam; as crianças escondiam-se dentro do mobile de forma a não serem apanhadas pelas outras o que, por sua vez, contribuiu para uma melhor compreensão do espaço. Para avaliar a presente atividade foi utilizada a observação direta, o registo fotográfico (Anexo IV) e o vídeo. As crianças estavam muito envolvidas na exploração do mobile não só nesse dia, mas também nas semanas seguintes. O material construído despertava sempre a curiosidade das crianças e vontade de brincar e explorar mais e mais, por isso era utilizado muitas vezes nas suas brincadeiras. Por fim, de forma a estimular a participação das famílias e envolvê-las no tema, foi entregue um balão com enchimento de farinha, para estas o decorarem de acordo com a emoção que lhes foi atribuída. Foi uma estratégia que criamos, para envolver as famílias no processo educativo, não perdendo o foco do

modelo pedagógico MEM praticado pela Educadora Cooperante, que privilegiava sempre o envolvimento familiar. Depois de estar decorado, a criança voltava-o a trazer de casa mostrava e contava de que cor era o seu balão, que emoção representava, com quem o tinha feito, tentando ainda representar esta emoção. Foi também uma forma de estimular o desenvolvimento das capacidades comunicativas orais nas crianças, de reforçar o conhecimento das diferentes cores e de compreender que as nossas emoções podem ser representadas através das cores (Figura 4).



Figura 3: Exploração livre do mobile com cores presentes na história "O monstro das cores".



Figura 4: Criança a mostrar e contar a emoção e a cor do balão que decorou com família.

Para além das atividades mais orientadas, intervínhamos em outros momentos do dia. Quando estávamos à espera para ir lanche, ou para ir almoçar, aproveitávamos para cantar algumas músicas e ensinar outras novas, tais como: "Ratitos" (foi feito um painel com a letra da canção juntamente com as crianças e exposto na sala) e as "Três galinhas" (Anexo V), ampliando assim o repertório musical das crianças. Visto que tínhamos uma caixa com instrumentos musicais na sala, acompanhávamos os seus ritmos com diferentes instrumentos, contribuindo para o desenvolvimento do sentido rítmico.

Nos momentos mais individualizados, tais como o almoço e higiene, aproveitávamos para interagir com cada criança, de forma a proporcionar um ambiente seguro e para que esta se sentisse confortável. Os pequenos gestos, como dar um abraço, um beijinho, dar colo também estiveram bastante presentes neste estágio, visto que as crianças ainda eram muito pequenas e necessitavam de muita atenção por parte do adulto. Vários autores tais como Caldwell (2005), Gonzalez-Mena, Eyer e Widmeyer (2009), referidos no trabalho de Prudêncio (2016, p. 256-257) defendem que as crianças necessitam diariamente de muitos toques com significado, e os adultos, por sua vez: "devem fazer tudo por tudo para manifestar estas expressões de amor". Durante as brincadeiras livres, procuramos envolver-nos também no brincar

das crianças, ajudando-nos a perceber a cultura da sua brincadeira, o comportamento da criança e a relação que têm com os pares. Durante a interação, procuramos sempre introduzir novas informações e novo vocabulário. No trabalho desenvolvido por Luís e Roldão (2016, p.4-5) sublinha-se a importância da interação com base nos estudos desenvolvidos: “os melhores contextos foram aqueles em que o brincar e as atividades iniciadas pelas crianças prevaleciam, mas em que o adulto entrava em relação com a criança, “expandindo” o seu conhecimento através do pensamento sustentado e partilhado”. Pelo exposto, a interação do adulto durante as brincadeiras das crianças constitui-se como relevante no seu processo de desenvolvimento, tendo sido uma dimensão acautelada durante a prática.

Avaliação do projeto

No geral, pode-se afirmar que todos os objetivos iniciais foram cumpridos. Com o projeto realizado pretendeu-se partir dos interesses e das necessidades das crianças para desenvolver as suas capacidades e reforçar a importância das expressões plásticas nas primeiras idades.

Conseguimos perceber a grande importância que as expressões artísticas têm para o desenvolvimento das crianças, porque estas constituem uma das principais fontes de expressão dos sentimentos e das emoções, possibilitando a comunicação com o mundo. Assim, Rodrigues (2009) afirma que as expressões artísticas permitem exprimir sentimentos, ideias e emoções, através da pintura, da modelagem, da dança, da música, do teatro, constituindo assim a sua primeira forma de se expressar e comunicar com os outros. Esta área oferece a possibilidade de estimular a imaginação e o desenvolvimento do raciocínio (Sousa, 2003).

As crianças mostravam-se sempre muito envolvidas e participativas em todas as atividades propostas, pois estas partiam do seu interesse. Todos reagiam com grande curiosidade e entusiasmo a qualquer novidade que propúnhamos. Foi nosso intuito desenvolver atividades criativas, disponibilizando diversos materiais e recursos, possibilitando desta forma, alargar o leque das experiências das crianças, dando lugar à experimentação das várias técnicas de expressão, e com isso contribuir para o seu desenvolvimento. As OCEPE (Silva, et al., 2016) destacam a importância de o Educador disponibilizar diferentes materiais e instrumentos para desenhar e pintar e também para alargar as experiências das crianças, de forma a desenvolver a imaginação e as possibilidades de criação.

No decorrer do projeto, as opiniões, as reações, os comportamentos das crianças às atividades eram sempre muito valorizados por nós, constituindo assim a principal fonte de avaliação do projeto. O envolvimento nas atividades de todas as

crianças foi um indicador de que as crianças gostavam das mesmas. A recolha das imagens fotográficas e vídeos contribuíram, posteriormente, para refletir sobre o desenvolvido, observando com maior detalhe as atitudes e ações das crianças vividas e para, posteriormente, avaliar o projeto.

As crianças ao longo do projeto, para além de poderem experimentar as mais variadas formas de pintura, desenho (pintura com pés, mãos; colorir um papel de cenário com esguichos de tinta, pintar com ajuda de brinquedos, legos, batons), tiveram possibilidade de aprender cores novas, associar as cores às emoções, puderam contactar com diferentes tipos de texturas (desde a massa de cores, até a massa para fazer biscoitos), participar nas atividades que apelaram para o desenvolvimento da sua imaginação e até as capacidades motoras (no manuseamento dos diversos materiais como lápis, massa, pinceis). As crianças apresentavam essa necessidade natural presente nestas idades. Por isso, tentamos partir da mesma e proporcionar novas aprendizagens, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento.

O trabalho colaborativo em par de estágio, com a Educadora Cooperante e outros membros da comunidade educativa, teve um grande contributo para o sucesso deste projeto, visto que estavam presentes sempre momentos de discussão, partilha de ideias e reflexão sobre a prática.

Ao longo do estágio, conseguimos usar um recurso importante na comunicação com as famílias, que era um grupo privado na rede social do Facebook, criado pela Educadora Cooperante e no qual fomos também adicionadas. Este contribuiu para uma melhor relação com as famílias e um melhor desenvolvimento do processo educativo. Por isso, utilizávamo-lo para colocar algumas informações importantes e partilhar fotografias e vídeos das crianças a participarem nas atividades que dinamizávamos. Por sua vez, algumas famílias davam o seu *feedback* recorrendo a este grupo. No geral, as famílias mostravam-se bastante recetíveis e colaboravam nas tarefas propostas, a família teve, assim, um papel fundamental para o sucesso do projeto.

1.2. Prática de ensino em Jardim de Infância

A prática do ensino supervisionada em contexto de Jardim de Infância decorreu entre 17 de abril até 25 de maio de 2018 e foi realizada num Centro Escolar pertencente ao Agrupamento das Escolas Públicas, situados no distrito de Santarém. O Agrupamento integrava o ensino Pré-Escolar, bem como o primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico. Tinha com principais finalidades: favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos do Agrupamento desde a Educação Pré-

Escolar até ao 9º ano de escolaridade; incentivar, promover, valorizar e enquadrar o aparecimento de novos projetos; responsabilizar todos os intervenientes da comunidade no processo educativo; criar condições favoráveis para o desenvolvimento das crianças; promover a democracia e participação de todos os intervenientes no processo educativo.

A instituição escolar onde decorreu o estágio, era recente (tendo sido inaugurada no dia 9 de outubro de 2012). Possuía duas valências: Pré-Escolar e 1.º ciclo. No que se refere ao pessoal docente e não docente, existiam 14 docentes e 10 funcionárias a exercer as suas funções. O horário de funcionamento era das 8h às 19h. A instituição era uma das escolas com autonomia, sendo que também apresentava um calendário letivo diferente de outras escolas (o período letivo era dividido por dois semestres com número equilibrado de dias letivos, separados por uma semana de interrupção; cada semestre tinha duas interrupções letivas, por exemplo, no dia 14 e 15 de maio teve lugar a terceira e última interrupção letiva, que correspondeu ao momento formal de avaliação das aprendizagens).

O Pré-Escolar desenvolvia o seu trabalho com base nas áreas de conteúdo descritas no documento oficial OCEPE. Atendendo às Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, as crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, eram avaliadas com base nos seguintes descritores: A - desempenho adequado; B – precisa desenvolver mais; C – revela muitas dificuldades. Esta avaliação era meramente de natureza qualitativa, centrada na descrição da evolução e desenvolvimento da criança.

O Centro Escolar possuía boas instalações, desde a sala do ActiveLab, onde se realizavam atividades de natureza científica e inovadora (com robôs); o FabLab, sala com equipamentos informáticos e diversos materiais; sala de relaxamento/Snoezelen, onde as crianças podiam ir descansar/recuperar as suas forças sempre que o quisessem; sala de artes – destinada ao desenvolvimento das atividades de expressão plástica. Estes foram os principais espaços, que eram diferentes dos que já vimos e contactamos em outras instituições educativas. Todas as salas do Pré-Escolar tinham acesso ao espaço exterior e este era diferente do espaço exterior para o 1º Ciclo. As crianças dispunham de um amplo espaço equipado com os diferentes materiais, tais como escorregas, baloiços, caixa com relva sintética e bancos, porém faltava o espaço verde, que só existia no outro recreio, destinado às crianças do 1º Ciclo. Já as próprias salas do Pré-Escolar, que no total eram 3, apresentavam boa iluminação natural, devido a existência de muitas janelas, e possuíam vários materiais que eram de fácil acesso para as crianças. A sala onde decorreu o nosso estágio, era dividida por diferentes áreas: área da casinha, área da

garagem, da biblioteca, no entanto, possuía algumas áreas e espaços com os quais nos deparamos pela primeira vez, nomeadamente: área do computador, destinada a fazer pesquisas necessárias para o desenvolvimento do trabalho; área da reciclagem: onde havia uma caixa de cartão para fazer a reciclagem do papel e as crianças eram incentivadas, desde muito cedo, a praticar a reciclagem e, assim, ajudar o nosso planeta; quadro de autoavaliação: as crianças faziam a sua autoavaliação no final da semana, ou no final das atividades, desenhando a cara de uma determinada cor (cada cor correspondia a um determinado critério: verde: trabalhou muito bem; azul: precisa de trabalhar mais; vermelha: portou-se mal com os amigos e as amigas crescidas; castanha: quer aprender mais; laranja: gosta da escola; preta: comeu todos os alimentos nas refeições; cor de rosa: ajuda os amigos). As crianças eram chamadas uma a uma e faziam o seu registo, de acordo com o seu comportamento e as atitudes que tiveram durante a semana/depois da atividade. A Educadora Cooperante defendia que, desta forma, as crianças tomavam conta daquilo que sabiam, que já eram capazes de fazer e o que tinham ainda de melhorar. Também existia um espaço à entrada da sala chamado: “Notícias da semana”, onde Educadora colocava algumas informações/comunicações, notícias da semana, resumo das atividades, plano das atividades entre outras informações pertinentes para partilhar com as famílias. Um aspeto diferente que se praticava nesta instituição, era uma reunião da Assembleia, que normalmente se realizava uma vez por semana, à quinta feira, onde as crianças do Pré-Escolar e 1º Ciclo se juntavam num espaço comum afim de discutir vários assuntos importantes relativos ao processo educativo, podendo dar a sua opinião acerca do assunto em questão (por exemplo, na reunião do dia 10 de maio era discutido como iria ser o dia 1 de Junho na escola – Dia Mundial da Criança. As crianças deram sugestões de materiais, jogos, tipo de alimentação, músicas, pessoas a convidar que gostavam de ter no Dia da Criança). O principal objetivo de organização das Assembleias centrava-se na iniciação das práticas democráticas, na livre expressão, na valorização das opiniões das crianças e contribuição para construir uma escola melhor, aberta às suas ideias e sugestões.

A sala onde estagiámos tinha um projeto criado logo no início do ano, intitulado de “Lanche partilhado”. Consistia na partilha da fruta trazida pelas crianças de casa (só para as famílias que tivessem essa possibilidade), e essa era dividida pelas crianças da sala, para que todas tivessem a possibilidade de comer. Pretendeu-se com essa prática incentivar os hábitos saudáveis e também de partilha. Fazia parte da prática da Educadora Cooperante enviar uma carta às famílias à sexta-feira, acompanhada com desenho que a criança fazia sobre o que mais gostou de fazer nesta semana. A carta tinha com objetivo de partilhar todo o trabalho desenvolvido

durante a semana. Por último, conseguimos observar uma prática distinta da Educadora Cooperante dos restantes contextos pelos quais já passámos, isto é, a realização da Tertúlia no tapete, que consistia na leitura de uma história pela Educadora e, no fim da mesma, as crianças (aquelas que o quisessem) tinham de se inscrever (dar o seu nome), para participar e dizer algo relativo à história. Esta atividade tinha como principal missão desenvolver nas crianças capacidades de estruturação do pensamento e expressão das suas ideias oralmente.

A instituição não seguia nenhum modelo pedagógico em específico, no entanto em conversa com a Educadora Cooperante percebemos que privilegiava a Pedagogia de Projeto, pois dinamizava diferentes projetos durante o ano letivo. A metodologia Trabalho de Projeto pressupõe um grande envolvimento de todos os participantes no desenrolar do projeto, existindo lugar ao trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com intuito de dar resposta a problemas detetados (Leite, Malpique & Santos, 2001). Neste modelo, as crianças procuram aprofundar algum assunto ou problema que resulta do interesse dos elementos constituintes do grupo e baseia-se numa planificação feita em conjunto (Rangel, 2002, citado por Araújo, 2014).

A maioria dos projetos surgia dos interesses e necessidades das crianças e não tinham uma duração definida. Durante um ano letivo, a Educadora Cooperante desenvolvia entre três e cinco projetos. O projeto que estava em vigor intitulava-se “À descoberta do mundo” e tinha como principais temas a trabalhar: primavera; jardinagem; floresta; livros, personagens, espaços e ações. A principal missão do projeto consistia em ajudar as crianças a compreender melhor o mundo.

Grupo de crianças

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças: treze do sexo masculino e doze do sexo feminino. As crianças tinham idades compreendidas entre os três e os sete anos. Apresentavam diferentes níveis de aprendizagem relacionados, também, com a diferença de idades. O facto de o grupo ter idades distintas, fez com que existisse entreajuda entre as crianças (as mais velhas procuravam sempre ajudar as mais novas nas diferentes tarefas que surgiam durante o dia: calçar-se, alimentar-se, etc.). Na realização das atividades, por exemplo, as crianças mais novas acabavam por ser incentivadas a fazer mais, ao verem o que as mais velhas da sala conseguiam realizar, então diziam que também eram capazes de fazer e faziam também, daí sempre que dinamizávamos alguma atividade, tentávamos organizar as crianças de forma que existissem crianças mais velhas e mais novas. Sendo que esse reforço positivo que existiu entre as crianças, contribuiu bastante para as aprendizagens mútuas entre as mesmas. As crianças mais velhas para além de realizarem o que se

pretendia, ao mesmo tempo adquiriam competências na Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente a ajudar e respeitar o outro, porque tentavam ajudar também aos mais novos. Por sua vez, as crianças mais novas evoluíam no seu desenvolvimento e queriam ser capazes de fazer mais e cada vez melhor. Katz (1995) menciona que nos grupos multietários, as crianças mais novas entendem que as mais velhas podem dar o seu contributo em alguma coisa, enquanto que as mais velhas veem as mais novas como alguém que necessita das suas contribuições, criando assim um clima de cooperação.

O grupo era autónomo na realização das tarefas, salvo algumas crianças mais novas. Demostravam grande entusiasmo em ajudar os adultos (por exemplo, ir fazer pequenos recados às outras salas). Algumas crianças provinham de famílias com dificuldades socioeconómicas e também de famílias divorciadas, verificando-se alguns problemas na higiene e com o vestuário. Era um grupo muito curioso e participativo, aberto às novas propostas e atividades. As crianças tinham preferência por atividades que lhes forneciam oportunidades de conhecer melhor o mundo que os rodeava e também por atividades de expressão plástica, pois durante o dia pediam muitas vezes para fazer desenhos, e brincar com a plasticina.

As dificuldades identificadas prendiam-se na partilha de objetos e brinquedos existentes na sala, principalmente as crianças mais novas. Observamos que, muitas vezes, as crianças mais velhas tentavam resolver o assunto, por vezes, esta resolução foi feita de forma pouco negociada, de alguma forma até agressiva, tirando o objeto à criança que estava com ele, e dando a outra que o queria, ou até dando um beliscão/empurro. Estas atitudes exigiam a intervenção imediata do adulto, no entanto, sempre procurámos não fazer juízos de valores, mas sim orientar e incentivar as próprias crianças a resolver o conflito no qual estavam envolvidas. Segundo Bernardo (2017), na gestão dos conflitos, o Educador tem que ter o papel de mediador e este deve dar a possibilidade de as próprias crianças encontrarem de forma criativa e autónoma soluções. Não deve decretar ideias, sugestões ou soluções para o conflito, apenas dar orientação, com o objetivo de criar momento de reflexão para os envolvidos (Idem). Verificamos, também, que as crianças que apresentavam comportamentos mais agressivos na sala, eram as crianças provindas das famílias disfuncionais.

O grupo apreciava fazer diferentes jogos quer no interior, quer no exterior da sala. Os puzzles, os jogos de encaixe, os jogos de correspondência e os legos eram os preferidos na sala. O jogo do macaco, a cabra cega, o jogo do peixinho tinham bastante interesse no exterior, sendo que nos envolvíamos sempre no brincar das crianças, aproveitando para trabalhar os conceitos matemáticos (contagem crescente,

noções do espaço); Conhecimento do Mundo (conhecendo os jogos tradicionais), Área da Formação Pessoal e Social (negociar com o outro, esperar a sua vez, respeitar o outro), Área da Expressão e Comunicação (expressar as suas ideias). Tendo em conta que o espaço exterior era comum a todas as salas do Pré-Escolar, muitas das vezes, as crianças de outras salas demonstravam interesse e eram também envolvidas nas brincadeiras e jogos que realizávamos com as crianças da nossa sala, tornando a nossa experiência ainda mais rica.

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

O tema para o nosso projeto, surgiu de uma visita de estudo realizada ao Jardim Zoológico ainda nas semanas de observação. Ao longo da visita, verificamos o grande fascínio das crianças pelos animais e durante as semanas seguintes o interesse e a curiosidade foram aumentando (tendo surgido conversas sobre os animais que tinham em casa e que viram no Jardim Zoológico; que tinham visto ao pé da escola, tais como cavalos; os jogos do “faz de conta” com os animais de plástico). O processo de observação atento aos interesses, conversas, comportamentos das crianças, assumiu grande importância neste contexto, no que se refere a deteção das necessidades do grupo, dando origem ao presente projeto. As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p. 13) apelam à importância do processo de observação: “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação”. Acrescenta-se que através da observação das brincadeiras das crianças e de situações que partem da iniciativa das mesmas, o Educador pode conhecer os seus interesses, e aproveitar para planear novas propostas e projetos. Desta forma, em negociação com a Educadora decidimos apostar nesta temática, sendo que partia dos interesses e da curiosidade natural das crianças sobre o mundo animal. O projeto foi desenvolvido em conjunto com a Educadora, tornando-o como último projeto do ano letivo desenvolvido por nós e a Educadora Cooperante. Este denominou-se “*O Mundo que me rodeia*” e teve como objetivo geral: explorar e descobrir o mundo que nos rodeia e como objetivos específicos; compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre os animais; agrupar os animais segundo diferentes critérios, tais como: locomoção, revestimento, número de patas; possibilitar o contacto com novas situações que suscitem a curiosidade e interesse para explorar, questionar, descobrir e compreender; dialogar sobre o que fazem e o que observam; incentivar a participação das famílias no processo educativo. Rodrigues (2016) defende a importância de trabalhar o tema dos animais com as crianças do Pré-Escolar, referindo que estes têm um papel

fundamental no dia a dia da criança, pois estão presentes nos desenhos animados, nas histórias, nas músicas, nos jogos e também por laços afetivos. Acrescenta ainda que na sequência do avanço tecnológico, muitos detalhes sobre os animais passam despercebidos das crianças e é neste âmbito que surge a necessidade de fazer a abordagem ao mundo animal com elas, proporcionando aprendizagens das características (morfológicas e fisiológicas), dos comportamentos, da classificação, da comparação, não esquecendo dos cuidados a ter com os animais e com todo o ambiente.

É nesta linha de pensamento que surgiu o nosso projeto. Incidiu sobretudo na Área do Conhecimento do Mundo, no entanto, tentando sempre interligar com as restantes áreas de conteúdo. Pretendeu-se levar as crianças a aprender através das suas próprias questões, e posteriores investigações e descobertas. Para atingirmos os objetivos do projeto, definimos algumas estratégias centradas na prática de um Educador, sendo elas: responder às necessidades e aos interesses das crianças; promover ambientes de investigação; organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade natural das crianças nas suas tentativas de compreenderem o mundo físico e natural; estimular a participação das famílias. Foram desenvolvidas um conjunto de atividades tendo em conta os objetivos predefinidos para o presente projeto. Uma das primeiras atividades que foi realizada, era a pesquisa de informações sobre as características dos animais, que suscitaram maior interesse das crianças, recorrendo a diferentes fontes de conhecimento. A presente atividade tinha com objetivos: compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais; reconhecer características externas de alguns animais (revestimento, número de patas); recolher a informação sobre o modo de vida desses animais (como se deslocam, onde vivem, o que comem); usar o recurso tecnológico para recolher informação e dialogar e cooperar com os outros no processo de aprendizagem. Antes de partirmos para a própria pesquisa, no dia anterior, desafiamos as crianças a responder onde e como é que achavam que poderíamos pesquisar e encontrar as respostas às dúvidas que tinham sobre os animais, de forma que eles pudessem participar e decidir sobre o seu processo de aprendizagem. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), o processo de planeamento junto das crianças, considera-se como estratégia de participação nas decisões sobre o currículo, constituindo uma forma de aprendizagem, onde as crianças fazem propostas, preveem como e com quem as vão colocar em prática. Assim, sendo, referiram que poderiam fazer a pesquisa utilizando os livros e computadores. Desta forma, no dia seguinte trouxemos um livro “Animais de todo o mundo” e exploramo-lo em conjunto, observando os mais

variados animais existentes em todo o mundo, detetando os animais que vimos no Jardim Zoológico e outros animais novos; observamos as principais características dos mesmos, como o tipo de revestimento, o meio onde vivem e as suas diferenças de adaptação a cada um dos meios (por exemplo, peixes para conseguir deslocar-se em água, necessitam de barbatanas, ou aves, deslocando-se no meio aéreo, precisam de asas para voar), número de patas, por exemplo. De seguida, não descuidando das respostas das crianças, em pequenos grupos de trabalho, partimos para realizar a pesquisa sobre animais utilizando o suporte informático na biblioteca (Anexo VI).

O facto de recorrermos ao computador com acesso à Internet (Figura 5), permitiu às crianças conhecer e visualizar as características específicas de alguns animais à sua escolha através das imagens reais (os animais que queriam pesquisar, foram negociados e escolhidos pelas próprias crianças dentro do grupo, sendo aqueles que despertavam maior interesse das crianças eram golfinhos, elefantes, tigres e girafas), do que se alimentam, utilizando ainda os vídeos para reconhecer melhor a forma como estes se deslocam. As OCEPE (Silva et al., 2016) reconhecem a importância dos meios tecnológicos e informáticos como um recurso de aprendizagem, considerando um meio favorecido para poder fazer a recolha de informação, a comunicação, de organização e tratamento de dados.

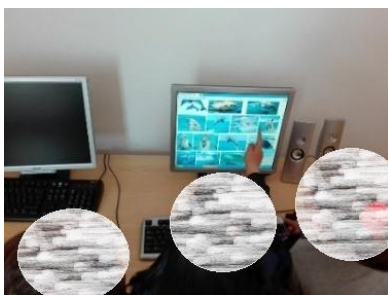


Figura 5: Pesquisa dos animais utilizando suporte informático.

É de mencionar que a atividade não envolveu todas as crianças da sala, visto que a Educadora ficou com um grupo a realizar o presente para o dia da mãe. Cada um dos grupos escolheu entre um a dois animais que queriam pesquisar. Foi pedido às crianças para partilhar oralmente o que estavam a observar. Desta forma, referiram algumas características dos animais: tamanho, revestimento, número de patas e outras curiosidades, exemplo: “*O tigre da neve, tem umas garras para caçar as suas presas*”. Ao longo da atividade, foi possível observar um grande envolvimento do grupo, devido ao facto de deixarmos as próprias crianças mexer no computador, o que por sua vez contribuiu para o sucesso da atividade. Constatamos que, apesar de terem estes recursos na sala e na biblioteca, eram muito pouco utilizados pelas crianças da nossa sala, pois a Educadora Cooperante não recorria às novas tecnologias. As crianças permaneciam atentas na pesquisa, conseguindo detetar as

características específicas dos animais pesquisados: *“os tigres têm garras e riscas”*, *“elefantes têm patas grossas e a cauda pequena”*, *“elefantes vivem nas ervas”*, observar como estes se deslocam: *“os golfinhos e focas têm barbatanas para conseguir nadar”*, identificar o tipo do alimento de alguns animais, tendo em conta as etapas da vida dos mamíferos: *“os golfinhos quando são pequenos bebem leite, quando são grandes comem peixe”*. Registámos por escrito, tudo o que foi dito pelas crianças, com o objetivo de, posteriormente, se discutirem as características dos animais pesquisados em grupo, identificando algumas semelhanças e diferenças entre os mesmos (*“Os golfinhos e elefantes são cinzentos”*, *“A girafa tem quatro patas e o golfinho tem barbatanas para nadar”*). Já durante o momento de discussão, as crianças participaram ativamente, partilhando as suas descobertas e outras informações que queriam partilhar com todas as crianças em grupo.

Os instrumentos de avaliação que foram utilizados consistiram numa grelha de observação (Anexo VII) e no registo fotográfico (Anexo VIII), que nos permitiram verificar se os objetivos da atividade foram atingidos e também perceber o que cada uma das crianças já dominava e o que tinha de trabalhar mais. Algumas das informações recolhidas durante a pesquisa, posteriormente foram aproveitadas para incluir na construção do nosso grande livro dos animais.

A construção do livro gigante sobre os animais foi uma atividade que se dividiu por várias etapas (estruturação do livro, das páginas, decoração da capa, realização das ilustrações, organização de informação), sendo que a sua duração era aproximadamente de uma semana (Anexo IX). A atividade tinha com objetivos: identificar características distintas e semelhanças dos animais; agrupar os animais segundo os critérios (mamíferos, aves e peixes); respeitar o outro e suas opiniões; desenvolver capacidades expressivas e criativas; usar a linguagem oral em contexto, adequando-a à situação, tomar conta do seu processo de aprendizagem. Num primeiro momento, as estagiárias e a Educadora Cooperante construíram a base para o livro com muitas páginas, sendo que somente nesse momento não houve participação das crianças. Em todas as outras etapas, as crianças participaram ativamente e com entusiasmo na elaboração do livro, desde a decoração da capa, desenho, recorte e colagem dos animais no livro (Expressão Plástica); numeração das páginas (Matemática) e seleção e organização das informações para serem introduzidas no livro (Conhecimento do Mundo). Aquando da elaboração do livro, nas primeiras páginas do mesmo, achamos por bem destacar o grande dia que deu origem ao desenvolvimento do projeto – realização da visita de estudo ao JZ e dos animais que lá foram vistos, como forma de contextualização. De seguida, apresentamos três das classes de animais: mamíferos, aves e peixes, acompanhados com informações

referidas pelas crianças recolhidas ao longo da pesquisa, ao longo do projeto ou registadas no próprio momento da elaboração do livro. As próprias crianças fizeram as ilustrações, optando por escolher um animal à sua escolha para inicialmente desenhar, posteriormente recortar e colar no livro (Anexo X). Depois da sua construção, exploramos o mesmo em conjunto, tendo-se verificado um sentimento de satisfação pela maior parte das crianças em relação ao livro produzido por elas. Com a elaboração do livro conseguimos verificar que as crianças mais velhas da sala dominavam bastante bem a temática trabalhada, conseguindo identificar os nomes dos diversos animais, o seu revestimento, locomoção, alimentação entre outras características externas dos mesmos e referir outros conhecimentos sobre a temática trabalhada (*"as aves nascem dos ovos"*, *"as tartarugas podem viver na água e na terra"*), ao contrário das mais novas, que ainda apresentavam algumas dificuldades, como por exemplo, identificar as principais características dos animais, pelo que consideramos que o tema deve ser trabalhado nos anos seguintes. No final, cada criança, recorrendo ao quadro de autoavaliação (que fazia parte da prática da Educadora), tomou conta do seu processo de aprendizagem e do seu comportamento, que por sua vez, ajudou-nos perceber de como as próprias crianças autoavaliavam o seu desempenho. Para além deste tipo de avaliação, foram utilizados outros instrumentos avaliativos como a observação direta, a grelha de observação (Anexo XI) e o registo fotográfico (Anexo XII), que nos permitiram verificar o que as crianças já sabiam e tinham aprendido. É de salientar ainda, que durante o processo de autoavaliação, cada criança autoavaliava-se com maior honestidade possível, tomando conta do que já sabia ou que tinha de trabalhar mais. A autoavaliação que as crianças fizeram, coincidiu com a avaliação das crianças por nós efetuada.

Ao refletir sobre a atividade, inicialmente, pensamos que devíamos ter incluído pelo menos mais duas classes de animais, os insetos e os répteis, visto que todas as crianças já tiveram oportunidade de os observar (répteis vistos no JZ, insetos observados na sua vida diária), pois estes também pertencerem ao mundo animal. Contudo, a Educadora Cooperante aconselhou-nos a focar-se nestas três classes dos animais (mamíferos, aves e peixes), de forma as crianças poderem ter tempo suficiente para familiarizar-se de forma gradual com os conteúdos, sendo que as restantes classes seriam abordadas nos anos seguintes.

Para além das atividades orientadas, foram desenvolvidos outros momentos do dia. Todos os dias, depois da reunião de manhã, realizávamos a marcação das presenças. De seguida, regávamos as plantas da sala. É de referir que com esta iniciativa pretendeu-se responsabilizar as crianças no cuidar das plantas, bem como possibilitar a observação de plantas em crescimento. Participávamos ativamente nas

brincadeiras livres quer no interior, quer no exterior da sala. Hohmann e Weikart (2004) afirmam que o envolvimento no brincar das crianças por parte do adulto, constitui uma forma de demonstrar que valorizam e apoiam a criança, os seus interesses e intenções. Da mesma forma, nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (Silva, et al., 2016) salienta-se a importância de Educador observar e envolver-se no brincar das crianças, permitindo, assim, ao adulto conhecer melhor os seus interesses, encorajar e desafiar as crianças para novas descobertas. Assim, por exemplo, nas brincadeiras do interior, quando as crianças brincavam com os blocos lógicos, de forma a trabalhar os conceitos matemáticos, como a forma, tamanho, cor, desafiávamos as crianças para nos dar a peça que nós pedíamos, por exemplo: uma peça circular, vermelha e grande e a criança de acordo com a descrição que dávamos, tinha que descobrir a peça que nós estávamos a referir; ou no jogo de correspondência, onde para além de trabalharmos os números e os objetos a eles associados, tentávamos desafiar as crianças em ordenar os mesmos do mais pequeno para o maior e vice-versa, trabalhando assim outros conceitos matemáticos relacionados com a contagem de forma crescente e decrescente.

No que se refere ao espaço exterior, as crianças de outras salas envolviam-se no brincar com as crianças da nossa sala. Sempre que possível, envolvíamos-nos também no brincar das crianças, pois considerávamos que a intervenção do Educador não se limita ao interior, e que o espaço exterior também pode proporcionar experiências e aprendizagens significativas. No livro de Hohmann e Weikart (2004) refere-se que o papel do adulto no exterior deve ser idêntico ao tempo de trabalho, sendo que a aprendizagem não se restringe a determinados sítios e ocasiões. De acordo com os mesmos autores, o adulto no espaço de ar livre deve observar as crianças e participar nas suas brincadeiras (juntar-se às brincadeiras das crianças ao nível destas, brincar ao lado, em parceria, enviar as crianças umas às outras, sugerir novas ideias para brincar), conversar e encorajar a resolver os seus próprios problemas. Desta forma, realizámos jogos que partiam da iniciativa das crianças (jogo de apanhada, jogo do macaco, jogo do peixinho) envolvendo as outras salas do Pré-Escolar. Aproveitávamos o tempo que estávamos fora para conversar com as crianças, de forma a conhecê-los melhor, para criar laços de afetividade, para lhes dar mimos e apoio, e estar por perto para tudo que era necessário. Estes momentos, apesar de não serem planeados, eram igualmente importantes e devem estar presentes na prática de um bom Educador.

Avaliação do projeto

O presente projeto partiu da curiosidade detetada nas crianças sobre o mundo animal. Com o nosso projeto pretendíamos proporcionar às crianças novas aprendizagens sobre a temática e também contribuir para o seu desenvolvimento, proporcionando atividades orientadas e de livre exploração. De uma forma geral, os objetivos foram cumpridos, apesar de existirem algumas ideias e atividades que não chegaram a ser realizadas devido ao fator tempo ou outras atividades programadas.

O processo de observação das crianças constituiu principal ferramenta no que diz respeito à avaliação do projeto. Leite et al. (2001) referem que observar consiste em olhar com atenção, reparar. No contexto do nosso estágio, este processo foi uma constante, ou seja, estava sempre presente no desenrolar do projeto, com vista a adaptar o nosso planeamento às necessidades das crianças e intervir cada vez melhor. De forma a auxiliar o processo de observação, ao longo do projeto, foram utilizados alguns instrumentos, tais como registo fotográfico/vídeo, notas de campo, grelhas de avaliação, de envolvimento e bem-estar, alguns apresentados em anexo (como é o caso da grelha de avaliação utilizada para atividade acima apresentada – construção do livro), que permitiram focar-se mais nos critérios definidos para observar e verificar se os objetivos foram atingidos. A observação do comportamento das crianças, a sua reação sempre muito positiva e o seu envolvimento às atividades propostas, foram encarados como indicadores de que o projeto correspondia às expectativas das crianças. De uma forma geral, o grupo manteve-se interessado no projeto, salvo algumas crianças, que por vezes, não demonstravam tanta curiosidade em algumas das atividades desenvolvidas.

Através do diálogo com as crianças nos diversos momentos do projeto, conseguimos perceber que as estas gostaram da temática, sendo que partia dos seus interesses.

Ao trabalharmos a temática dos animais, permitiu alargar os conhecimentos das crianças acerca do mundo animal, ajudando-as a conhecer novos animais, as suas designações, os seus habitats, tipo de alimento, a forma como se deslocam, introduzindo até a forma como se reproduzem, sensibilizando ainda para importância dos cuidados que devemos ter com animais. Foi importante abordar esta temática no Pré-Escolar, pois, para além da grande curiosidade natural que as crianças apresentavam sobre o assunto, esta enquadra-se nas OCEPE (Silva, et al., 2016), mais propriamente na Área do Conhecimento do Mundo, onde se pretende sensibilizar as crianças para as ciências naturais e sociais, permitindo, assim, compreender e aprofundar melhor os conhecimentos sobre o mundo envolvente.

No que se refere a sala ter várias idades, foi um desafio para nós, no entanto, ao longo do desenvolvimento do projeto, optávamos por criar uma estratégia, que consistia na organização dos grupos mistos, ou seja, juntar as crianças mais velhas com as mais novas, e estas últimas eram auxiliadas no que fosse necessário, como por exemplo no momento da pesquisa as crianças mais velhas ajudavam as mais novas na identificação de algumas características dos animais: “*X diz-me esse animal é grande ou pequeno?*”, “*é castanho, cor de laranja, amarelo?*”, “*achas que podes ter esse animal em casa?*”). Sendo que esse aspeto era de valorizar no presente estágio. Visto que também éramos duas a estagiar, nas atividades mais orientadas, cada uma ficava com um grupo e assim conseguíamos gerir melhor o tempo e a atividade. No decorrer da formação em contexto de trabalho, conseguimos observar, que as crianças mais velhas da sala, ajudavam as crianças mais novas no que fosse necessário, dando lugar ao desenvolvimento de competências interpessoais, no que se refere a ajudar o outro (ajudar a atar os atacadores, vestir o casaco, abrir o iogurte, arrumar os recados na mochila, etc.). Foi possível observar que as crianças mais velhas, reconheciam que eram maiores, e como tal sentiam-se como responsáveis pelos mais pequenos. Marinho (2017, p.46), no seu trabalho partilha a ideia anteriormente mencionada, referindo que: “as crianças mais velhas sentem-se responsáveis e importantes, porque ajudam as mais novas nas diferentes tarefas e a crescer, aumentando a sua autoestima”.

1.3. Prática de ensino em Jardim de Infância

A terceira e a última formação em contexto de estágio decorreu entre 6 de novembro de 2018 e 18 de janeiro de 2019, em outro Jardim de Infância de uma IPSS. Tal como referi no início da caracterização dos contextos, tive oportunidade de acompanhar crianças na mesma instituição, onde fiz o estágio na valência da Creche. Assim, no presente contexto de prática de ensino supervisionada, contactei com o mesmo grupo de crianças (mais algumas crianças novas que ingressaram para esta sala no início do ano letivo), no entanto já na valência do JI.

Esta instituição estava vocacionada para apoiar a família e a criança. Destinava-se a acolher crianças entre os 3 anos até ao ingresso no Ensino Básico, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais. Para concretizar a sua missão, o Pré-Escolar tinha como objetivos: apoiar as crianças, educar e formar profissionalmente os cidadãos; promover o respeito pelos direitos das crianças, pais e/ou quem exerça as responsabilidades parentais; assegurar a divulgação e o cumprimento das regras de funcionamento do estabelecimento prestador de serviços; promover a participação

ativa das crianças, pais e/ou quem exerça as responsabilidades parentais. O Pré-Escolar estava organizado em 5 salas, de acordo com a sua faixa etária (3, 4 e 5 anos). Por cada uma das salas existia 1 Educadora e 1 Auxiliar de Ação Educativa. Cada sala tinha saída para o recreio, no caso da sala onde estagiei, tinha duas saídas, uma para espaço exterior comum a todas as salas do Pré-Escolar, e outra, adicional, com estruturas fixas tais como o escorrega, apresentando ainda um piso em borracha, no entanto, este era de pequenas dimensões. O espaço exterior comum dispunha de uma área de areia bastante ampla com baloiços e escorregas. No entanto, durante o período em que decorreu o estágio, não era permitida a entrada das crianças nesta zona, pois a direção considerava que a areia não apresentava condições para ser utilizada. Por esse mesmo motivo, as estruturas que se encontravam na areia não eram usadas. No espaço exterior existia também uma casinha de madeira, onde as crianças realizavam as mais variadas brincadeiras; árvores; baliza localizada no relvado; uma tabela de basquete e um espaço verde. O horário de funcionamento era idêntico ao da Creche, das 07.30h até 19.00h.

O projeto pedagógico intitulava-se “Todos juntos somos uma família” e baseava-se, essencialmente, no envolvimento e na responsabilidade de todas as pessoas que pertenciam à comunidade educativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As famílias eram sempre convidadas a participar nas atividades não só em contexto de sala, como também em trabalhos/atividades para realizar em casa.

A instituição possuía espaços que eram comuns à todas as salas: biblioteca, sala polivalente, onde se realizavam aulas de ginástica, duas salas de reuniões, secretária, dispensa alimentar, dispensa para o material didático de desgaste, cozinha, lavandaria, 3 casas de banho, uma das quais para portadores de deficiência motora, vestiário com instalações sanitárias e o refeitório.

As salas estavam equipadas com materiais adequados a cada uma das faixas etárias e de grandes dimensões. Porém, no caso da sala onde estagiei, o espaço acabava por ser limitado para o elevado número das crianças que a frequentavam (as crianças tinham que se sentar muito juntinhas para caberem todas nas mesas). A sala era dividida por seis áreas tendo em conta o modelo pedagógico da Instituição e da Educadora Cooperante – o MEM. De acordo com Formosinho (2013), no MEM, o trabalho é desenvolvido a partir de seis áreas básicas de atividades, repartidas à volta do espaço central – área polivalente. Desta forma, na sala existiam seguintes espaços: Área Polivalente destinada ao trabalho coletivo; Ateliê de Expressão Plástica, com materiais de desenho (giz, tintas); Área do Faz de Conta, que contemplava os diferentes adereços que ajudavam a compor as diferentes personagens, bem como

materiais da cozinha (mesa, panelas, copos, armários, fogão); Oficina de Escrita com caixa de areia, letras de plástico recortadas, Laboratório da Matemática que dispunha dos sólidos geométricos, réguas, dinheiro em cartão; Laboratório das Ciências com mapas, materiais para esvaziar e encher, materiais do tipo animal (pele da cobra) e vegetal (castanhas) e Área da Biblioteca que dispunha de um tapete com almofadas, que convidava a criança a visitar esta área. Esta possuía diferentes livros, revistas, bem como trabalhos realizados por famílias e a Educadora sobre algumas atividades que as crianças realizavam.

Grupo de crianças

O grupo era constituído por vinte e quatro crianças, sendo doze do sexo feminino, e doze do sexo masculino. Era uma sala de três anos, no entanto havia ainda uma criança de dois anos e nove com quatro anos. Uma das crianças da sala apresentava algumas dificuldades no discurso e estava previsto o seu acompanhamento por uma terapeuta da fala. Existia ainda uma criança que, aparentemente, apresentava algumas dificuldades ao nível motor (em agarrar os objetos no chão, para se sentar de cócoras tinha de se agarrar a alguém), no entanto, não apresentava um atraso no seu desenvolvimento. No grupo, havia crianças de nacionalidade romena, brasileira e ainda uma criança chinesa. Todos conseguiam falar português, à exceção da criança brasileira, que não reagia ao que era dito, no entanto ao longo do período do estágio deixou de frequentar o JI. A maior parte das crianças já estavam juntas desde a Creche, no entanto no início do ano entraram novas crianças, providas de outras Creches e de amas.

Era um grupo bastante curioso, energético e autónomo na realização das tarefas. Apresentava diferentes preferências e necessidades, percebendo-se que cada um tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças recebiam qualquer novidade com muita curiosidade, privilegiando diferentes tipos de jogos, atividades que implicassem movimento e de exploração livre. Apresentavam ainda grande entusiasmo e alegria, quando se deslocavam a brincar no receio. Tratando-se de um grupo grande, existia alguma dificuldade de concentração em algumas atividades, e algumas crianças distraíam-se com muita facilidade. Verificava-se a existência de conflitos na partilha dos brinquedos, no entanto não encaro isso como alguma dificuldade, visto que as crianças ainda estavam em processo de compreensão do mundo, de aquisição das capacidades de distinguir o que é seu e o que pode partilhar com o outro. Nas OCEPE (Silva et al., 2016) compreende-se que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ocorre graças a interação social, e na curiosidade natural que possuem para compreender o mundo ao seu redor. Por sua

vez, Hohmann e Weikart (2004) referem que a vida em grupo implica a existência de alguns conflitos, sendo consideradas como ocorrências naturais no processo de brincadeira. Os mesmos autores encaram os conflitos como “capacidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais”, considerando que ao praticarem a resolver os mesmos desde idades precoces, na idade adulta, possuem muitas das competências interpessoais (Idem, p. 89).

No que diz respeito ao projeto da sala, não existia um projeto fixo, sendo que a Educadora Cooperante desenvolvia vários projetos ao longo do ano, que na maioria das vezes, partiam dos interesses e das necessidades das crianças, ou era resultado da observação das necessidades detetadas pela própria Educadora. O projeto que estava a ser desenvolvido, no momento do estágio, era a “Zebra Camila”, onde uma zebra grande e branca construída em tecido, ia passar o seu fim de semana a casa dos meninos e levava uma risca preta no seu corpo por parte da família. Com este projeto pretendeu-se promover as dinâmicas familiares, incentivar e estimular a expressão oral e a comunicação (crianças no momento de mostrar e contar explicavam como a Zebra Camila tinha passado o seu fim de semana), valorizar os materiais e matérias primas recicláveis e promover momentos da reflexão individual e em grupo.

Planeamento e operacionalização da atividade educativa

O projeto de estágio denominado “Brincar e explorar fora de portas” surgiu com base na observação, onde se verificou a grande satisfação das crianças quando se deslocavam ao espaço exterior e ainda da necessidade referida pela Coordenadora da Instituição e da Educadora Cooperante, visto que já havia algum tempo que queriam desenvolver um projeto ligado ao espaço exterior, mas até ao momento não o tinham conseguido fazer. Apercebi-me que este lugar era muito apreciado pelas crianças. Contudo, observei que as saídas para o exterior eram muito poucas, os materiais também não eram muitos (aqueles que existiam apresentavam grande desgaste) e alguns espaços e estruturas estavam interditas ao uso das crianças (grande área com areia, com baloiços e escorregas). Atendendo ao contexto, decidi apostar e promover esta temática. O facto de, pessoalmente, dar muita importância ao espaço exterior, fez com que estivesse bastante motivada para desenvolver o mesmo.

O principal objetivo do projeto era explorar o espaço exterior como promotor de aprendizagens significativas, pretendia-se criar um conjunto de materiais/objetos/atividades e oportunidades para ampliar as brincadeiras das crianças e contribuir, desta forma, para o seu desenvolvimento, recriando o espaço exterior.

Dentro dos objetivos específicos encontravam-se: organizar e criar os materiais e recursos de forma a estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social e verificar se as atividades potenciam ou não o desenvolvimento das crianças; proporcionar o contacto com o exterior; despertar a curiosidade e incentivar a experimentação; criar condições para explorar, criar e brincar no exterior; incentivar o envolvimento familiar; consciencializar para a importância do respeito pela natureza e a sua preservação. Para concretizar estes objetivos, delimitei algumas estratégias centradas no papel do Educador como, por exemplo, estar atento às necessidades e interesses das crianças, procurando responder às mesmas; observar o seu comportamento e escutar, de forma a obter o seu *feedback*; valorizar e apoiar cada criança nas eventuais dificuldades; inventar e criar materiais e oportunidades de descoberta do ponto de vista pedagógico; contribuir para o seu desenvolvimento nas suas variadas dimensões (físicas, emocionais, sociais e cognitivas). É de salientar, que teve lugar um estudo prévio com este grupo de crianças com o objetivo de identificar os objetos/materiais/recursos/atividades que as crianças gostavam de ter no seu recreio, percebendo desta forma como imaginavam o seu recreio ideal, para fundamentar as posteriores escolhas das atividades. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), o espaço exterior é um espaço educativo muito rico, que proporciona diversas oportunidades e experiências educativas. Nesse espaço, a criança contacta com os elementos naturais, desenvolve as suas capacidades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos); pode desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração dos materiais que encontram ao seu redor. Neste documento oficial, salienta-se ainda a importância de um Educador refletir sobre o seu potencial, e organizar o espaço de forma cuidadosa, principalmente no que diz respeito à introdução de materiais e equipamentos que apelem a criatividade e a imaginação das crianças, visto que os materiais existentes e a sua organização irão condicionar o desenvolvimento das aprendizagens das mesmas.

A operacionalização dos objetivos do projeto foi feita com a base nas planificações diárias, respeitando a rotina diária das crianças e as atividades que decorriam em horário letivo. As planificações eram flexíveis, estando sempre abertas às novas sugestões, interesses das crianças.

Tendo por base as opiniões das crianças acerca de como imaginavam o seu recreio de sonho, foram executadas algumas atividades, que evidenciavam as suas respostas. A atividade “Brincar com os carros” (Anexo XIII), foi realizada tendo em conta o grande número das respostas dadas pelas crianças, que referiram que gostavam de brincar com diversos brinquedos sobre rodas (carros) no recreio.

Teve como principais objetivos criar materiais tridimensionais com materiais recicláveis (caixas de cartão); construir recursos que contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da brincadeira livre e o faz de conta; ser capaz de cooperar com os outros no processo de aprendizagem; compreender e respeitar as regras de segurança rodoviária simples, verificando ainda a potencialidade do material construído para o desenvolvimento das crianças. Inicialmente, realizou-se uma conversa com as crianças para relembrar que tipo de objetos que gostariam de ter no recreio. De seguida, foi feita uma votação dos carros, que as crianças pretendiam construir. A próxima etapa era a própria construção, tendo em conta as suas preferências. As crianças ficaram muito curiosas e surpreendidas com o facto de construirmos carros utilizando as caixas de cartão. O interesse pelos carros foi aumentando, à medida que a sua construção foi evoluindo. No dia de exploração, tendo em consideração a sua satisfação e curiosidade em poder andar de carro construído por eles, num primeiro momento, existiu a necessidade de dar tempo para as crianças poderem explorar livremente o material, finda esta etapa, partiu-se para uma exploração mais orientada. Para o tal, foi simulado um percurso desenhado com giz no chão, colocadas algumas passadeiras, árvore e semáforos de forma a representar uma situação real da estrada, onde para circular era necessário respeitar as regras de segurança rodoviária simples. É de referir, que antes da exploração teve lugar uma conversa com as crianças a propósito da aplicação destas regras. As crianças manifestaram agrado em poder andar no carro por eles construído no percurso simulado (Figura 6).



Figura 6: Exploração dos carros construídos.

Porém, durante a atividade foi possível observar que algumas crianças apresentavam algumas dificuldades, não sabendo o que deviam fazer quando o sinal estava vermelho, por exemplo. Verificou-se que as que não conseguiram, eram as crianças que vinham para a escola de carrinho ou de carro. Por sua vez, as que se deslocavam a pé, não evidenciavam esta dificuldade, tentando sempre a ajudar as que não sabiam. Não foram detetadas grandes dificuldades em seguir o percurso que lhes tinha indicado. Verificou-se, no entanto, alguma dificuldade em identificar as posições

descritas por mim no decorrer do percurso, como por exemplo “ficar de lado”, “atrás de” criança X.

A forma de avaliação utilizada foi a observação direta, o registo fotográfico (Anexo XIV) e o vídeo e ainda se procedeu ao preenchimento de uma grelha de verificação, que tinha como objetivo verificar se o material construído contribuía ou não para o desenvolvimento da criança (Anexo XV).

No geral, a atividade foi muito bem aceite pelas crianças, à exceção de uma, que preferiu explorar os materiais naturais. Não insisti na sua participação, visto que era uma criança que tinha entrado recentemente para o Jardim, por isso deixei-a brincar de acordo com a forma como se sentia melhor. Durante a exploração muitas crianças mantiveram-se entusiasmadas e envolvidas, prevalecendo um clima de muita alegria e ao mesmo tempo de aprendizagem. O material construído teve bastante sucesso, podendo ser considerado um bom recurso educativo, na medida que foram verificadas várias situações de interação entre as crianças, momentos de respeito pelo outro, o brincar ao faz de conta (desenvolvimento da imaginação), mobilização de corpo na exploração (capacidades motoras), apropriação de algumas regras básicas da segurança rodoviária, noções do espaço e posições, melhorando ainda o bem-estar das crianças. Consegui concluir que, utilizando materiais reutilizáveis, é possível construir excelentes materiais que podem proporcionar às crianças grandes experiências, e contribuir positivamente para o seu desenvolvimento, desde que sejam bem pensadas e organizadas do ponto de vista pedagógico. O facto de serem carros que não eram comprados, fez com que a atividade tivesse tido tanta aceitação, pois as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar todo o processo de construção, pensar na sua estrutura e na forma como iriam deslocar-se com o carro. Todas estas experiências contribuíram para uma melhor perceção do mundo envolvente.

A atividade “Brincar e explorar na casinha” (Anexo XVI), foi realizada na casinha de madeira que estava localizada no espaço exterior, onde foram introduzidos alguns materiais, como areia, solo, diversos recipientes, baldes, garrafas de plástico, conchas, folhas, pás, tampas, colheres, caixas, copos, de forma a enriquecer o brincar das crianças. A atividade foi baseada nas respostas das crianças, que mencionaram que gostavam de brincar na casinha; na observação do contexto exterior, onde se verificou que no seu interior, não existiam materiais, tornando as brincadeiras das crianças um pouco monótonas. Foi também uma forma de reaproveitar a estrutura já existente no recreio para proporcionar novos momentos de aprendizagem e experiências para as crianças. A atividade teve como principais objetivos: utilizar o espaço da casinha e os materiais presentes nela para a sua brincadeira no espaço exterior; criar situações imaginárias (brincar ao “faz de conta”) recorrendo aos

materiais naturais e reutilizados presentes na casinha; através do brincar, desenvolver as capacidades de imaginação, criatividade, negociação e partilha; reinventar novas utilizações para os objetos, atribuindo-lhes diferentes significados e funções. De acordo com Ganhão (2017), o Educador de Infância deve oferecer às crianças quer espaços estruturados, quer não estruturados, dando oportunidade para brincar e explorar livremente o exterior. Pelo referido, pretendeu-se proporcionar às crianças novas experiências e oportunidades para descobrir e aprender, utilizando o espaço exterior, estruturas fixas e diferentes materiais móveis disponibilizados de origem natural e artificial.

A atividade foi iniciada com uma conversa com as crianças contextualizando a mesma, fazendo a referência aos brinquedos não comercializados, que se podem fazer a partir dos materiais recicláveis (pá feita previamente com garrafa de plástico). As crianças foram divididas em pequenos grupos, visto que todas não iriam caber dentro da casinha. Para avaliar a presente atividade foram utilizados os seguintes instrumentos: observação direta, grelha de observação de envolvimento da criança na exploração (Anexo XVII) e registo fotográfico (Anexo XVIII).

Os novos materiais presentes na casinha, despertaram nas crianças grande curiosidade (Figura 7). O solo e a areia mereceram uma atenção especial, visto que foram dois elementos que despertaram maior interesse em utilizar nas suas brincadeiras imaginárias. Quase todas as crianças, tinham estes dois componentes presentes nas suas brincadeiras.

No interior da casinha, enchiam e esvaziavam os mais variados recipientes, faziam diferentes misturas para preparar os bolos, observavam as diferentes marcas que diferentes objetos e partes do corpo (mãos) deixavam na areia. Imaginavam que estavam a fazer sopa, gelados, sumos e bolos (Figuras 8 e 9).



Figura 7: Exploração inicial dos materiais novos na casinha.



Figura 8: A criança mostra que fez o sumo de laranja utilizando para o tal, o copo de plástico, solo e areia.



Figura 9: A criança mostra o bolo que fez com areia, decorado com as tampas de garrafas de plástico, que ela imaginou que serviram de velas.

Algumas crianças preparavam o bolo em conjunto, colocavam os pratos de plástico à volta do bolo, imaginando que alguém fazia anos naquele dia, por isso convidavam os seus amigos e até cantavam os parabéns em conjunto (evidências do jogo “faz de conta”). Outras, saíam da casinha para ir buscar os pauzinhos (imaginavam que representavam a palhinha) e colocavam no copo com sumo e este último era feito com solo e terra. Houve ainda algumas crianças que preferiram sair da casinha e brincar no espaço exterior, visto que tinha também o elemento “areia”.

Todas as crianças reagiram bastante bem à atividade, evidenciando altos níveis de envolvimento, exceto três crianças que apresentavam nível médio. Ao explorar, foram verificadas situações de interação entre crianças (preparação do bolo), negociação (troca dos materiais), envolvimento do jogo do faz de conta (festa de aniversário, concessão dos alimentos), reinvenção dos novos significados aos objetos (paus vs velas). No geral, a atividade teve bastante sucesso e aderência das crianças, predominando um clima de alegria no interior da casinha. O único aspeto condicionante que foi identificado foi a estação do ano, visto que se pretendia também introduzir o elemento água, que podia enriquecer ainda mais o brincar das crianças. No entanto, acabou-se por introduzir só uma pequena quantidade de água dentro de uma caixa pequena com a areia, devido ao receio de as crianças ficarem molhadas e de poderem adoecer.

Avaliação do projeto

De forma a avaliar projeto foram utilizadas as observações realizadas tendo por base as grelhas de observação, os registos fotográficos e vídeos, os comentários que as crianças faziam ao longo das atividades, os comentários das famílias e o *feedback* da Educadora Cooperante de forma a poder ter uma visão mais abrangente do trabalho desenvolvido. No final do projeto, solicitou-se a opinião das crianças para dizer as atividades que mais gostaram de realizar, de forma a perceber o que gostaram mais e menos e o que tinham aprendido: *“gostei de brincar na casinha, porque tinha pratos e colheres e garrafas e tampas e mais tampas... e caixas. E eu fiz um bolo e dei aos amigos. E gostei muito...”*, *“gostei muito de brincar com areia e terra”*. Nas OCEPE (Silva et al., 2016) destaca-se a importância de envolver as próprias crianças no processo de avaliação, pois ao descrever o que fizeram, como e com quem, como podem continuar, melhorar, estas tomam conta do que já são capazes de fazer e como ainda vão superar as suas dificuldades, atribuindo-lhes um papel ativo no processo de aprendizagem.

Ao longo do projeto, tentou-se sempre estimular a participação das famílias no processo educativo, lançando pequenos desafios às famílias (recolher elementos na

natureza, decorar uma bola para enfeitar a árvore de Natal na sala), considerando que o envolvimento familiar é de extrema importância no processo de desenvolvimento da criança e para o sucesso do processo educativo. As OCEPE (Silva et al., 2016) reconhecem a importância de participação das famílias, incentivando as mesmas para participar no projeto educativo, alargando e enriquecendo as situações de aprendizagens, ao mesmo tempo que tomam conta do trabalho desenvolvido pela Educadora. As famílias colaboraram incansavelmente em todos desafios propostos, umas mais, outras menos. Foi possível observar que as crianças, quando chegavam à escola, tinham um ar feliz e queriam partilhar tudo que tinham feito em família, referindo o que fizeram, com quem, onde e como, podendo constatar que a participação familiar não só enriqueceu o projeto desenvolvido, como também contribuiu para o estado emocional da criança, aumentando a sua autoestima, capacidades linguísticas e uma maior aproximação da criança com família: *“apanhei estas folhas no jardim! A mãe e o pai apanharam também, e eu apanhei muitas!”*.

No geral, todo o grupo esteve bastante envolvido no projeto e interessado nas atividades propostas. A Educadora Cooperante mostrou-se sempre disponível, atenta e sempre pronta para responder e ajudar em qualquer dificuldade. Foi sem dúvida, uma grande ajuda para mim, visto que tinha feito o estágio sem par pedagógico.

É de referir que não foi possível concretizar todas as atividades que tinha pensado, devido às condições atmosféricas (pintar um jogo no chão do espaço exterior) e à falta de recursos humanos e materiais (gostaria de ter arranjado a casinha de madeira que a instituição tinha, para fazer dela a cozinha de lama). As planificações também não foram cumpridas “à risca”, visto que numa das semanas de intervenção, de acordo com os interesses observados das crianças, a minha intervenção sofreu alterações.

Com base nos instrumentos de avaliação anteriormente mencionados, foi possível concluir que as crianças eram mais interessadas e envolvidas nas atividades que implicavam o movimento e que fossem realizadas ao ar livre, ao contrário das atividades que eram realizadas dentro da sala. Consegui concluir que as crianças desta sala, apreciavam muito e sentiam necessidade de ter mais saídas para o exterior e desenvolver atividades sempre que fosse possível ao ar livre.

Fazendo um balanço geral do projeto, considero que foi bastante positivo, conseguindo atingir os objetivos iniciais. No que se refere aos materiais que foram construídos no âmbito do projeto, a sua construção tinha também intencionalidade educativa, não se pretendendo apenas “construir, porque as crianças gostavam de ter no recreio para brincar”. Foi possível concluir que os mesmos podem potenciar o desenvolvimento das mais variadas capacidades: físicas, sociais, cognitivas e

emocionais, ao mesmo tempo que eram explorados, praticados num espaço que fascinava tanto as crianças, num ambiente ao ar livre, fazendo com que o presente projeto tivesse tanto sucesso. A divulgação do projeto foi feita através de um vídeo, cuja visualização pelas crianças foi feita na sala, enquanto para as famílias e comunidade educativa, gravada em formato de CD.

1.4. Percurso investigativo

Durante a realização das formações em contexto de estágio no âmbito da Creche e Pré-Escolar, face às práticas conhecidas e observadas, surgiu o questionamento sobre a importância do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças. Segundo a minha experiência pessoal, no âmbito dos estágios que tive oportunidade de realizar e verificar, o brincar no recreio não era uma prática frequente em algumas instituições educativas portuguesas, ou não era dada a devida importância. Em contexto Creche, atendendo à duração do estágio (de 26 de novembro até 19 de janeiro), não foi observada uma única saída para o espaço exterior. No primeiro estágio, na valência do Pré-Escolar, as crianças tinham uma hora específica para brincar no recreio, por norma, era sempre depois do almoço, porém não muito prolongada. Acrescentava-se ainda a inexistência de áreas com elementos naturais (exceto pequenas árvores), como canteiros com areia, relva, substituindo-se por canteiros com relva sintética. Já no segundo estágio, no Pré-Escolar, foram presenciadas algumas saídas para o espaço exterior, porém estas não eram regulares, nem muito prolongadas, sendo que somente efetuadas quando as condições meteorológicas eram favoráveis (presença do sol, sem chuva ou nevoeiro). No entanto, já no espaço exterior, existiam alguns condicionantes relacionados com o uso de alguns equipamentos e áreas, como é o caso da área com areia, visto que esta, no entender da direção, não apresentava condições de uso para as crianças. Atendendo o facto que alguns equipamentos como o escorrega, baloiço, cavalinhos de equilíbrio estavam localizados também nesta área, o seu acesso também era limitado.

As práticas observadas deram origem a reflexões críticas no que se refere ao espaço exterior nos contextos educativos. Outras práticas educativas conhecidas, como é o caso do meu país de origem, possibilitaram-me fazer a comparação com o trabalho desenvolvido nas instituições educativas portuguesas.

Desta forma, ocorreu o questionamento acerca da importância do espaço exterior, e atendendo o facto que as crianças são principais utilizadores do espaço de recreio, tendo surgido ainda dúvidas acerca de como as mesmas podem imaginar o seu “recreio ideal”, que me levaram posteriormente ao aprofundamento deste tema. Assim, pretendeu-se perceber o potencial do brincar fora de portas e entender como

as crianças imaginam o seu “recreio ideal”, de forma a proporcionar grandes descobertas e atividades potenciadoras de aprendizagens e de desenvolvimento das mais variadas capacidades humanas, com ou sem materiais, utilizando para tal, o espaço exterior. Na ótica de Antunes (2015), o espaço exterior deve ser valorizado, deve estar presente na oferta educativa e sempre que for oportuno, ao alcance das crianças. Azevedo (2015), no seu trabalho, reconhece a importância de escutar as crianças em relação ao espaço de recreio, dando oportunidades às crianças, decidir “quanto ao que quer, com o que quer e com quem quer brincar” (p.138), atendendo o facto que o recreio é dirigido às crianças e não aos adultos.

Nesse seguimento, procedeu-se à revisão da literatura subjacente à temática em estudo, de forma a compreender as diferentes visões e ajudar a construir o meu saber profissional neste campo, dando origem à presente investigação.

Parte II – Investigação

2.1. Contextualização do estudo

A presente investigação surgiu ao longo do meu percurso formativo, nomeadamente do contacto e da reflexão proporcionada pelas práticas de ensino supervisionadas observadas e vivenciadas nas diversas instituições educativas portuguesas e no exercício de comparação com as práticas desenvolvidas no meu país de origem. Considerando as ideias, as questões e as reflexões que surgiram no decorrer do percurso investigativo e por pessoalmente valorizar muito o contacto com o espaço exterior, procurou-se encontrar algumas respostas relativamente a esta temática. No espaço exterior, as crianças têm oportunidades de se envolver nas atividades lúdicas, testar os ambientes naturais, adquirir conhecimentos sobre o meio próximo, vivenciar as mudanças atmosféricas e as estações do ano (Hohmann & Weikart, 2004). No que se refere ao o *design* dos espaços de jogo e recreio, Neto (2017) no seu trabalho, menciona que, ultimamente baseiam-se no negócio, onde os materiais e equipamentos clássicos tais como escorregas, baloiço, balancé vêm do catálogo; os recreios são cobertos com superfícies sintéticas, superprotegidas de riscos, que acabam por ser pouco interessantes e desafiantes para as crianças “cada vez mais plástico e menos árvores” (p.15). Acrescenta-se a inexistência de participação e intervenção das crianças, pais e Educadores neste tipo de projetos de organização do espaço do jogo e recreio, exigindo desta forma, um novo olhar crítico face ao design e equipamentos “*standart*”. Em busca das respostas, surgiu a necessidade de organizar a investigação em dois momentos: 1.º um estudo exploratório prévio; 2.º o estudo de caso. Reconhecendo a importância do espaço

exterior para o desenvolvimento das mais variadas capacidades humanas, foram formuladas questões orientadoras que serviram de base para o presente estudo:

Estudo prévio:

- Quais as características que as crianças atribuem a um “recreio ideal”?

Estudo de caso:

- Como é que a brincadeira no recreio contribui para o desenvolvimento das crianças?
- De que forma o recreio é utilizado pelas crianças?
- Quais são as potencialidades e as limitações do “recreio ideal” referido pelas crianças?

Atendendo às questões orientadoras anteriormente mencionados, foram traçados os seguintes objetivos para o presente estudo: compreender a importância do brincar no recreio para o desenvolvimento da criança; identificar as principais características que as crianças atribuem a um “recreio ideal”; conhecer as brincadeiras que as crianças têm no recreio (os materiais/estruturas que mais utilizam para as suas brincadeiras); elaborar atividades que promovam o desenvolvimento das crianças a partir das suas conceções do recreio ideal.

Partindo do princípio de que o espaço exterior é potenciador de grandes aprendizagens e descobertas e destacando a importância de ouvir as crianças com o objetivo de compreender a visão delas (e não somente materializar as ideias dos adultos) acerca da organização do recreio ideal e das atividades que podem ser desenvolvidos nele, existe a necessidade em fazer o investimento nesta temática por parte dos atuais e futuros profissionais de educação, perspetivando o pleno desenvolvimento das crianças utilizando o espaço exterior.

A presente parte do relatório integra o enquadramento teórico sobre a temática em questão, as opções metodológicas que foram utilizadas, os participantes envolvidos no estudo, a recolha e análise dos dados, a apresentação dos resultados obtidos, terminando com as considerações finais referentes à presente investigação.

2.2. Enquadramento Teórico

2.2.1. O recreio na Educação Pré-Escolar: conceito de recreio e o brincar na infância

Na ótica de Spodek (2002), os recreios foram e devem ser estudados. O interesse em investigar os recreios tem a tendência a aumentar, visto que os efeitos e atributos que este produz para o desenvolvimento são ainda pouco estudados em comparação com o espaço interior.

Primeiramente, importa clarificar o conceito fundamental que serve de base para o presente estudo, sendo ele, o espaço de recreio. Este é um espaço privilegiado

para a brincadeira, para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O recreio implica brincar ao ar livre, permitindo à criança mobilizar o seu corpo e sentidos em ação, cognição e emoção, possibilita ainda vivenciar as experiências únicas, que nunca serão possíveis de experienciar em ambientes fechados (Bilton, Bento & Dias, 2017). É entendido como uma área encantadora, onde as crianças são:

Livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes a rolar, cavar, andar de baloiço, subir escorregas e fazer todas as outras coisas que os adultos os avisam para não fazer quando estão dentro de casa. (Hohmann & Weikart, 2003, p. 212)

O conceito de recreio, subentende, assim, a ideia de espaço ao ar livre que, neste contexto, coincide com o de espaço exterior. Assim, ao longo desta investigação serão utilizadas diferentes expressões, tais como: recreio, espaço de recreio, espaço ao ar livre, espaço exterior, no entanto, todas elas são referentes ao “recreio”. Neste estudo a ideia do recreio refere-se apenas ao espaço exterior da escola.

Segundo Duarte (2015), o espaço de recreio, é entendido como lugar que apresenta muitas potencialidades para o desenvolvimento e que é eleito por muitas crianças pelo facto de poder realizar diferentes brincadeiras e por sentir maior liberdade: onde podem correr, saltar, brincar e explorar o grande potencial que o seu corpo tem de forma livre. Würdig (2010) partilha da mesma ideia, destacando o recreio como um dos poucos espaços onde as crianças têm oportunidade de estarem livres. Este constituiu-se como um lugar de aprendizagem e de criação da sua própria cultura lúdica. Isto deve-se ao facto de as crianças, através das suas brincadeiras, aprenderem umas com as outras e ao mesmo tempo desenvolverem as suas capacidades.

Post e Hohmann (2004) mencionam que o espaço exterior deve ser uma relevante continuação do interior; um espaço privilegiado para a exploração e brincadeira. Christie e Wardle (2005) referem que os bons recreios são de grandes dimensões, predispostos para brincadeira e expressão plena das crianças, onde existe oportunidade de correr, pular, esconder, gritar, assobiar e também explorar o mundo natural.

Na ótica de Ormrod (1997, citado por Christie & Wardle, 2005), as crianças quando brincam no espaço exterior, podem aprender matemática, ciências, ecologia, jardinagem, construção, agricultura, vocabulário, estações do ano, os vários momentos do dia e ainda tudo sobre o clima local. As crianças conseguem aprender as informações básicas e fundamentais do funcionamento do mundo, lembrar-se com maior facilidade sobre o que aprenderam, pelo facto de as experiências serem

concretas e vividas em “primeira mão”. Assim, neste estudo, o recreio não é apenas um lugar que satisfaça as necessidades físicas das crianças, como também um lugar que permite encontrar algum equilíbrio emocional, possibilita o contacto cognitivo, social, onde através do brincar, se realiza o verdadeiro processo de autoconhecimento e do conhecimento do mundo envolvente. Cabe ao educador refletir acerca deste espaço, que também possui grande potencial educativo e organizar esse ambiente de forma a promover o desenvolvimento das crianças. O documento oficial OCEPE (Silva et al., 2016) faz também referência à organização do espaço educativo no exterior, onde se defende que o Educador deve refletir sobre as suas potencialidades e saber organizá-lo, inserindo materiais e equipamentos de qualidade, apresentando-se com segurança e ainda apelando à criatividade e imaginação das crianças.

As crianças quando estão a brincar livremente no exterior usufruem do seu direito de brincar, previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança. No entanto, igualmente, desfrutam dos seus direitos naturais (no total são dez), definidos por Zavalloni (2014, ver em Anexo XIX). Desta forma, quando as crianças se encontram no espaço exterior gozam do seu “direito de lazer”, que garante às crianças a vivência de momentos de tempo livre, não programados pelo adulto, de “poder cheirar” toda a variedade dos aromas naturais (despertar os seus sentidos), de poder “dialogar” com os outros, de “silenciar”, escutando os sons da natureza como, por exemplo, o som da água a correr num ribeiro, o canto das aves, bem como “de poder se sujar” brincando com os elementos da natureza, tais como areia, terra, água, pedrinhas, entre outros. Desta forma, o contacto com o espaço exterior proporciona múltiplas experiências, que por sua vez contribuem para uma melhor compreensão do mundo ao redor da criança.

2.2.2. O potencial do brincar fora de portas

O brincar assume-se como a tarefa fundamental na infância. Existem vários autores e diversas definições para este conceito. Assim, Froebel defende que o brincar é a fase mais importante da infância, é uma ação livre e espontânea da criança “ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo” (Froebel, 1912, citado por Cerisara et al., 1998, p. 68). Já Crespo (2016) entende o brincar como uma ação de autoconhecimento, e de conhecimento de todo o meio envolvente. O Bruner (citado por Cerisara et al., 1998) afirma que através do brincar a criança aprende a movimentar-se, falar, desenvolver estratégias para resolver problemas. No presente estudo, optei por utilizar a definição da Garvey (1992) que defende que o brincar é um comportamento muito habitual da criança, de forte alargamento do conhecimento sobre si, sobre o mundo físico, social e da estrutura de comunicação.

Face aos desafios atuais, em muitos países europeus, o brincar das crianças tem a tendência de ser mais estruturado, controlado por adultos nos espaços fechados (Bento & Portugal, 2016). Existe aqui uma contradição: se por um lado, a sociedade e o Estado preocupam-se cada vez mais com o desenvolvimento holístico das crianças, por outro lado, as crianças têm cada vez menos oportunidades de explorar o espaço exterior, de se sujar, de se fascinar com a Natureza, de saltar, de gritar, enfim têm cada vez menos oportunidades de serem crianças (Pinto, 2014). De acordo com Pellegrini (2009, citado por Bilton et al., 2017), em Portugal, a educação de infância centra-se maioritariamente nas atividades desenvolvidas dentro da sala, considerando-se que as crianças necessitam sair para o exterior somente para “esticar as pernas” e gastar energias. Em muitos contextos educativos, acredita-se que só dentro da sala é que ocorre o verdadeiro processo de aprendizagem, considerando o recreio como espaço destinado somente às brincadeiras das crianças (Duarte, 2015). No estudo desenvolvido em quatro jardins de infância portugueses demonstrou que o número das saídas para o exterior era muito reduzido, principalmente no inverno (Bento & Dias, 2017). O tempo que as crianças permaneciam no espaço exterior era insuficiente, variando entre dezasseis e trinta minutos. Acrescenta-se ainda alguma desvalorização por parte dos profissionais do potencial educativo do brincar ao ar livre, a falta de recursos teóricos e práticos em língua portuguesa, que podem apoiar o desenvolvimento desta prática e ainda a própria gestão do tempo e organização das instituições. Tudo isto, dificulta o florescimento das práticas pedagógicas ao ar livre (Bilton et al., 2017).

Em contrapartida, muitos estudos efetuados no estrangeiro demonstram o grande potencial educativo dos espaços exteriores para o desenvolvimento das crianças. Os documentos oficiais que orientam a prática educativa em diversos países, valorizam bastante o contacto com o exterior. Assim, no currículo da Noruega (Framework Plan for Kindergartens, 2017) o espaço exterior é muito valorizado, sendo um meio privilegiado para as crianças desfrutarem de grande variedade das experiências e aprendizagens ao ar livre. Este contacto é feito independentemente da estação do ano. Já na Dinamarca, no currículo (Early Childhood Education and Care Policy in Denmark, 2000) existem referências de que várias autoridades locais investiram nos jardins de infância do tipo florestal ou natural, onde as crianças passam a maior parte do dia ao ar livre, mais uma vez, sem qualquer distinção nas estações do ano. Não é por acaso que estas práticas são desenvolvidas e devidamente valorizadas em muitos países do mundo, pois reconhece-se a sua grande importância para o desenvolvimento da criança.

Já no livro de Bilton et al. (2017) menciona-se que o contacto com o ar livre, com a natureza, proporciona numerosas surpresas e oportunidades de exploração que enriquece o brincar das crianças. As mesmas autoras afirmam que quando as crianças estão a brincar no exterior, predomina o sentimento de alegria, o fascínio, a excitação, e a felicidade, criando ainda uma relação positiva com o meio envolvente desde a tenra idade, pois todas as experiências são vividas no contexto real: “o prazer de andar descalço no pinhal ou a sensação de frescura transmitida pela água num dia quente de verão são exemplos de experiências prazerosas de interação com o meio natural” (p. 30). As crianças necessitam de ter essas oportunidades, por isso, o brincar no espaço de recreio é tão importante para o seu desenvolvimento. Cabe aos profissionais na área de educação valorizar o contacto com o exterior e criar oportunidades para que isso aconteça.

2.2.3. A importância do recreio no desenvolvimento das crianças

O recreio constitui um ambiente que oferece oportunidades de se expressar e exercitar-se de forma diferente relativamente ao espaço interior (Hohmann & Weikart, 2004). Este contribui para a socialização, brincadeiras e atividade física (Wood & Martin, 2010). Bilton (2010) acrescenta a este desenvolvimento a necessidade de o espaço exterior ser disponibilizado com a mesma frequência que o interior da sala, independentemente do estado do tempo:

O espaço de recreio fornece um ambiente de aprendizagem completo, que atende a todas as necessidades das crianças – cognitivas, linguísticas, emocionais, sociais e físicas. As saídas para o exterior devem-se realizar todos os dias e durante todo o ano. Ao ar livre, as crianças têm espaço, liberdade, ar fresco e tempo para trabalhar em seus interesses atuais [...] Chova ou faça sol, as crianças pequenas querem brincar no exterior. (p. 1)

O ambiente exterior por si só, é muito rico em diversos estímulos, que possibilitam o desenvolvimento das grandes descobertas e atividades. O espaço exterior oferece o contacto com o ar fresco, com coisas naturais e vivas, liberdade na exploração, uma vasta gama de experiências reais e que fazem sentido em primeira mão, um leque de infinitas possibilidades de descobertas e brincadeiras, saúde física, bem-estar emocional e mental, interações sociais, desafios e diversão (White, 2014). Borrás (2002) refere que quando as crianças brincam no exterior, podem observar, explorar a natureza, experimentar com o seu corpo as mudanças de temperatura e reparar nos fenómenos atmosféricos. Por essa razão, e atendendo os seus benefícios

para o desenvolvimento das crianças, o contacto diário com este espaço deve ser assegurado.

Shasta Children and Families First Commission (SCFFC) (s.d.) perceciona o recreio como área privilegiada para o desenvolvimento dos jogos e através destes, as crianças desenvolvem-se ao nível cognitivo, físico e social. Handler e Epstein (2010) também encaram o ambiente exterior como potenciador de grandes aprendizagens:

As crianças podem virar uma rocha ou um pedaço de madeira e encontrar insetos, vermes, raízes de plantas e fungos. Eles podem olhar para as nuvens ou coletar folhas e obter uma apreciação da variedade de formas e texturas na natureza. Eles podem ouvir pássaros ou sentir o vento e tornar-se conscientes de todo um mundo sensorial além da sala de aula. Eles sentem alegria. (p. 1-2)

De acordo com Bilton (2010, citado por Antunes, 2015) quando as crianças se dirigem para o exterior, gostam de fazer novas criações, a partir dos materiais que encontram na natureza: paus, folhas de árvores entre, realizando as suas infinitas ideias. Igualmente, gostam de cavar, regar, mexer na terra e na água e envolver-se nas outras brincadeiras e estas contribuirão para a construção de aprendizagens significativas (Antunes, 2015).

Boschma (2013) e Bilton et al. (2017), referem que o contacto com a natureza, nomeadamente com o solo e, conseqüentemente, com os organismos presentes nele, favorece o desenvolvimento do sistema imunitário.

Tse (2009), acrescenta que podem adquirir conhecimentos acerca da forma, tamanho, e volume ao explorarem os diferentes materiais como tijolos, areia que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento das noções matemáticas.

O espaço de recreio, tal como o espaço interior, é também um lugar promotor da aprendizagem, que apresenta vários benefícios para a criança. O brincar ao ar livre possui um grande potencial para apoiar o desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional (Bilton, 2010; Handler, Epstein, 2010; Martin, Wood, 2010; NAECS, 2001; White, 2014; Williams-Sieghfredsen, 2005).

Spodek (2002) defende que o espaço exterior possui uma vantagem óbvia em relação aos outros contextos, isto porque, aumenta oportunidades para o desenvolvimento físico e motor das crianças. A criança quando se encontra no espaço de recreio, é exposta a uma grande variedade de estímulos provenientes da natureza. Esta convida-a correr, saltar, escalar, trepar as árvores, chutar, balancear, alongar, empurrar e puxar, ou seja, contribui para o desenvolvimento das destrezas motoras (NAECS/SDE, 2001). O espaço de recreio é favorável para desenvolvimento dos mais variados tipos de jogos. Jogar ao ar livre implica praticar exercício físico (Frost, 2012),

que contribui para fortalecimento das habilidades motoras das crianças (Tse, 2009). Desta forma, a recorrência a este espaço aumenta a atividade física e, por consequência, diminui o risco de saúde associado ao excesso de peso (Antunes, 2015).

Segundo Antunes (2015) no espaço exterior, as crianças mobilizam os seus sentidos para descobrir o ambiente, apresentam-se mais criativas, têm oportunidade em aprenderem ações e comportamentos humanos para a preservação do meio ambiente e conhecer algumas propriedades dos materiais oferecidos pela natureza (exemplo: água e terra), familiarizando-se, desta forma, com alguns conceitos importantes de ciência. A mesma autora defende que o vocabulário das crianças será alargado, à medida que exploram, conhecerão novos nomes dos materiais ou seres vivos e irão procurar utilizar novas palavras para descrever tudo que observam. O envolvimento nas mais variadas brincadeiras no exterior, no caso de esconder-se atrás de uma árvore ou construir um castelo com areia, exige também da criança pensamento estratégico para realizar o mesmo, contribuindo para o desenvolvimento do seu raciocínio (Tse, 2009).

Na ótica de Jacobi - Vessels (2013), as crianças quando contactam com alguns seres vivos novos, são intrinsecamente motivadas para os observar, experimentar, comparar. Durante as suas brincadeiras no espaço exterior, recebem muitas informações que nunca poderão ser obtidas dentro de um ambiente fechado.

Lá fora, as crianças desenvolvem a sua imaginação, na medida que podem descobrir grande diversidade de objetos na natureza e atribuir-lhes mais variadas utilizações e funções: “os paus podem ser utilizados como pistolas, recriando-se um filme de *cowboys*, ou como barcos, flutuando numa poça de água, ou ainda como lápis, desenhando a sua marca na areia” (Bilton, et al., 2017, p. 49).

Brincar no recreio possibilita aquisição da interação social, amizade, um lugar que permite à criança expressar os seus sentimentos, pensamentos e ideias (White, 2014).

De acordo com a NAECS/SDE (2001) o recreio surge como espaço ideal para o florescimento das relações entre os pares, para a cooperação, a partilha, desenvolvimento da linguagem e a resolução de conflitos. Por sua vez, Bilton et al. (2017) defendem que graças ao jogo e o brincar no exterior é desenvolvida uma grande experiência ao nível social, onde as crianças têm oportunidade para partilhar experiências, desejos, interesses e ainda desenvolver o sentido de companheirismo. Acrescentam que existe também uma interação entre a criança com o meio envolvente, que proporciona diferentes estímulos, e desperta a curiosidade das crianças sobre o mundo envolvente: “desfrutar do som produzido ao pisar folhas

secas, caídas no chão, ou adormecer ao som do vento e dos pássaros, são momentos de interação próxima com o mundo natural, que devem ser valorizados e promovidos” (p. 42).

Na opinião de Jacobi – Vessels (2013), o espaço exterior contribui para aliviar o stress e a agitação das crianças. Para além disso, o espaço ao ar livre proporciona uma sensação de paz e liberdade, por exemplo, quando o adulto se senta com a criança ao pé da árvore a ler o livro, a criança terá tendência de acalmar e sentir-se mais despreocupada.

Tse (2009), menciona que as brincadeiras ao ar livre, permitem a criança expressar os seus sentimentos e emoções através do gritar, correr, brincar, contribuindo para um melhor bem-estar e redução de stress, constituindo um lugar onde as crianças podem aprender a controlar o stress e adquirir maior autocontrolo (NAECS/SDE, 2001).

No estudo realizado por Williams-Sieghfredsen (2005) verificou-se que as saídas diárias para o exterior com uma duração de tempo significativa, não apenas contribuíram para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças, como também as mantinham mais saudáveis. Foi também comprovado que as crianças que têm contacto diário com o espaço exterior, possuem melhores habilidades motoras e sociais, são mais criativas, tem menos infeções e alergias, são menos stressadas, menos conflituosas e menos obesas. Contrariamente, nas situações em que o contacto com o exterior é mínimo, as crianças são menos autónomas e apresentam consequências graves no seu desenvolvimento motor, emocional, social e cognitivo, para além do excesso de peso, desenvolvimento de diversas doenças ao nível cardíaco, respiratório, diabetes, como foi possível compreender no trabalho desenvolvido por Neto (2017).

2.2.4. Características que determinam a qualidade de um recreio

Segundo Wood e Martin (2010), o recreio deve incentivar a atividade física, a interação social, a criatividade e a resolução de problemas, possibilitar contacto e a interação com a natureza. Na ótica do mesmo autor, para ser considerado como recreio ideal das crianças, este deverá conter alguns elementos de “origem natural, como por exemplo, areia e água”, alguns “lugares/objetos que incentivam a interação e a socialização” das crianças. Para além destes aspetos, todas as estruturas e materiais devem ser de “fácil acesso”. O espaço de recreio deve igualmente fornecer algum “risco e desafio” para as crianças, despertando a curiosidade natural para conhecer e experimentar tudo o que tem ao seu redor, “ter estética agradável e estimular a imaginação e criatividade” e ainda “incluir espaço para o jogo ativo” que,

por sua vez, contribui para o desenvolvimento das diversas competências pessoais e sociais (p.2).

No seu livro, Hohmann e Weikart (2003), apresentam um plano de organização do espaço exterior, devendo este conter: *estruturas fixas*, com objetos para trepar (árvores com ramos baixos), lugares altos (casa na árvore não muito alta), baloiços e escorregas. Deve ter *brinquedos com rodas*, tais como triciclos, carrinho de mão, carrinho de bebé, veículos com rodas; *materiais soltos*: equipamentos para saltar (trampolins), equipamentos para atirar, pontapear e atingir (bolas, cesto de basquete, baldes, caixas); materiais de construção (caixas de cartão, peças de madeira, esferovite, cordas, pneus, banca de trabalho e ferramentas); materiais para brincar com areia e água (caixa, balde, areia, folhas, pinhas, neve, mangueira, canos flexíveis, torneira); equipamentos de jardinagem, como faixa de terra para ajardinar, vasos com terra, regadores, sementes, bolbos, flores e plantas. Estão incluídos ainda os instrumentos musicais (sinos, campainhas, tambores); os materiais para atividades artísticas (rolos de pintura, pinceis grandes, cavalete, giz, barro, corantes) e auxiliares para brincar ao faz de conta, que abrangem diferentes brinquedos do meio de transporte (barco, carro, avião, trator, camiões, escavadoras), casa para brincar, telefone, caixa de correio, mangueira de bomba de gasolina com manípulo, binóculos, capacetes, chapéus, óculos e mochilas. Mencionam que as crianças gostam destas estruturas anteriormente mencionadas, acrescentando ainda que é igualmente importante no processo de planeamento, considerar que as crianças gostam de explorar e apreciar os elementos naturais (áreas de sombras, relva, pedras, areia, água), plantas vivas (árvores, arbustos, plantas trepadeiras, flores) e ainda uma zona para as crianças fazerem jardinagem e, por isso, devem merecer a devida atenção de quem está a planear o espaço exterior. Ainda que existam muitos outros autores que apresentam formas de organização dos espaços exteriores com múltiplos objetos, áreas e materiais, vários estudos demonstram que as crianças preferem mais os recreios com envolvimento natural, considerando-os mais desafiadores. Assim, Fjørtoft (2004), no seu trabalho, faz referência aos ambientes naturais, que incluem cores da natureza, árvores, florestas, áreas sombreadas, locais para poder escalar, construir, sendo estes mais desafiadores do que os ambientes tradicionais, por permitirem maior exploração e experimentação. Os recreios com estruturas fixas, por vezes, não são tão apreciados pelas crianças, ao contrário dos materiais moveis que possibilitam as mudanças frequentes, como acrescentam Wood e Martin (2010). Borrás (2002) defende que o Jardim de Infância, no exterior, deve ter áreas bem delimitadas, com materiais apropriados, possuindo seis zonas fundamentais: da areia, da água, zona pavimentada para correr, zona de construções e estruturas, zona ajardinada e de

sombra. Assim, o ambiente exterior deve incluir quer estruturas fixas, quer os mais variados objetos e materiais móveis, sem esquecer dos elementos e áreas naturais, que são considerados importantes para manipular, explorar, cheirar, tocar, apreciar, ouvir, sentir e brincar pelas crianças e, com isso, desenvolver e aperfeiçoar as mais variadas capacidades humanas, utilizando para isso o espaço exterior.

Spodek (2002) afirma que as pessoas responsáveis por planejar o ambiente lúdico, deviam recolher a informação junto das crianças, diretamente ou através da observação, com vista de criar ambientes lúdicos adequados às crianças. Bilton et al. (2017) acrescentam que o espaço exterior deve ser planeado junto das crianças, profissionais, famílias e membros da comunidade. Sendo as crianças, principais utilizadoras do mesmo, deve-se respeitar e valorizar a sua visão e as suas perspetivas. Reconhece-se que a visão do adulto na fase do planeamento, pode ser muito diferente da perceção da criança. Desta forma, a presente investigação ganha toda a pertinência, na medida que pretendo dar a voz às crianças e perceber como elas imaginam o seu recreio ideal, que materiais, objetos/estruturas que gostariam de ter nele e também realizar esses mesmos materiais com as crianças, recriando assim o espaço exterior, não perdendo o foco principal da intervenção de um educador, que se centra na promoção do desenvolvimento harmonioso das crianças e em responder às necessidades que apresentam.

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, o espaço exterior/recreio deve localizar-se junto ou à volta do edifício e possuir o acesso fácil à(s) sala(s) de atividades. Quando possível, deve incluir uma área coberta, um ponto de água e ainda uma pequena arrecadação para guardar todo o material que é utilizado no exterior. Relativamente à sua dimensão, não pode ser inferior ao dobro da área da(s) sala(s) de atividades e deve garantir as condições de segurança. O espaço exterior/recreio deve conter uma variedade de estruturas e materiais estabelecidos no Despacho n.º 258/97, de 21 de agosto, sendo que deve possuir uma caixa de areia com pás, baldes, peneiras, estruturas fixas (para subir, trepar, suspender, escorregar), material didático, que permite às crianças manipular o conjunto de utensílios de jardinagem, utensílios para rega (regadores, mangueiras), carros de mão, bolas, arcos, ringues e pneus.

2.2.5. Riscos no recreio e o seu potencial para o desenvolvimento da criança

Quando se fala sobre os recreios, muitas vezes existe a grande preocupação por parte dos profissionais e famílias relativamente aos riscos que poderão estar associados ao brincar livre no exterior, visto que as crianças possuem maior liberdade e maior espaço para o seu uso. Atualmente, a preocupação de proteger as crianças

por parte dos adultos tem vindo a aumentar cada vez mais, impedindo que as mesmas explorem o espaço que os rodeia (Rivkin, 2000). Neto (2017), no seu trabalho complementa:

Cortaram-se as árvores, as superfícies foram normalizadas com material sintético, o espaço natural foi retirado (terra, areia, paus, pedras, vegetação, etc.). Na maior parte das escolas, já não é possível às crianças suspender e balancear o corpo, trepar, saltar e brincar no espaço natural. Isto significa um grande empobrecimento das competências motoras e cognitivas na infância. Tudo o que era interessante para as crianças desapareceu devido ao medo dos perigos e da superproteção dos pais e educadores. (p.14)

Harper (2017) define a palavra risco como alguma perda ou dano, porém, em algumas situações, este também pode apresentar ganho. Na mesma linha de pensamento, Kleppe, Melhuish e Sandseter (2017) referem que este pode ter consequências negativas e positivas. Consideram como algo que é inevitável, mas que pode fornecer às crianças a prática para lidar com situações de risco. Desta forma, compreende-se que o risco, não só é inevitável, mas sim, é potencialmente valioso para a aprendizagem das crianças. Sandseter (2009) na sua investigação criou seis categorias do brincar arriscado: associado às quedas de grandes alturas (por exemplo, estar pendurado ou balancear a grande altura, saltar de superfícies flexíveis); alta velocidade, que pode levar à colisão com alguém (correr descontroladamente, andar de bicicleta); utilização das ferramentas perigosas, que podem causar ferimentos (serras, cordas) e elementos perigosos, onde as crianças podem cair (penhascos); jogos de luta, onde se podem magoar um ao outro; deixar de ser visto pelos adultos, perder-se (ir explorar sozinho). Referiu ainda que tal como os riscos acima mencionados, as características individuais da criança e a sua capacidade para avaliar a situação também influenciam a chance de estar perante uma situação de risco. Sendo que é possível compreender, que não só as características das estruturas/elementos/formas de brincar que aumentam a possibilidade de estar em risco, mas também as características individuais de cada criança. Outros riscos inerentes ao recreio foram identificados por vários investigadores referidos no livro do Spodek (2002), riscos esses relacionados maioritariamente com o tipo de revestimento da superfície, onde existe a possibilidade de queda para o solo não protegido, ou protegido, mas de forma insuficiente: dureza do solo por baixo dos equipamentos; e com o tipo de estruturas pouco indicadas para o uso das crianças (escorregas muito altos, nas estruturas trepa-trepa nos tubos, onde os dedos das crianças podem ficar presos, entre outros). Um Educador de infância e

as famílias devem estar cientes dos riscos que são inerentes a este espaço, não desconsiderando que este está presente sempre e em qualquer lado, porém não podem, nem devem superproteger as crianças de todos os riscos, pois também podem apresentar vantagens para o desenvolvimento da criança (Bilton et al., 2017). Nesta linha de pensamento, os mesmos autores realçam a necessidade de dar às crianças espaço para testarem os seus limites, agir de forma autónoma, dar oportunidade para tomar decisões, verificar o que já são realmente capazes de fazer, ou não, com o objetivo de avaliar as suas capacidades, alargando os conhecimentos sobre o seu corpo e sobre o mundo. O que significa que as crianças devem ter oportunidades de risco, pois através destes a criança aprende a lidar com o medo, consegue prever as consequências das suas ações e ainda adquirir confiança para ser ela própria a tomar decisões. Trepas uma árvore, subir a parede de escalada podem ser experiências muito ricas de aprendizagens (Bilton et al., 2017). Os mesmos autores consideram que os joelhos e cotovelos feridos da criança, representam uma infância positiva, onde a criança aprende através dos seus erros e ensaios.

2.2.6. Papel do Educador no espaço de recreio

O Educador de Infância tem um papel fundamental não só de intervenção, mas também na observação das brincadeiras das crianças, pois através destas consegue compreender o nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (Ganhão, 2017). No espaço exterior o adulto deve estar aberto e tirar proveito das novas oportunidades oferecidas pelos espaços (Bilton et al., 2017). Antes de sair para o espaço exterior, prosseguir a averiguação de todos equipamentos e materiais presentes nele, de forma a verificar se estes apresentam a segurança e não estão danificados; já no recreio deve posicionar-se de forma a ter visão de todas as crianças (Donchenko, 2014). Deve estar atento às brincadeiras das crianças e fazer o que a criança lhe pode pedir, seguindo as instruções das ações que esta dá, de forma a manter a criança interessada no que está a fazer; não deve no entanto indicar à criança o que tem que fazer e como, limitando-se a ser participante ativo na brincadeira da criança (Ganhão, 2017).

Ao longo do tempo, de forma a enriquecer o brincar e corresponder os interesses das crianças, deve introduzir materiais e equipamentos novos, cada vez mais desafiadores, proporcionando experiências diversificadas (OCEPE, 2016), o espaço será mais rico dependendo dos materiais contidos nele (Espadilha, 2017).

O papel do adulto no espaço exterior é fundamental também na perceção das situações do risco, sendo que este deve deixar as crianças envolverem-se em algumas situações que apresentam algum grau de risco, embora este seja controlado

pelo adulto, permitindo a criança crescer, aprendendo a superar as suas dificuldades (Cruz, 2013). Bilton et al. (2017) defendem que a intervenção do adulto no espaço exterior pode ser até prejudicial para as crianças, na medida que este pode antecipar resoluções, sem dar lugar à própria criança experimentar/testar as suas ideias. No entanto, os mesmos autores mencionam que o adulto deve apoiar a criança sempre que o nível de dificuldade seja superior do que a criança consegue enfrentar, ou verificar alguma situação de risco, que pode causar sofrimento, conseguindo desenvolver as suas competências de forma gradual com ajuda do adulto. Por sua vez, as próprias crianças, também possuem a ideia dos riscos subjacentes às mais variadas situações: “as crianças têm consciência do risco e são capazes de avaliar as suas competências em função da situação, apesar da sua tenra idade” (Idem, p. 84). Podendo afirmar que, um Educador deve estar ciente que o processo de observação no espaço de recreio é fundamental.

2.3. Metodologia

A metodologia surge como fundamental na condução de uma investigação, pois permite dar resposta às perguntas que deram origem à pesquisa em curso. Tendo em conta o tema em estudo, as opções metodológicas devem ser adequadas e adaptadas ao tipo de dados que se pretende investigar (Albarelo, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 1997). Para proceder a uma investigação, recorre-se ao método, que é entendido como “um meio de direcionar a investigação para o seu objetivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objeto” (Pardal & Lopes, 2011, p. 18).

Esta investigação procurou conhecer o tipo de brincadeiras que as crianças realizam no espaço de recreio, compreender o tipo de dimensões associadas ao desenvolvimento das crianças que estão presentes quando brincam no recreio e ainda entender a perspetiva de um grupo específico de crianças sobre as características do seu recreio ideal, através de um estudo de caso de natureza qualitativa.

2.3.1. Opções metodológicas

No contexto da educação, a investigação qualitativa baseia-se na compreensão e interpretação dos significados dos acontecimentos (Pardal & Lopes, 2011), onde a fonte direta dos dados é o ambiente natural, dando ao investigador o papel principal (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com os mesmos autores, o investigador tem que se deslocar até ao local de observação para conseguir compreender melhor o fenómeno em estudo: “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que

as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Mais, referem que a investigação qualitativa é descritiva (os dados apresentam-se em forma de palavras e imagens), e interessa-se mais pelo próprio processo e não pelo resultado. O investigador aqui preocupa-se em conhecer como as pessoas “dão sentido às suas vidas” (p. 50).

Estudo de caso

O estudo de caso procura a “observação detalhada dum contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89). A principal vantagem deste tipo de investigação é poder observar e aprender características particulares do fenómeno em estudo. Lessart - Hébert, Goyette e Boutin (2005) acrescentam que este se caracteriza por reunir informações muito pormenorizadas das situações particulares. A investigação de estudo de caso, pode ser feita do caso único, como de casos múltiplos (Yin, 2001). O mesmo autor considera que quando são usadas as questões: “como” e “porquê”, está-se perante um estudo de caso. A presente pesquisa decorre de um caso único, por ser realizada somente num contexto educativo e com um grupo de crianças do JI, onde se pretendeu conhecer como as crianças utilizam o recreio e entender os benefícios do brincar no espaço de recreio para o desenvolvimento e perceber as potencialidades e as limitações do “recreio ideal” referido pelas crianças.

2.3.2. Contexto e participantes do estudo

O estudo foi desenvolvido no contexto de Jardim de Infância de uma IPSS da região do Ribatejo e contou com a participação de 23 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos. No que diz respeito ao sexo das crianças, 12 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

2.3.3. Recolha e análise dos dados

Os dados para o presente estudo foram recolhidos através da observação participante, onde foram utilizados como instrumentos de recolha dos dados, grelhas de observação, registo fotográfico e a planta do recreio, bem como notas de campo. Recorreu-se ainda à entrevista semiestruturada e à análise documental. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo para lhes atribuir significado e, desse modo, conseguir compreender melhor os fenómenos em estudo.

Observação participante

Para conseguir obter os dados para a presente investigação, a escolha da técnica de observação foi essencial. Esta baseia-se na observação visual, na recolha direta das informações (Quivy & Campenhoudt, 2005). Possibilita o contacto direto com o contexto e participantes em estudo. Os mesmos autores consideram que a presente forma possibilita captar os comportamentos dos participantes no próprio momento. A observação participante surge como uma das técnicas da investigação qualitativa, visa ao investigador compreender determinado meio social, que lhe é, à partida “estranho ou exterior”, onde o investigador de forma progressiva pode integrar-se nas atividades desenvolvidas pelas pessoas que vivem neste contexto (Lessard – Hébert et. al., 2005, p.155). Na observação participante, o investigador “vive a situação”, por isso conhece o fenómeno do interior (Pardal & Lopes, 2011, p. 72).

Durante a investigação procurou-se realizar as observações de forma mais imparcial possível, de forma a não influenciar os dados. No final, pretendeu-se confrontar os dados obtidos com os trabalhos já existentes no mesmo campo de estudo, de forma a verificar se existiam semelhanças ou diferenças entre os resultados.

Entrevista semiestruturada

A entrevista possibilita a recolha de informação mais rica (Pardal & Lopes, 2011), não apresenta dados “já existentes”, mas pretende-se recolher dados por meio desta (Albarello et al., 1997). Werner e Schoepfle (1987), citado por Lessard – Hébert e colaboradores (2005, p.160) acrescentam que a técnica de entrevista complementa a observação participante, e permite recolher dados válidos sobre “as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”, obter dados sobre visões, atitudes, sentidos que fundamentam os comportamentos das pessoas na vida (Gray, 2012). O contacto direto com os participantes em estudo, permitiu recolher os dados e perceber a sua visão face à temática: “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). As entrevistas semiestruturadas possibilitam fazer um aprofundamento das visões e opiniões; não seguem um padrão, sendo que o investigador possui uma lista de questões, mas estas podem não ser usadas na totalidade e a ordem das perguntas pode ser alterada (Gray, 2012). Pardal e Lopes (2011) acrescentam que a entrevista semiestruturada não é inteiramente livre e aberta, nem muito orientada pelas perguntas inflexíveis. Procura-se, assim, dar possibilidade de exprimir-se livremente sobre as perspetivas e interpretações dos acontecimentos, das suas experiências,

representações, valores, atitudes, processos de mudança. Utilizando a entrevista semiestruturada, procurou-se compreender as ideias das crianças sobre como imaginam o seu “recreio ideal”, onde no primeiro momento, foi solicitado às crianças para responder a duas questões (a descrição de como a entrevista foi aplicada e organizada apresenta-se em Anexo XX). Num segundo momento, mostraram-se vários exemplos dos recreios de vários países (imagens fotográficas dos diferentes recreios encontram-se em Anexo XXI) a fim de compreender qual é o recreio mais apreciado pelas crianças de acordo com as características observadas por elas.

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas da análise das comunicações com o objetivo de detenção do conteúdo da mensagem (Bardin, 1977; Pardal & Lopes, 2011). Procura-se sintetizar e reduzir o grande volume das informações disponíveis, com objetivo de conseguir chegar e interpretar as principais tendências e padrões presentes nos dados (Lima, 2013). De acordo com Sampieri (2006) (citado por Pardal & Lopes, 2011) a análise de conteúdo é feita através da codificação, onde as características essenciais do conteúdo da mensagem são transformadas em unidades de descrição e análise. No âmbito do estudo, a presente técnica foi utilizada na análise das opiniões das crianças sobre como imaginavam o seu recreio ideal, criando-se várias categorias e subcategorias *a posteriori* (Anexo XXII) com o objetivo de agrupar as ideias, simplificando-as e *a posteriori* compreender a perspetiva do recreio ideal deste grupo de crianças.

Grelhas de observação

Reis (2011) indica que as grelhas de observação podem orientar a observação. Estas surgem como um instrumento de registo, que definem de forma seletiva as diversas categorias e comportamentos a observar (Quivy & Campenhoudt, 2005). Os mesmos autores defendem que esta possui algumas vantagens, no que se refere a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no momento. As grelhas de observação que foram construídas e utilizadas para o presente estudo, tinham como função de ajudar ao investigador a compreender como um grupo específico de crianças utiliza o recreio: que estruturas ou materiais utiliza para o seu brincar; os comportamentos que têm neste espaço (Anexo XXIII) e ainda verificar que implicações pode ter o brincar no recreio para o desenvolvimento das crianças (Anexo XXIV).

Registo fotográfico e planta do recreio

Este tipo de técnica permite obter dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994), realizar registo detalhado de factos, abrangendo a apresentação de estilos de vida e

condições de vida e de trabalho; captar momentos, que eram demasiado rápidos para o olho humano (Gray, 2012). Bogdan e Biklen (1994) defendem que as fotografias consentem ao investigador relembrar e estudar os detalhes que podiam passar despercebidos; fornecer pistas sobre relações e atividades. Acrescentam que as fotografias “não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p. 191). Para o presente estudo, foram recolhidos registos fotográficos do recreio, onde decorreram as observações (Anexo XXV), algumas fotografias sobre a utilização do recreio pelas crianças (Anexo XXVI) e dos materiais construídos no âmbito do projeto de intervenção (Anexo XXX).

A planta do recreio foi construída com base num software Ksil, disponível em seguinte endereço: <http://ksil.com/constructor/>. Recorreu-se ao presente programa com objetivo de dar a conhecer melhor o espaço onde decorreram as observações realizadas, que posteriormente serviram de base para a presente investigação.

Notas de campo

As notas de campo constituem um relato escrito que evidencia o que investigador conseguiu ouvir, ver, experienciar, pensar no processo da recolha dos dados e refletir sobre as evidências (Bogdan & Biklen, 1994). As notas de campo não requerem muitas exigências como os textos escritos: “saem diretamente da sua cabeça e que representam o seu estilo particular” (Idem, p. 151-152), porém devem ser completas e claras. Sustentam o método qualitativo por meio de observação. Gray (2012) menciona que é difícil de fazer as notas de campo precisas e detalhadas, na medida que o investigador está ocupado em fazer a observação no campo. No presente estudo, em algumas das observações, não foi possível fazer o registo imediato. Gray (2012) fundamenta que nestes casos, as notas de campo não devem ser escritas posteriormente, mas sim no próprio dia, por isso estas eram escritas seguidamente às observações. As notas de campo constituíram uma ferramenta importante para o processo de observação, na medida que possibilitaram ter uma visão mais completa dos fenómenos em estudo. A presente técnica foi utilizada durante a observação das crianças no recreio e nas atividades que foram promovidas no âmbito do projeto de intervenção.

Análise documental

A análise documental consiste numa técnica de recolha de informação, que se centra na detenção, compreensão e análise dos diversos tipos de documentos (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015). Pardal e Lopes (2011) referem que a sua utilização é indispensável em qualquer investigação, porém consideram que esta é uma tarefa difícil e complexa, que exige do investigador paciência e disciplina. Os mesmos

autores referem que o investigador, tendo em conta o trabalho que desenvolve, possui diversos documentos para consultar, embora possa ter menos que desejaria. Os documentos, esses, podem ser de diversa natureza: “fontes históricas, arquivos oficiais e privados, documentos pessoais, estudos, imprensa” (Idem, p. 103). Para fundamentar o presente estudo, recorreu-se à pesquisa e análise dos diversos livros, publicações, artigos escritos em diversas línguas, análise dos estudos que incidem sobre a mesma temática, revistas, documentos oficiais (OCEPE) - todos eles impressos ou disponíveis online, análise das próprias produções anteriores (relatórios de intervenção). Já nos contextos de estágio, a análise dos documentos orientadores da prática da instituição (Regulamento Interno), documentos produzidos pela/s Educadora/as (Projeto pedagógico de sala, projeto educativo) possibilitaram obter informação sobre a instituição, grupo de crianças e o trabalho desenvolvido.

Esta técnica de recolha de dados, esteve sempre presente no processo de construção do presente estudo, na medida que se procurou sustentar a informação recorrendo aos autores e a publicações de natureza diversa.

2.3.4. Procedimentos investigativos e éticos

Para se poder realizar a presente investigação, os Encarregados de Educação das crianças foram informados sobre a mesma, solicitando a sua autorização e consentimento para a recolha dos dados e imagens fotográficas junto dos seus educandos, salvaguardando sempre a privacidade dos participantes (Anexo XXVII). Gray (2012) refere que o princípio de privacidade constitui um dos princípios básicos da vida democrática, dando lugar aos respondentes dar o seu consentimento para fornecer informações. Visto que a presente investigação envolveu as menores, procurou-se obter essa autorização através dos pais das crianças/Encarregados de Educação. O mesmo autor menciona que as questões de anonimato e confidencialidade também carecem de atenção por parte do investigador, devendo assim restringir em colocar as informações que indicam os nomes, números de telefone, endereços eletrónicos e postais e outras características que de qualquer modo podem possibilitar a identificação do participante. As informações que foram recolhidas junto a este grupo de crianças, são confidenciais, sendo que são utilizados exclusivamente para os fins da presente investigação. De forma a garantir o anonimato das crianças, e de forma a tratar os dados fornecidos pelas mesmas, foi atribuído um código constituído por uma letra e número. A letra correspondia a primeira letra do nome da criança acompanhada com o número, que foi atribuído sequencialmente, à medida que as crianças iam participando no estudo.

2.4. Apresentação e discussão dos resultados

2.4.1. Características do recreio ideal para as crianças

Quando questionadas sobre o que gostariam de ter no recreio e as atividades que gostariam de realizar (Anexo XXVIII), as crianças da Creche e do Jardim de Infância identificaram diversos aspectos para ter no seu “recreio ideal”, organizados nas seguintes categorias: materiais móveis (N=14), jogos (N=7), estruturas/ materiais fixos (N=6), ações e comportamentos no recreio (N=3), elementos da natureza (N=2), brincar (N=2), área das artes (N=1), área com areia (N=1), outros recursos humanos e materiais para a diversão (N=1).

A categoria dos materiais móveis obteve o maior número de referências pelas crianças (N=14). As informações desta categoria foram estruturadas em duas subcategorias: bonecos e brinquedos diversos (N=8) e brinquedos sobre rodas (N=6). Os bonecos e brinquedos diversos representam o maior número das respostas dadas pelas crianças, sendo eles: “bonecas” (M2), “bonecos para brincar” (L3), “brinquedos” (M4, F12). Este elevado número de respostas poderá estar relacionado com a inexistência de materiais móveis (exceto duas bolas) no recreio e da necessidade que as crianças têm em integrar algumas bonecas e brinquedos nas suas brincadeiras num espaço com “maior liberdade” do que no interior da sala. Os brinquedos sobre rodas, também aparecem com muita frequência: “carros de brincar” (L9, J15), “carrinhos” (L3). No ano letivo anterior, na Creche, as crianças dispunham de materiais móveis tais como carros, triciclos e estavam habituadas a utilizá-los no recreio. Contudo, ao nível do JI, estes materiais eram inexistentes. Contrariamente da situação vivenciada, Hohmann e Weikart (2003) na proposta de organização do espaço exterior, fazem referência para a existência dos brinquedos com rodas neste lugar.

Os jogos foi a segunda categoria que obteve mais respostas (N=7), podendo constatar-se que o recurso aos jogos no recreio é uma dimensão bastante apreciada pelas crianças. Devido à grande diversidade de respostas foram criadas várias subcategorias, sendo elas: com bolas (N=3), outros jogos (N=2) e legos (N=2). Os jogos com os mais variados tipos de bolas e materiais: “bolas saltitonas” (M2), “bolas” (M2), “raquete para jogar a bola” (G12), constituem uma brincadeira simples, mas é a subcategoria que mais desperta o interesse das crianças no âmbito dos jogos. A categoria de outros jogos, como os jogos tradicionais: “jogo do macaco” (M1) e outros jogos não identificados: “jogos de meninas e meninos” (M4), apontam para a necessidade que as crianças têm em jogar e explorar o mundo que os rodeia, remetendo para a valorização das relações interpessoais que se podem estabelecer durante estes jogos. No trabalho do Neto (2017) valoriza-se o brincar e atividades livres que promovam os diversos tipos de jogo (simbólico, com objetos, social e de

atividade física), encarando-os como fundamentais para o desenvolvimento da criança.

De acordo com a categoria “estruturas fixas” (N=6), as crianças evidenciaram uma grande vontade em ter casas de brincar no recreio (N=4): “casa para meninos para os meninos fazerem o-o-o e para comer” (M2), “casinha para brincar” (F6, S18, L10), outras preferiam ter balanço (M1) e ainda escorrega (M1, F17), apesar de não serem muito referenciadas. Tal significa que, para as crianças, o “recreio ideal” deve conter algumas estruturas fixas com vista a auxiliar as suas brincadeiras e contribuir para o desenvolvimento das mais variadas capacidades. O “escorregar, o subir, trepar, descer, andar mantendo o equilíbrio” permitem à criança desenvolver habilidades motoras, tais como flexibilidade, equilíbrio e força (Borges, 2014, p. 62)

A categoria “ações e comportamentos no recreio” (N=3) foi dividida em duas subcategorias: saltar (N=2) e correr (N=1). Estas respostas sugerem-nos que as crianças associam ao recreio alguma liberdade, nomeadamente, para saltar e correr: “correr na relva, brincar na relva” (F6), ao contrário do espaço interior, onde, regra geral, têm esses movimentos mais condicionados. Na mesma linha de pensamento Duarte (2015), NAECS/SDE (2001) encaram o espaço exterior a um lugar onde existe maior liberdade dos movimentos.

No que diz respeito à categoria “elementos da natureza” algumas crianças referiram que gostariam de ter algumas plantas: “muitas árvores para meninos e meninas” (M2), “flores para oferecer à mãe (S7). Estas referências indiciam o gosto que as crianças têm pela natureza que as envolve e, em particular, pela fauna e flora que as rodeia. De acordo com as ideias expressas pelas crianças, Hohmann e Weikart (2003) também apelam para existência das plantas vivas no espaço exterior, possibilitando fazer a exploração e apreciação dos elementos naturais.

Duas crianças mencionaram que gostavam de brincar no recreio, sendo que a brincadeira que predomina é a brincadeira livre com os pares: “brincar com a Jk” (S13), “brincar com o J.” (M14). Assim, Bilton et al. (2017) também reconhecem o potencial do espaço exterior para crescimento das experiências sociais.

Do conjunto de respostas agrupadas na categoria: “área das artes” (N=1), a informação recolhida foi organizada na subcategoria: pinturas e desenhos (N=1). Apesar de não ser um número representativo, é possível compreender que uma das crianças gostaria de ter espaço para pintar e desenhar: “mesa na rua para fazer desenhos” (M2), que nos aponta para a necessidade que algumas crianças têm em incluir alguns materiais tipicamente utilizados no interior (sala de atividades) no exterior (recreio). Hohmann e Weikart (2003) também fazem referência para incluir os materiais para atividades artísticas no espaço exterior.

Relativamente à categoria “área com areia”, esta também não é muito referenciada pelas crianças. Somente para uma das crianças, o simples facto de poder “brincar na areia” (F6) é por si só, uma experiência valorizada. Borrás (2002) defende que o espaço exterior do JI deve possuir obrigatoriamente uma zona da areia. Já para Wood e Martin (2010) elemento “areia” constitui um dos indicadores que determinam a qualidade de um recreio ideal.

No que se refere aos “outros recursos humanos e materiais para a diversão”, uma das crianças referiu que gostava de ter “balões” (M2) no seu recreio.

Num momento seguinte, as crianças, tendo por base figuras relativas a diversos exemplos de recreios presentes em diferentes países, identificaram o tipo de recreio que mais gostavam, justificando a sua escolha (Anexo XXIX). As respostas variaram muito, tendo sido organizadas em função de cada país: Estados Unidos (N=7), Rússia (N=5), Austrália (N=3) e Canadá (N=3), Escócia (N=2) e Noruega (N=1). A imagem com um exemplo de recreio dos Estados Unidos (Figura 32) foi a mais escolhida pelas crianças (N=7). Para um significativo número das crianças, o “recreio ideal” deve ter estruturas fixas, como escorregas: “Porque gosto do escorrega” (M1, L3), “Gosto de escorrega no parque” (R5, M14). Outra criança, idealiza o seu recreio com a presença de outras estruturas móveis como um insuflável: “Porque tem um saltitão” (J15). Da mesma forma, Brickman & Taylor (1991, citado por Duarte, 2015) mencionam que o espaço de recreio deve possuir quer os materiais soltos, quer as estruturas fixas para a manipulação das crianças.

O recreio da Rússia (Figura 31) foi o segundo mais escolhido (N=5), caracterizado por também apresentar estruturas fixas - escorregas em formato de castelos: “Porque tem o escorrega” (L9, L10), “Tem o escorrega amarelo e grande” (F17), “Porque tem castelo” (L10), “Gosto de brincar no castelo” (F6). O facto de observarem a estrutura dos escorregas diferente, constitui motivo da escolha deste recreio por algumas das crianças do grupo. Duarte (2015, p. 23) reforça a ideia de o ambiente exterior ter não só os materiais soltos, mas também estruturas fixas: “[...] o espaço exterior deve ser igualmente dotado de estruturas fixas. Estas estruturas devem ser de diferentes texturas e permitir a criação de oportunidades de exploração, descoberta e desenvolvimento da imaginação”.

Os dois recreios da Austrália (N=3), foram escolhidos por poucas crianças. Somente uma criança escolheu a primeira imagem (Figura 37), devido a esta ter as estruturas fixas: “Tem o escorrega” (V11). A segunda imagem (Figura 38), foi eleita por uma das crianças devido à possibilidade de fazer jogos: “Porque gosto de fazer os jogos no parque” (M2), outra criança apesar de escolher este tipo de recreio, não explicou o seu motivo “Porque sim” (L1). Podemos constatar que no caso criança M2 e

tendo em conta as suas respostas anteriores: “Jogos: bolas”, “Muitas árvores para meninos e meninas”, “Casa para meninos para os meninos fazerem o-o-o e para comer” (M2), esta criança idealiza o seu recreio com jogos diversos, materiais fixos e também com elementos da natureza. Duarte (2015) reforça a ideia de ter ambiente rico em estímulos, dotado de estruturas fixas, materiais soltos e com elementos da natureza.

O recreio do Canadá (Figura 39) foi escolhido por três crianças (N=3) que justificaram a sua escolha devido à existência de areia como elemento da natureza: “Porque sim, porque tem areia” (M4), “Estão na praia” (S13) e “Tem casa para brincar” (S18). Wood e Martin (2010) por sua vez, também fazem apelo para existência dos materiais de origem natural, lugares que incentivam a interação entre as crianças no espaço de recreio. Tendo por base as respostas das crianças enunciadas no primeiro momento sobre o que gostariam de ter no recreio, algumas diferem do recreio escolhido, como é o caso da primeira criança: “Legos” (M4) e “Jogos de meninos e meninas” (M4), pelo que se depreende que a combinação destes elementos seja importante para ela. No caso da segunda criança, é possível compreender que aparecia mais recreios que possibilitam a brincadeira livre com os pares “Brincar com a Jk.” (S13). Por fim, a resposta da criança que escolheu o presente recreio explicou porque “Tem casa para brincar” (S18), coincidindo com a resposta dada durante o primeiro momento da entrevista, podendo afirmar que para ela o “recreio ideal” deve ter, obrigatoriamente, uma casa para brincar.

Relativamente ao país “Escócia” (N=2), apesar de não ter sido muito escolhido, as crianças que selecionaram estas imagens fizeram-no tendo em conta os elementos da natureza (Figura 33): “Porque ... estão a brincar na lama” (S16) e estruturas móveis: “Porque tem baldes para brincar” (S7). As respostas iniciais de ambas crianças diferem do tipo de recreio escolhido, apesar de se constatar que ambas imaginam o seu recreio com estruturas móveis e elementos da natureza: “Carros de brincar” (S16) e para a segunda criança: “Flores para oferecer à mãe” (S7). É de referir que muitas crianças quando olhavam para esta primeira imagem, comentavam que não gostavam de ter esse tipo de recreio, porque iriam ficar todos sujos. Estes comentários refletem, muitas vezes, as suas vivências de casa e no próprio Jardim de infância quando, regra geral, nas suas brincadeiras no exterior não podem mexer em certos materiais por existir o risco de se sujarem. Neto (2017, p.16) defende que “andar à chuva, sujar-se, ter locais secretos, trepar às árvores ou envolver-se em aventuras arriscadas com a natureza” são excelentes oportunidades de desenvolvimento para as crianças. Depreende-se assim, haver necessidade de

proporcionar este tipo de vivências no Jardim de Infância para favorecer o seu desenvolvimento e compreenderem o seu potencial.

Por fim, o recreio da Noruega (Figura 36) obteve menor número de respostas (N=1). A presença da relva: “Porque tem relva para brincar” (G12), despertou o interesse de uma criança. A resposta inicial da criança anteriormente referida não coincidiu com o tipo de recreio escolhido: “Raquete para jogar a bola” (G12). Podendo supor que idealiza o seu recreio com algumas estruturas móveis em junção com elementos da natureza. Hohmann e Weikart (2003) na sua proposta de organização, incluem o elemento relva, defendendo que as crianças gostam de explorar e apreciar os elementos naturais que encontram no exterior.

De uma forma geral, tendo em conta as opiniões das crianças, porém muito diversificadas e, por vezes, pouco coincidentes nos diversos momentos da entrevista, é possível concluir que um “recreio ideal” deverá conter estruturas fixas como escorregas, baloiços e castelos/casinhas, materiais móveis como bolas, insufláveis, brinquedos, e ainda alguns elementos da natureza: relva, areia e até lama, apesar de os últimos não serem muito escolhidos pelas crianças por terem medo de se sujar. A presença de lama, era o motivo para não escolher este tipo de recreio com evidências naturais, tendo as crianças referido que não gostavam de ter esse recreio porque iriam ficar todas sujas e que os pais iriam ralhar por se terem sujado. Através dos seus discursos, foi possível compreender a forte influência dos adultos, na medida que estes poderão encarar o brincar no exterior como uma atividade meramente “limpa”. Apesar de não ser tão referido e apreciado pelas crianças, é importante proporcionar um maior contacto com o meio natural, porque este oferece inúmeras possibilidades para o seu desenvolvimento. Bilton et al. (2017) evidenciam como o espaço natural é rico em estímulos, permitindo fazer as mais variadas explorações e atividades. Acrescentam que o imprevisível e espontâneo que está subjacente à Natureza, pode ser mais interessante para as crianças, do que objetos fabricados, plásticos, com fim pretendido. Uma parte significativa das crianças referiu que gostava de ter e de realizar diferentes tipos de jogos e brincar com brinquedos sobre rodas. Algumas crianças imaginam o seu recreio como um espaço onde podem brincar, correr e saltar, constituindo-se, assim, como um lugar onde têm liberdade de movimento, onde possam relacionar-se com os outros e compreender melhor o mundo que os rodeia.

Assim, pode-se concluir, que o “recreio ideal” para este grupo consistia numa compilação das estruturas móveis e fixas para realizar atividades coletivas e individuais (jogos), com a presença de elementos da natureza (embora não seja tão referido quanto as estruturas fixas e móveis, por exemplo), encarando-o ainda como um lugar de diversão, de relacionamento, de bem-estar e ao mesmo tempo de

desenvolvimento de capacidades motoras ao ar livre. As escolhas das imagens dos recreios evidenciaram este facto, sendo que os recreios que despertaram maior interesse das crianças eram os que tinham estruturas fixas como escorregas (em diversos formatos), baloiços, casinha e materiais móveis como carros de brincar, bicicleta, ao contrário dos espaços que tinham uma “maior presença da natureza”, como relva, areia e lama.

2.4.2. Utilização do recreio pelas crianças

Apresenta-se uma planta do recreio partilhada por todas as salas do Pré-Escolar (Figura 10), de forma a dar a conhecer melhor a organização de todo o espaço exterior da Instituição educativa onde decorreu o estágio e, posteriormente, o local onde foram feitas as observações sobre as quais incide este estudo.

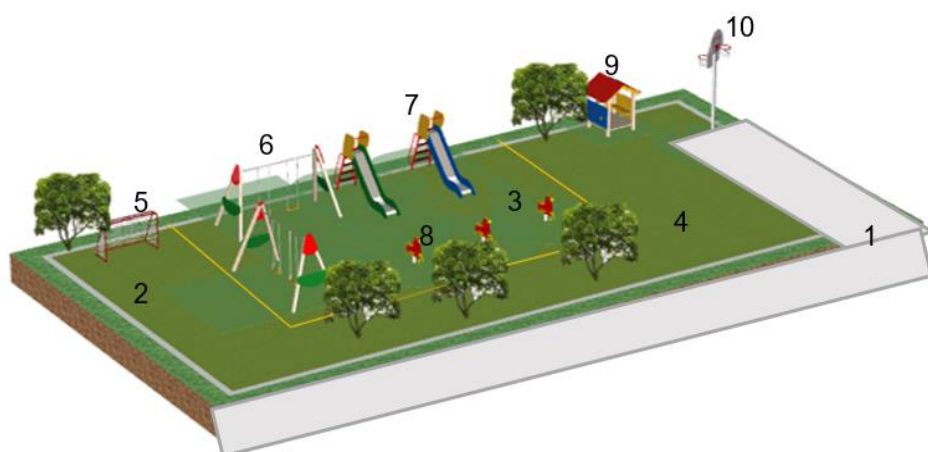


Figura 10: Representação da planta do recreio do Jardim de Infância (figura elaborada com software Ksil).

Legenda:	
1- Edifício do Jardim de Infância	6 - Baloiço
2- Piso de relva sintética	7 - Escorrega
3- Área da areia	8 – Cavalinhos de equilíbrio
4- Pavimento em betão	9 – Casinha de madeira
5- Baliza	10 – Tábua de basquete

O espaço exterior apresentava-se dividido por áreas: área da areia (Anexo XXV, Figura 41) e restante área coberta de relva sintética (Figura 42), bem como em pavimento de betão (Figura 43). Observavam-se algumas estruturas fixas, tais como, uma baliza (Figura 44), dois escorregas e cavalinhos de equilíbrio (Figura 45), dois baloiços (Figura 46), uma casinha de madeira (Figura 47) e uma tabela de basquete (Figura 48). No momento do meu estágio, a área da areia estava interdita ao uso das crianças, sendo que as estruturas fixas que se encontravam dentro dessa área (escorregas, baloiços, cavalinhos de equilíbrio), também não eram utilizadas.

O terreno era plano e o piso variava de acordo com os espaços. Por exemplo, onde existia a estrutura fixa “baliza”, o piso era de relva sintética; onde havia escorregas, baloiços e cavalinhos de equilíbrio, tal como mencionei anteriormente, era coberto de areia; a casinha de madeira situava-se na zona relvada, sendo que o restante espaço era coberto de betão. Existiam algumas árvores plantadas, rodeadas pelas construções em betão, que eram aproveitadas pelas crianças para se sentar, deitar e relaxar. Ao se sentarem à sombra da árvore, as crianças interagiam entre si e também com os adultos. No que diz respeito, ao material móvel, este era quase inexistente, salvo duas bolas de futebol, porém ambas estavam furadas. No entanto, mesmo assim, eram utilizadas pelas crianças nas suas brincadeiras, principalmente para jogar futebol, utilizando a estrutura fixa – baliza. A casinha de madeira, era bastante procurada pelas crianças. Todavia, por vezes, era interdita a sua utilização, devido ao uso de crianças de outras salas. Outra estrutura, como a tabela de basquete, não era utilizada pelas crianças, pois não tinham bolas apropriadas e a localização não era propriamente adequada, uma vez que ficava numa curva de visibilidade reduzida perto da saída do Pré-Escolar. É de referir, que durante os dias de calor, no verão, colocava-se ainda uma piscina insuflável para que todas as crianças pudessem refrescar. As saídas para o exterior, eram realizadas em grande grupo, porém verificou-se que não eram diárias, nem por um tempo prolongado.

No âmbito do estudo, foi possível realizar duas observações dirigidas (a primeira no dia três, durante o período de manhã e corresponde ao quadro 1 e a segunda no dia nove de janeiro de 2019, no período de tarde, correspondente ao quadro 2) com o objetivo de identificar como as crianças utilizavam o espaço exterior, e se existiam algumas diferenças na forma como o utilizavam em momentos distintos do dia. Na primeira observação estavam presentes 15 crianças e na segunda 22 crianças. Cada criança foi observada por um período de 1 minuto, o que explica que o tempo passado na observação não tenha sido o mesmo nas duas observações realizadas, porque envolveram um número diferente de crianças. De seguida, apresento os dois quadros com os resultados obtidos.

Quadro 1

Utilização do espaço exterior pelas crianças durante o período de manhã.

Estruturas fixas:	Estruturas móveis:	Jogos diversos:	Exploração:	Ações e comportamentos motores:	
1.casinha 2.baliza 3.tabela de basquete	1. brinquedos diversos; 2 materiais de desporto.	1. com materiais; 2. jogos de faz de conta/tradicionais.	1. da fauna; 2. da flora. 3. areia	1. sentar; 2. correr; 3. deitar; 4. estar de pé;	5. rodar; 6. trepar; 7. saltar; 8. suspender.
1= 6 crianças	1 = 0 crianças	1= 7 crianças	1= 0 crianças	1= 2 crianças	5= 3 crianças
2= 7 crianças	2= 6 crianças	2= 8 crianças	2= 2 crianças	2= 12 crianças	6= 0 crianças
3= 0 crianças			3= 0 crianças	3= 1 criança	7= 10 crianças
				4= 12 crianças	8= 0 crianças

Quadro 2

Utilização do espaço exterior pelas crianças durante o período de tarde.

Estruturas fixas:	Estruturas móveis:	Jogos diversos:	Exploração:	Ações e comportamentos motores:	
1.casinha 2.baliza 3.tabela de basquete	1. brinquedos diversos; 2. materiais de desporto.	1. com materiais; 2. jogos de faz de conta/tradicionais.	1. da fauna; 2. da flora. 3. areia	1. sentar; 2. correr; 3. deitar; 4. estar de pé;	5. rodar; 6. trepar; 7. saltar; 8. suspender.
1= 7 crianças	1= 1 criança	1= 5 crianças	1= 0 crianças	1= 1 crianças	5= 2 crianças
2= 5 crianças	2= 4 crianças	2= 4 crianças	2= 4 crianças	2= 7 crianças	6= 0 crianças
3= 0 crianças			3= 2 crianças	3= 2 crianças	7= 2 crianças
				4 = 9 crianças	8= 0 crianças

Tendo em conta os dois quadros, é possível compreender que as estruturas fixas que as crianças mais apreciam são a casinha (6 crianças no dia 3 de janeiro e 7 crianças no dia 17 de janeiro) e as balizas (7 crianças no dia 3 e 5 crianças no dia 17 de janeiro). Foi possível observar que o género das crianças tem implicações diretas nas suas brincadeiras. Verificou-se que a estrutura móvel casinha tinha maior tendência para acolher/ser escolhida por crianças do género feminino, ao contrário da baliza, onde predominavam as brincadeiras, como o jogo de futebol, exclusivamente representada por crianças do género masculino. Partindo do facto que a área da casinha foi mais frequentada pelo género feminino, o brincar ao “faz de conta” também era mais inerente às raparigas. Ao envolverem-se no brincar ao “faz de conta”, automaticamente considerou-se estarem perante uma situação de jogo, e este também era muito visível, sendo que os que predominavam mais eram o “faz de conta” na casinha, e também os jogos desportivos, utilizando para o tal, a estrutura fixa baliza. A estrutura fixa tabela de basquete, nas duas observações, não teve nenhuma utilização por parte das crianças, podendo a causa estar relacionada com o facto de a instituição não possuir bolas em número suficiente para as crianças utilizarem nas suas brincadeiras e aquelas que existiam encontravam-se em estado degradado, apresentando poucas condições de uso (no total existiam duas e ambas furadas). Por último, esta devia estar a um nível mais baixo, para que as crianças pudessem chegar e acertar com a bola no cesto. A referida estrutura móvel pode

contribuir para o desenvolvimento das capacidades motoras: coordenação, exatidão; capacidades cognitivas, para além de proporcionar momentos lúdicos (Gurieva, 2015). Não foram evidenciadas alterações de uso significativas durante o período de manhã e de tarde pelas crianças.

No que diz respeito às estruturas móveis, os brinquedos diversos tiveram apenas uma utilização (1 criança), que era um brinquedo (um carro, trazido de casa) por uma das crianças, e esta era do sexo masculino, o que evidencia, mais uma vez, a forte inclinação do género existente nas brincadeiras das meninas e dos meninos. Maccoby (1998, citado por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares 2015, p.51) refere que: “logo a partir dos três anos, a criança é capaz de identificar certos brinquedos, objetos domésticos e acessórios de vestuário como sendo mais típicos dos homens ou das mulheres, expandindo-se essa lista ao longo dos anos pré-escolares e passando a englobar comportamentos individuais, atividades específicas e inclusive profissões”. Cardona et al (2015) reforçam a importância do período dos 0 aos 6 anos para a construção da identidade de género, mencionando que a intervenção educativa se deve promover de uma forma equitativa face ao género. Posto isto, o Educador deve estar atento aos estereótipos de género, debater sobre os sentidos dos comportamentos das crianças, e também refletir sobre as suas atitudes, recursos e materiais que sugere, promovendo uma educação de equidade, contribuindo para uma melhor igualdade de oportunidades entre mulheres e homens (Silva, et al., 2016).

O material de desporto, na primeira observação, foi utilizado por 6 crianças e na segunda por 4 crianças. O único material do desporto que existiu e que foi utilizado, muitas vezes, nas brincadeiras das crianças, eram as bolas, que somente existiam em número de duas e ambas estavam furadas. No entanto, continuavam a ser usadas nas mais variadas brincadeiras das crianças. As bolas eram usadas, na maioria das vezes, para jogar futebol, ou então sob a forma de livre exploração.

Relativamente aos jogos diversos com materiais, na primeira observação, foi observada a sua utilização por 7 crianças, e na segunda observação por 5 crianças, situações estas, relacionadas com o recurso à bola, por exemplo, para jogar futebol. Ao jogar, estavam automaticamente, incluídos na presente categoria, visto que efetivamente estavam perante uma situação de jogo com materiais, neste caso, bolas. Outras situações observadas como, por exemplo, a criança a brincar na areia, foi igualmente considerada uma situação de jogo, porém não muito representativa. Em situação de jogo de faz de conta e jogos tradicionais, a primeira observação envolveu 8 crianças e na segunda, somente metade da primeira. Outras situações que foram observadas, que faziam parte desta categoria, eram situações imaginárias criadas

pelas crianças à medida que estavam a brincar na areia ao pé da casinha (por exemplo, com areia construíam os castelos).

A exploração da fauna, durante as duas observações não foi observada, ao contrário da exploração da flora que, na primeira, surgiu com 2 crianças e na segunda teve a tendência a dobrar - 4 crianças que faziam descobertas na natureza. Nesta categoria, verificou-se um ligeiro aumento na exploração da flora. Esse aumento poderá estar relacionado com as temáticas trabalhadas durante o estágio e o incentivo que foi sempre dado às crianças para “estar mais perto da natureza e observar tudo que têm a sua volta”, quando saíamos para o espaço de recreio.

Na segunda observação, existiram 2 crianças que estavam a explorar/ brincar na areia, ao contrário da primeira que não teve nenhuma observação.

Quanto à dimensão “ações e comportamentos motores”, pelo facto de as crianças nunca estarem paradas, os dados recolhidos revelam essa mesma diversidade de movimentos e ações. No dia 3, registou-se a existência de 2 crianças sentadas, tendo no dia 17, somente uma. No entanto, tal não significa que durante o tempo todo em que estivemos ao ar livre, o seu comportamento tenha sido o mesmo. A ação correr, na primeira observação envolveu 12 crianças e na segunda 7. Esse número variou devido às brincadeiras das crianças, em particular o jogo de futebol e o jogo da apanhada que as crianças realizaram na primeira observação, fez com que o número das crianças que estavam a correr tivesse sido superior. Na primeira observação, uma criança estava deitada, na segunda duas, isto deve-se ao momento de relaxamento que as crianças faziam, ou também de brincadeira (por exemplo, fingir que estavam a dormir). Todas as crianças que não estavam sentadas e deitadas no momento de observação, automaticamente foram incluídas na categoria estar em pé, 12 na primeira e 9 na segunda. O movimento rodar não foi muito observado, sendo que somente 3 crianças na primeira e 2 na segunda realizaram este movimento. A ação trepar e suspender não foram verificadas nas duas observações, devido ao facto de o recreio não possuir estruturas e árvores de tamanho adequados, para que tal pudesse acontecer. A ação saltar foi mais visível na primeira observação - 12 crianças, comparativamente com a segunda - 2 crianças, isto porque dependia do tipo de brincadeira que estavam a ter.

As observações que realizei mostram que muitas crianças se envolviam nos diferentes jogos e brincadeiras em conjunto, trazendo benefícios para o seu desenvolvimento, relacionados com o saber trabalhar em grupo, negociar, respeitar o outro (Área de Formação Pessoal e Social), com a área do Conhecimento do Mundo, na medida que podem conhecer melhor os jogos e brincadeiras tradicionais de uma forma socializadora, as regras dos mesmos, compreender melhor as

propriedades/características de alguns materiais e elementos da natureza que podem encontrar ao seu redor brincando com os seus pares; e ainda de Área de Expressão e Comunicação, visto que as crianças dançam, cantam, expressam-se e comunicam oralmente durante as suas brincadeiras em interação uns com os outros (Silva et al., 2016) .

Nas duas observações não foram verificadas alterações significativas na utilização do recreio pelas crianças entre o período da manhã e da tarde. Constatou-se que as crianças utilizavam com maior frequência as estruturas fixas (balizas e casinha) bem como estruturas móveis (bola), dando lugar ao desenvolvimento de diversos tipos de jogos (individuais ou coletivos, reais ou imaginários). A questão do género manifestou-se durante as atividades das crianças no exterior, na medida em que se verificou um forte envolvimento do género masculino nos jogos desportivos como é o caso do futebol, ao contrário da casinha, onde predominava o género feminino. Notou-se pouca afluência das crianças na exploração da fauna e da flora. Todas as crianças praticaram qualquer tipo de movimento com o corpo, sendo os mais frequentes eram correr, saltar, movimentar-se, o que possibilitou concluir que o espaço exterior é um lugar propício para o desenvolvimento das destrezas motoras. O facto de se envolverem nos mais diversos jogos no recreio, para além de fazerem qualquer tipo de movimento com o corpo (desenvolvimento físico), foram evidenciados indícios do desenvolvimento cognitivo das crianças como, por exemplo, no brincar ao “faz de conta” na casinha, ou criando estratégias para marcar um golo no jogo de futebol.

2.4.3. O papel do brincar para o desenvolvimento das crianças

O recreio constitui um lugar que apresenta muitos estímulos, experiências, descobertas e aprendizagens. O facto de ser um ambiente livre, um espaço favorável para realização dos mais variados tipos de jogos e brincadeiras, de relações com os outros e com a natureza, contribui para o desenvolvimento das mais variadas capacidades nas crianças. Para além de detetar como as crianças utilizam o espaço exterior, foi relevante também perceber, como as brincadeiras realizadas podem contribuir para o seu desenvolvimento. Foram realizadas duas observações (primeira no dia 3 de janeiro de manhã e correspondente ao quadro 3, e segunda no dia 17 de janeiro de 2019 da parte da tarde, correspondente ao quadro 4) com o intuito de verificar se eventualmente existiam algumas mudanças no comportamento das crianças, tendo por base os quatro domínios da grelha de observação. Na primeira observação estavam presentes 15 crianças, já na segunda 21 crianças. O tempo de observação foi de 1 minuto para cada uma das crianças. De seguida apresentam-se os resultados obtidos, acompanhados de uma interpretação.

Quadro 3
Implicações da brincadeira no recreio para o desenvolvimento das crianças (observação realizada de manhã).

Dimensões	Componente	Frequência
Dimensão física	Salta (força)	10 crianças
	Corre (velocidade)	14 crianças
	Movimenta-se (resistência)	14 crianças
	Alcança (flexibilidade)	4 crianças
	Outro	1 criança cansava-se com facilidade nas atividades que implicavam movimento, portanto sentava-se muitas vezes.
Dimensão social	Interage	14 crianças
	Não interage	1 criança
	Conflito	0 crianças
	Outro	1 criança interagiu somente com o adulto
Dimensão cognitiva	Responde aos estímulos	14 crianças
	Não responde aos estímulos	1 crianças
	Atento	13 crianças
	Criativo	3 crianças
	Outro	0 crianças
Dimensão emocional	Calmo	7 crianças
	Aagitado	8 crianças
	Nervoso	0 crianças
	Passivo	0 crianças
	Agressivo	0 crianças
	Outro	0 crianças

Implicações da brincadeira no recreio para o desenvolvimento das crianças (observação realizada de tarde).

Dimensões	Componente	Frequência
Dimensão física	Salta (força)	10 crianças
	Corre (velocidade)	12 crianças
	Movimenta-se (resistência)	21 crianças
	Alcança (flexibilidade)	0 crianças
	Outro	0 crianças
Dimensão social	Interage	20 crianças
	Não interage	0 crianças
	Conflito	0 crianças
	Outro	1 criança: existiu a interação somente entre o adulto e a criança
Dimensão cognitiva	Responde aos estímulos	21 crianças
	Não responde aos estímulos	0 crianças
	Atento	15 crianças
	Criativo	0 crianças
	Outro	0 crianças
Dimensão emocional	Calmo	18 crianças
	Aagitado	3 crianças
	Nervoso	0 crianças
	Passivo	0 crianças
	Agressivo	0 crianças
	Outro	0 crianças

Legenda:

Dimensão física	Salta - elevar-se do chão com esforço Corre - anda com velocidade Movimenta-se - desloca-se pelo espaço mudando de lugar Alcança - atinge os objetos estendendo o braço ou pondo-se no bico dos pés	Dimensão cognitiva	Responde aos estímulos - reage aos estímulos, dando uma resposta Não responde aos estímulos - não reage aos estímulos, não existe resposta Atento - presta atenção Criativo - cria, inventa novos objetos
Dimensão social	Interage - comunica com os outros Não interage - não comunica com os outros Conflito - desentendimento entre as crianças	Dimensão emocional	Calmo - tranquilo, não apresenta alterações frequentes nos seus movimentos, não grita Aagitado - muito energético Nervoso - irritado, tenso, apresenta movimentos convulsivos, não naturais Passivo - não participa nas brincadeiras dos outros, nem brinca sozinho, não é ativo Agressivo – apresenta comportamentos violentos: ex: bate os colegas

A frequência com a qual os dados são apresentados é superior ao número das crianças observadas, devido à alteração das ações e movimentos efetuados durante um minuto de observação.

Quanto aos dados recolhidos, é possível compreender, no que respeita a dimensão física, que todas as crianças manifestaram movimentos corporais, exceto uma que na primeira observação se sentou para descansar, referindo que estava cansada (trata-se de uma criança que aparentemente apresentava alguns problemas de mobilidade e de equilíbrio, no entanto ainda não tinha sido diagnosticada). As componentes “movimenta-se”, na primeira observação (N=14), “corre” (N=14) e “salta” (N=10) bem como na segunda observação (N=21; 12 e 10), obtiveram um maior número ocorrências, ao contrário da componente “alcança”, que se apresenta com o número inferior e somente visível na primeira observação. Ao praticarem as diferentes ações e movimentos, as mesmas desenvolvem as suas habilidades motoras, que evidencia, mais uma vez, o facto de o espaço exterior ser um lugar favorável ao desenvolvimento das capacidades físicas. Assim, Bilton (2010) no seu trabalho defende que as crianças ao serem ativas, melhoram as suas habilidades motoras, desenvolvem a coordenação, equilíbrio, consciência corporal, fortalecem os músculos, aumentando a sua resistência e a flexibilidade e até melhoram as suas funções cardiorrespiratórias.

Na dimensão social, as interações entre as crianças foram bem visíveis nas duas observações, estando presentes nas brincadeiras das crianças. Na primeira observação num total de 14 crianças estavam em interação e na segunda, 20 crianças. Somente uma criança não interagiu na primeira observação e uma das crianças nas duas observações interagiu essencialmente com o adulto. Nas duas observações não foram detetadas situações de conflito, podendo afirmar que o espaço de recreio e as brincadeiras que são desenvolvidas nele podem contribuir para o desenvolvimento das interações positivas entre as crianças e entre a criança e o adulto. Na mesma linha de pensamento, Bilton et al. (2017) encaram o espaço exterior como um contexto social rico, dando lugar ao desenvolvimento da interação e a partilha entre as crianças. Os mesmos autores mencionam que a cooperação nas crianças surge de forma espontânea e assumem-na como estratégia para alcançar metas comuns.

No que se refere à dimensão cognitiva, os resultados indicam que somente na primeira observação uma das crianças não respondia aos estímulos, na segunda, tal não se verificou, sendo que todas as restantes responderam a estímulos (14 crianças na primeira observação e 21 na segunda observação). Por outro lado, a

componente criatividade, foi observada com menor frequência, e é mais visível na primeira observação (3), ao contrário da segunda. A maior parte das crianças permaneciam atentas (13 e 15 crianças) durante as brincadeiras no exterior.

Verificou-se nas duas observações que as crianças ao brincar no recreio eram mais calmas do que no espaço interior (7 crianças na primeira observação e 18 na segunda), isto no que concerne a dimensão emocional. Porém, teve lugar alguma agitação por parte das crianças, que foi possível compreender em ambas das observações (8 na primeira e 3 na segunda), sendo uma situação espectável nesta fase etária, quando se dirigem para o espaço exterior. É possível compreender que durante o período da tarde as crianças estiveram menos agitadas do que de manhã, supõe-se que se poderá dever à hora da sesta e do lanche, e por estarem já no final do dia. Não foram detetados estados emocionais de agressividade, nervosismo e neutralidade por parte das crianças, durante os vários momentos de observação, o que denota a existência de equilíbrio emocional. Ainda assim, ao contrário do espaço interior, as minhas notas de campo mostram que as crianças se sentiam mais entusiasmadas, mais alegres. Ao ar livre, era possível ouvir alguns gritos cheios de contentamento e observar as expressões nas suas caras com grandes sorrisos, as vozes das crianças repletas de felicidade e as suas bochechas coradas decorrentes da sua atividade. Verificou-se ainda que ao ar livre as crianças tendem ser menos conflituosas, em relação ao ambiente fechado, os dados que obtive testemunham esse mesmo facto. O trabalho desenvolvido por Williams-Sieghfredsen (2005), evidencia que o contacto diário com o espaço exterior, pode contribuir para a redução do stress e conflitos, tal como foi possível verificar neste contexto de estudo. Não existiu grande alteração nos comportamentos das crianças durante o período de tarde e de manhã. Em suma, o espaço de recreio pode surgir como um lugar favorável ao desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Na mesma linha de pensamento, Calado (2016), no seu trabalho, compreende o recreio como parte integrante da vida das crianças, considerando-o importante para o desenvolvimento das capacidades acima mencionadas.

2.4.4. Potencialidades e limitações no “recreio ideal” para o desenvolvimento das crianças

Dada a possibilidade de desenvolver o projeto de intervenção no mesmo campo da presente investigação, procurou-se em primeiro lugar identificar as potencialidades/fragilidades que o espaço de recreio tinha e, em segundo lugar, construir alguns materiais com base nas respostas dadas pelas próprias crianças sobre como imaginavam o seu “recreio ideal” desenvolvendo atividades que

incidissem em práticas de uma educação ao ar livre. As atividades desenvolvidas foram pensadas numa vertente pedagógica, ou seja, com vista a contribuir para o desenvolvimento das crianças nas suas variadas vertentes: físicas, sociais, cognitivas e emocionais. Os materiais que foram construídos pelas crianças e, posteriormente, introduzidos no espaço de recreio para o seu manuseamento, constituíram assim uma forma de recriação do espaço exterior (Anexo XXX). Desta forma, importa refletir sobre as potencialidades e limitações de alguns materiais recriados e das atividades desenvolvidas (Quadro 5).

Quadro 5:

Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto: “Brincar e explorar fora de portas”:

Atividade	Breve descrição
I Jogo do bowling	Inicialmente foi mencionado que algumas crianças imaginaram o seu “recreio ideal” com bolas e jogos, por isso, pensou-se em construir o presente jogo, por corresponder às respostas das crianças e reunir condições para ser utilizado no espaço exterior. Começou por existir uma conversa para descobrir se as crianças conheciam o jogo, e como é que este se jogava. A fase seguinte foi de elaboração, tendo-se passado para a sua construção. Os materiais utilizados foram dez garrafas de plástico (aproveitou-se para falar sobre a importância de reutilização de alguns materiais recicláveis), que foram pintadas por dentro pelas crianças com diversas cores à sua escolha. Após a pintura, existiu a necessidade de colocar alguma quantidade de areia no interior das garrafas para não serem facilmente levadas com o vento. A bola para lançar sobre as garrafas foi oferecida pela própria investigadora. O principal objetivo do jogo consistia em lançar a bola em direção às garrafas e tentar derrubar o maior número das mesmas. Através do jogo foi possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente o domínio da Educação Física (diversos tipos de movimento) e Matemática (contagem crescente) e a Área de Formação Pessoal e Social (negociar, respeitar o outro).
II Exploração da casinha	A atividade partiu da mesma lógica que a anterior, sendo que foi aproveitada uma casinha da madeira existente no espaço de recreio para introduzir alguns materiais novos, como: baldes com areia, caixa com solo, baldes pequenos, garrafas de plástico, caixas de plástico de vários tamanhos, pás recortadas em garrafas de plástico (importância de fazer objetos e brinquedos a partir dos materiais reciclados), tampas das garrafas e tampas dos baldes, colheres, copos de plástico, conchas, folhas e uma mesa. A atividade consistia em as crianças explorarem e integrarem os novos materiais no seu brincar, atribuindo aos objetos disponibilizados diferentes significados e funções. O principal objetivo da atividade era aproveitar o espaço existente, introduzindo materiais novos com a finalidade de enriquecer o brincar das crianças, favorecendo oportunidades para desenvolvimento da imaginação (faz de conta), criatividade e partilha.
III Brincar com os carros	Baseado nas respostas das crianças, procedeu-se à construção de carros utilizando os materiais reciclados como caixas grandes de cartão. Num primeiro momento, existiu a conversa com as crianças de forma a introduzir a atividade e de seguida mostraram-se alguns exemplos de carros feitos em cartão. Realizou-se uma votação dos carros que as crianças queriam construir, e ainda se discutiu a forma como pretendiam pintar, decorar, acrescentar algumas partes aos carros (espelhos, rodas, volante). Finalizando a construção, procedeu-se à experimentação, utilizando o espaço exterior. Num primeiro momento as crianças exploraram os carros de forma livre e depois foram convidadas a percorrer um percurso simulado, relacionado com a segurança rodoviária e aplicação de regras de trânsito simples, preparado anteriormente. As crianças em pequenos grupos, tinham que passar pelo percurso delimitado, seguindo o percurso enunciado por mim, respeitando e aplicando as regras de trânsito simples (antes, existiu uma conversa prévia ao fim de familiarizar as crianças com o assunto), como em situação de passadeira, perante um semáforo, etc. A atividade tinha como principais objetivos contribuir para o desenvolvimento das habilidades motores, familiarizar com as regras de segurança rodoviária simples, construir materiais potenciadoras das experiências diversificadas.

I. Potencialidades e limitações do jogo bowling para o desenvolvimento das crianças

Procurou-se construir jogos e recursos recorrendo aos materiais recicláveis fomentando, assim, práticas pedagógicas mais sustentáveis e amigas do ambiente. Foi possível verificar que o presente jogo (Figura 53) pode potenciar o desenvolvimento de diversas capacidades nas crianças: motoras tais como, agarrar/apanhar a bola, lançar a bola em posição às garrafas, baixar-se; capacidades sociais, pois as crianças estavam em pequenos grupos e por isso, negociavam entre eles a ordem de quem iria lançar a bola em primeiro lugar, tinham que esperar a sua vez, respeitar a vez do outro e trabalhar em grupo. As crianças começavam a criar estratégias para poder derrubar o maior número de garrafas, como por exemplo chegar um pouco mais à frente, colocar a bola no chão e lançar a bola com toda a força em direção às garrafas, que evidencia o desenvolvimento do pensamento da criança (capacidades cognitivas). O facto de ser um jogo, enquanto atividade lúdica, proporcionou vários momentos de alegria, que contribuiu para o bem-estar das crianças (capacidades emocionais). O jogo possibilitou integrar outras Área de Conteúdo e Domínios, como o caso da Matemática, pois à medida que as crianças derrubavam as garrafas, procedeu-se a sua contagem. Dentro das limitações encontram-se as condições atmosféricas adversas e o facto de o jogo não poder ser realizado por um grande número das crianças ao mesmo tempo.

II. Potencialidades e limitações na exploração da casinha para o desenvolvimento das crianças

A casinha de madeira do espaço exterior fascinou sempre as crianças e despertava o seu interesse para realizar diferentes jogos e brincadeiras, porém verificou-se que as brincadeiras realizadas eram sempre muito semelhantes. Por isso, de forma a enriquecer o brincar das crianças, foi pensado introduzir alguns objetos e materiais (Figura 54). O facto de introduzir elementos como “solo” e “areia” fez todo o sucesso da atividade, pois todas as crianças tinham presente estes elementos no seu brincar (para fazer sopas, bolos, gelados, sumos). Verificou-se que partir do espaço da casinha, juntamente com os materiais inseridos, podem ser desenvolvidas as mais variadas capacidades humanas: a imaginação (brincar ao “faz de conta”, atribuir novos significados e sentidos aos objetos disponibilizados); trabalhar em grupo (preparar um bolo em conjunto e convidar os amigos para cantar os parabéns); adquirir conhecimentos sobre o espaço (esvaziar e encher diferentes recipientes) e das propriedades dos materiais. Pode contribuir para a expansão do vocabulário e para o desenvolvimento da motricidade fina (misturar, encher e esvaziar, abrir e fechar). No

que se refere às limitações identificadas, destaca-se a impossibilidade de os materiais e objetos introduzidos, ficarem sempre dentro da casinha; visto que o estágio foi realizado durante o inverno, não foi possível introduzir elemento “água”, mas considera-se que este pode proporcionar brincadeiras ainda mais ricas.

III. Potencialidades e limitações do brincar com os carros

Quanto ao material construído com as crianças, verificou-se que pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. A presente atividade (Figura 55) mobilizou diferentes áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares (Conhecimento do Mundo, Área da Formação Pessoal e Social e Área de Expressão e Comunicação), que por sua vez possibilitaram desenvolver variadas capacidades. No que se refere às habilidades motoras, implicou diversos tipos de movimento: saltar, correr, andar, mudar de direção, contornar obstáculos. Contribuiu para o aprofundamento dos conhecimentos da área do Conhecimento do mundo envolvente: regras básicas da segurança rodoviária, reutilizar os materiais recicláveis para construir objetos; para a dimensão social e na ajuda ao outro: as crianças interagiam entre si, indicavam e incentivavam outras crianças a reagir de forma correta. No que respeita o desenvolvimento cognitivo, foram observadas situações imaginárias, como é o caso de brincar aos polícias e de raciocínio: perante o sinal vermelho que comportamentos que os peões devem ter e os carros. Importa referir que apesar do material construído ser em forma de carros, e atendendo a distinção anteriormente verificada inerente as brincadeiras com materiais para um determinado género, nesta atividade tal não se verificou, pois tanto os meninos como as meninas brincaram e exploraram os carros no percurso planeado. Durante a exploração, predominava o clima de muita alegria e satisfação, que evidenciou o bem-estar das crianças, podendo concluir que o presente material pode ser potenciador de grandes descobertas e aprendizagens, onde as crianças, num clima de divertimento, ao brincar, podem desenvolver as mais variadas capacidades. No que se refere às limitações, visto que os carros foram feitos a partir das caixas de cartão, estas não apresentam longo período de uso, sendo que os mesmos podem ser danificados em qualquer momento. Os cintos que eram usados para colocar o carro nos ombros das crianças, por vezes caíam, pelo que era necessário o auxílio do adulto para as colocar novamente no sítio. Por fim, não existiu espaço para guardar os carros no espaço exterior, por isso, os mesmos eram guardados dentro de sala.

Relativamente aos materiais e às atividades desenvolvidos no âmbito do projeto, concluiu-se que utilizando materiais simples e recicláveis, pensados numa vertente pedagógica, é possível criar oportunidades ricas para o desenvolvimento das

crianças. Verificou-se que, para além das atividades oferecerem desafios motores (saltar, correr, andar, lançar, manusear), contribuíram para momentos de interação, ajuda ao outro, respeito pelo outro, trabalho em grupo (dimensão social); promoveram o faz de conta, pensamento estratégico (desenvolvimento cognitivo), proporcionando ainda um clima de divertimento, de bem-estar (dimensão emocional), a par de diversas aprendizagens. No livro de Bilton et al. (2017) reconhece-se a importância de introduzir materiais para enriquecer o brincar das crianças, tendo por base os comportamentos e interesses manifestados.

2.5. Considerações finais

O espaço de recreio era um lugar de eleição para o grupo de crianças com as quais foi desenvolvido o presente estudo. A expressão “vamos à rua” despertava enorme satisfação e alegria nas crianças. Porém, verificou-se que as saídas para o espaço de recreio não eram diárias, e só se realizavam quando as condições atmosféricas eram mais favoráveis, ao contrário do que acontece nos países nórdicos, como é o caso da Noruega, onde as saídas são realizadas independentemente da estação do ano. No que se refere ao contexto português, no estudo desenvolvido por Neto (2017) aponta-se para uma redução significativa do brincar nos espaços exteriores. Finda esta etapa do meu percurso académico, estou ciente de que continua a persistir uma distinção entre o “dentro” e “fora” da sala de atividades, dando preferência ao primeiro contexto, tendo sido constatada esta situação nos contextos de estágio. Existe, portanto, uma grande necessidade de repensar nas práticas desenvolvidas e adequar a intervenção pedagógica de forma a não deixar de lado oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças no espaço exterior.

Todos os recreios dos Jardins de Infância devem cumprir as normas descritas no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto e no n.º 258/97, de 21 de agosto estabelecidas pelo Ministério da Educação. A maior parte dos requisitos neles contidos era cumprida, porém verificou-se a inexistência de alguns materiais estabelecidos neste documento legal, como é o caso de estruturas fixas para trepar, suspender; conjunto de utensílios de jardinagem; conjunto de utensílios para rega; carros de mão; pneus; entre outros. Acrescenta-se ainda a impossibilidade de as crianças utilizarem a área da areia e as estruturas fixas contidas nela (baloço, escorrega e cavalinhos de equilíbrio) e a falta/insuficiência de material móvel, que limitava significativamente o brincar das crianças, na medida que estes materiais e elementos também podem oferecer grandes oportunidades para descobertas do seu corpo e do mundo envolvente e proporcionar novas aprendizagens. Assim, White e Stoecklin (1998)

defendem que o brincar ao ar livre requer muitos equipamentos, tais como peças soltas, materiais manipuláveis, (constituem uma fonte de infinitas possibilidades para desenvolvimento da imaginação das crianças), areia, água, adereços e objetos que, naturalmente, as crianças podem encontrar, consideram ferramentas indispensáveis para potenciar a brincadeira no exterior.

Tendo por a base os resultados obtidos, posso concluir que o espaço de recreio surge como um lugar potenciador para os mais variados tipos das brincadeiras e, por conseguinte, para o desenvolvimento das mais variadas capacidades humanas. Fora de portas, as crianças conseguem dar asas à sua imaginação, envolvendo-se nas mais variadas brincadeiras, desenvolver as capacidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais, recorrendo aos mais variados materiais ou não e a elementos que podem encontrar na natureza. É possível compreender que este é também um espaço que possibilita grandes aprendizagens, lugar esse de grande apreciação das crianças, de alegria, de liberdade, de descoberta das novas possibilidades com o corpo, de expansão dos conhecimentos sobre o mundo envolvente. Santos (2017) na sua pesquisa, conclui também que o espaço exterior é um lugar onde as crianças podem correr, falar alto, gritar, brincar, fazer jogos coletivos, realizar experiências, cuidar da horta e observar a natureza, daí ser o mais apreciado pelas crianças, visto que têm liberdade para escolher o que querem e onde querem brincar, ao contrário do espaço na sala. O brincar ao ar livre, abre novas possibilidades e oportunidades de exploração, que nunca podem ser vivenciados nos ambientes fechados. No estudo de Henriques (2019), chegou-se a conclusões semelhantes às da presente investigação, dado que nele se defende que em contacto com o exterior, as crianças podem construir aprendizagens significativas. De igual forma, consta, que as crianças são mais calmas no espaço exterior e estão mais concentradas, por maiores períodos de tempo. Atendendo todas as suas potencialidades, considero que as saídas para o exterior devem ser efetuadas diariamente, de forma a “não ficarem de lado” as grandes descobertas de si mesmo e do meio envolvente. Por sua vez, o Educador de Infância deve estar ciente do grande potencial deste espaço, rico em experiências e aprendizagens para as crianças, dando lugar à descoberta livre ou orientada, com ou sem materiais no espaço de recreio, com vista a proporcionar o pleno desenvolvimento das crianças.

Almeja-se que a presente investigação possa servir de inspiração para estudos futuros, focados na importância do brincar “fora de portas”. A realização de observações das práticas desenvolvidas por Educadoras, seria também importante, com intuito de perceber como os profissionais, estando no terreno, desenvolvem a sua intervenção de forma a compreender o valor que atribuem ao espaço exterior.

Em suma, o brincar no recreio supõe organizar e cuidar do espaço e dos seus materiais para ser um local seguro e rico em aprendizagens. Pensar no recreio como um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, implica preocupar-se com a sua organização, valorizando as oportunidades que este espaço pode oferecer. No processo de planeamento do espaço exterior, as vozes das crianças, sendo principais utilizadores deste espaço, devem ser valorizadas e respeitadas.

Reflexão final

Todo o percurso formativo e investigativo foi importante para o desenvolvimento e construção do saber profissional. A elaboração deste relatório permitiu refletir acerca do que foi vivenciado e praticado, possibilitando construir conhecimentos essenciais subjacentes ao trabalho em Creche e no Jardim de Infância.

A componente formativa presente no curso, possibilitou adquirir um leque de conhecimentos diversificados nas diversas áreas. A participação nas ações de formação, *workshops*, voluntariado, palestras, seminários, encontros, possibilitaram adquirir novos conhecimentos e práticas, que serão certamente úteis no exercício da prática futura.

As práticas realizadas nos diversos contextos educativos foram importantes na medida em que existiu a possibilidade de observar e conhecer algumas práticas educativas desenvolvidas pelas Educadoras - como cada uma das profissionais se relacionava com as crianças e com cada uma individualmente, que estratégias utilizavam com o seu grupo, que materiais disponibilizavam e como organizavam o seu trabalho no geral. Através deste contacto, foi possível refletir acerca do trabalho realizado, identificando aspetos positivos e negativos, ajudando a construir a identidade profissional e delimitar as principais linhas da intervenção futura. Segundo Craveiro (2016), as práticas permitem inserir-se nos contextos reais e desenvolver uma experiência de prática pedagógica. Acrescenta ainda que exige tempo e contacto continuado para poder interligar a teoria e prática.

Ao longo do Mestrado e das práticas foi possível contactar com diversos tipos de documentação. A pesquisa e reflexão constantes eram dois processos inseparáveis em busca de novos conhecimentos na área. Durante as práticas, o observar, planejar, agir e avaliar foram as principais ferramentas utilizadas na deteção das necessidades e interesses das crianças e na adequação da intervenção pedagógica face às mesmas. As Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) reconhecem a importância deste processo, permitindo uma tomada de decisões sobre

a prática, adequando-as às características do grupo. Pretendeu-se planejar a intervenção com base nos interesses observados ou manifestados pelas crianças, perspectivando-se que as crianças se sentiriam mais motivadas e interessadas no processo, visto que esta partia da sua curiosidade, sem negligenciar as necessidades identificadas em cada grupo.

Durante esta longa caminhada nem tudo foi fácil e linear, surgiam dúvidas, receios, dificuldades que no momento eram vistas como insuperáveis, pois não existe uma “receita” única que consiga resolver todos os problemas. A questão de elaborar planificações que abrangem todo o dia foi um grande desafio, pois sabe-se, que na Creche ou Jardim, cada dia é diferente, e tornava-se quase impossível prever todas as ações do dia seguinte. A flexibilidade foi um elemento chave na intervenção, pois durante o dia surgem inúmeras possibilidades que podem ser potenciadoras de aprendizagens para as crianças e, por isso, a planificação não deve ser cumprida à “risca”, mas sim estar aberta a novas situações e oportunidades de aprendizagem. As OCEPE (Silva et al., 2016) reconhecem que o planejar não significa cumprir tudo exatamente, considerando que sugestões e situações imprevistas podem ser potenciadoras de aprendizagem.

A realização desta investigação foi importante na medida em que, para além de refletir em torno da prática, procurou-se aprofundar uma temática que me fascinava tanto e para a qual me sentia motivada, relativamente ao espaço exterior/espço de recreio. Verificou-se que este espaço apresenta inúmeras oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A forma como estas situações são aproveitadas pelo Educador irão determinar o desenvolvimento das crianças. Destaca-se ainda a importância de “ouvir” as crianças para perceber que tipo de recreio que gostavam de ter, pois a visão do adulto, pode ser muito diferente da visão da criança. Observou-se que se continua a dar maior importância ao espaço interior pelos profissionais, contrariamente do espaço de recreio. Desta forma, a presente investigação pode ser um contributo para o desenvolvimento do currículo, visto que reforça a importância do brincar no recreio para o desenvolvimento das crianças, compreende a visão das crianças acerca do seu “recreio ideal” e ainda evidencia algumas atividades práticas desenvolvidas, recorrendo ao espaço exterior. Este estudo, pode também servir de incentivo e de inspiração para elaboração de futuras investigações que incidam na importância de brincar e explorar “fora de portas”.

Para finalizar, compreendo que devo continuar a aprofundar o tema em questão, já que existe a motivação interior e a curiosidade para investigar cada vez mais. Olhando para todo o percurso formativo realizado, compreende-se que este contribuiu para o enriquecimento da experiência e dos conhecimentos subjacentes ao

trabalho do Educador de Infância. No final desta etapa, verificou-se que existe a necessidade de ter um olhar crítico sobre as práticas e desenvolver uma intervenção equilibrada, valorizando de igual forma quer o espaço interior quer o exterior, proporcionando experiências e oportunidades ricas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Referência bibliográficas

- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Antunes, C. (2015). *Exterior(izando) Aprendizagens*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11388/1/CARLA_ANTUNES.pdf
- Araújo, C. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como promotora da aprendizagem dos alunos: uma abordagem a um curso profissional*. Relatório de estágio em Mestrado Ensino de Informática. Instituto de Educação: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38051/1/C%C3%A9sar%20Filipe%20Barbosa%20Gomes%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf>
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, 6(1), 133-138.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2444866416301234?token=35D518AAC88B9BD3D647199FE120E8F470759CA0EFD2C5B103F02A499FCACCC6FF289E0459579EEB28FBD6FF3BBECC6>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85 -104.
- Bernardo, S. (2017). *Gerir conflitos em Educação Pré-Escolar: O contributo e os desafios do educador de infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21881/1/tese%20vers%C3%A3o%20final%20depois%20da%20defesa%20nova.pdf>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years*. New York: Routledge.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolhão, A. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários. Estudo de caso numa Instituição de Ensino Superior*.

- Dissertação de Mestre em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga. Disponível em: <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/321/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oAnaBolh%C3%A3o.pdf>
- Borges, C., (2014). *O Desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões. Um estudo em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3151/1/DissertMestradoCarolinaFatimaBotelhoBorges2014.pdf>
- Borrás, L. (2002). *Manual de Educação Infantil – descoberta de si mesmo* (2º vol.) Setúbal: Marina Editores.
- Boschma, S. (2013). *Tune up your immune system in the garden*. Georgia: Modern Nature Network. Disponível em: <https://www.mnn.com/health/healthy-spaces/stories/tune-up-your-immune-system-in-the-garden>
- Calado, J. (2016). *Investigação na Prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo – 3.º e 4.º anos. O que aprendem as crianças no recreio?* Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1687/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Joana%20Calado.pdf>
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de educação género e cidadania. Pré-Escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género: Lisboa. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/398-15_Guiao_Pre-escolar_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf
- Cerisara, A., Brougère, G., Dantas, H., Perrot, J., Mrech, L., Amaral, M., & Kishimoto, T. (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Thomson Learning.
- Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, Development and Early Education*. Boston: Pearson Education.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Craveiro, C. (2016). *Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade*

- profissional em análise. Formación del Profesorado de Educación Infantil. *RELAdeI*, 5(4), 35-39. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2430/1/360-1521-1-PB.pdf>
- Crespo, T. (2016). *A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19042/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-Teresa%20Paula%20Nogueira%20Crespo.pdf>
- Cruz, A. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25465/1/Ana%20Catarina.pdf>
- Despacho n.º 258/97, de 21 de agosto - Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático.
- Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto - Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.
- Donchenko, E. (2014). *Организация прогулки в ДОО (Organização das saídas para o espaço exterior em instituições de ensino Pré-Escolar)*. Disponível em: https://nsportal.ru/sites/default/files/2019/01/17/_progulki_v_doo.pdf
- Duarte, S. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5240>
- Duerr Evaluation Resources (s.d.). *Research Paper: The Benefits of Playgrounds for Children Aged 0-5*. Shasta Children and Families First Commission (SCFFC). Disponível em: <http://www.imaginationplayground.com/images/content/2/9/2999/the-benefits-of-playgrounds-for-children-aged-0-5.pdf>
- Espadilha, S. (2017). *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer? - um estudo sobre a importância do espaço exterior no jardim de infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar.

- Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
Disponível em:
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8016/1/SARA%20MEPE%20JI%20-%20RELAT%C3%93RIO.pdf>
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação, Aveiro.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. Norway: *Children, Youth and Environments*, 14(2), 22-39. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/252182057_Landscape_as_Playscape_The_Effects_of_Natural_Environments_on_Children's_Play_and_Motor_Development
- Folque, A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 17-27. Disponível em:
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18089/1/Folque%20Bettencourt%20%26%20Ricardo%202015.pdf>
- Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2012). *Play and Child Development*. New Jersey: Pearson. Disponível em:
<http://docshare03.docshare.tips/files/27020/270200789.pdf>
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal. Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Porto Alegre: Penso.
- Gurieva, E. (2015). *Развитие основных физических качеств юных баскетболистов*. Методическая разработка. Детско - юношеская спортивная школа № 3: Волжского. (*Desenvolvimento das principais qualidades físicas dos jovens jogadores de basquete*. Desenvolvimento metódico. Escola do desporto para crianças e jovens nº3. Volzhsky) Disponível em:
sportv1z.ru/wp.../методичка-Гурьевой -Развитие-основных-физических-качеств.pdf
- Handler, D., & Epstein, S. (2010). Nature Education in Preschool. *Highscope-Extensions*, 25(2), 1-7. Disponível em:

http://www.chezmadamehelene.com/uploads/1/1/3/0/11301496/children_in_nature_ext_vol25_no2_low.pdf

- Harper, N. (2017) Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the “risk society”: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Care*, 38(1), 1-5. Canada: University of Victoria.
- Henriques, E. (2019). *Brincar ao sabor do vento: potencialidades do brincar livre ao ar livre*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacobi-Vessels, J. (2013). Discovering Nature: The Benefits of Teaching Outside of the Classroom. *Dimensions of Early Childhood*, 41(3), 4-10. Disponível em https://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Dimensions_Vol41_3_Jacobi_Vessels.pdf
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Champaign : Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382411.pdf>
- Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 1-3.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (2001). *Trabalho de projeto. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessart - Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J., (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(I), 7-11. Disponível em: <file:///C:/Users/I&M/Downloads/1794-1-5301-1-10-20140324.pdf>

- Lopes, M. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>
- Luís, H., & Roldão, M. (2016). *O papel do brincar na aprendizagem em educação de Infância - reflexão a partir de um estudo sobre a construção de teorias práticas pessoais dos educadores*. Comunicação apresentada no II seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. Disponível em: https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2006/1/Lu%C3%ADs_Rold%C3%A3o_SLBEI_pp714_728.pdf
- Marinho, A. (2017). *Lógicas de organização de grupos de crianças na educação pré-escolar, em estabelecimentos privados*. Dissertação de Mestrado em Administração Educacional. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8365/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20-%20Filipa%20Marinho%20-%202018.12.17.pdf>
- Ministry of Education (2000). *Early Childhood Education and Care Policy in Denmark – Background Report*. Copenhagen: The Ministry of Social Affairs in consultation with the Ministry of Education. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/2475168.pdf>
- Ministry of Education and Research (2017). *Framework Plan for Kindergartens*. Norway: Ministry of Education and Research. Disponível em: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>
- National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE) (2001). *Recess and the importance of play: a position statement on young children and recess*. Denver: Colorado State Department of Education. Disponível em: <https://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recess-importance-of-play.pdf>
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, 51, 9-17.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Prudêncio, M. (2016). *Na creche também se educa*. Um outro olhar na relação educador bebé. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Évora:

Universidade de Évora. Disponível em:
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21240/1/TESE-final.pdf>

- Pinto, D. (2014). Gosto de brincar na cozinha de lama porque é descapotável. *Cadernos de Educação de Infância*, 103, 22-25. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários*. Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP (2), Lisboa: Ministério de Educação – Conselho científico para a avaliação dos professores. Disponível em:
https://www.academia.edu/1476351/Observe%C3%A7%C3%A3o_de_aulas_e_avalia%C3%A7%C3%A3o_do_desempenho_docente *Classroom observation and teachers assessment*
- Rivkin, M. (2000). *Outdoor Experiences for Young Children*. *ERIC Digest*. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. West Virginia: Charleston. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448013.pdf>
- Rodrigues, R. (2009). *A arte e as crianças*. Lisboa: Externato João XXIII.
- Rodrigues, A. (2016). *A importância do contato com animais no ensino pré-escolar*. ESEIMU - Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich: Lisboa. Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10996/1/A%20import%C3%A2ncia%20do%20contato%20com%20animais%20no%20pr%C3%A9-escolar.pdf>
- Sandseter, E. (2009). Categorizing risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3 -9. Norway: Trondheim.
- Santos, A. (2017). *À redescoberta do espaço exterior*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3º volume: música e artes plásticas. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tse, C. (Sze Mei) (2009). *Designing for Children's Needs: Creating an Outdoor Play Environment for the Yolo Crisis Nursery*. Landscape Architecture Department. Davis: University of California. Disponível em: <https://humanecology.ucdavis.edu/sites/g/files/dgvnsk161/files/inline-files/CTse.pdf>
- White, J. (2014) *Playing and Learning Outdoors. Making provision for high quality experiences in the outdoor environment with children 3-7*. London: Routledge. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136253805>
- White, R., & Stoecklin, V. (1998). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature*. White Hutchinson Leisure & Learning Group. USA: Kansas City. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267374472_Children's_Outdoor_Play_Learning_Environments_Returning_to_Nature
- Williams-Siegfriedsen, J., (2005) *The competent Child: developing children's skills and confidence using the outdoor environment: A Danish perspective*. Denmark: Viborg University College. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/143308.doc>
- Wood, L., & Martin, K., (2010). *What makes a good play area for children?* Centre for the Built Environment and Health, The University of Western Australia.
- Würdig, R. C. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS. 16(32), 90-105. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2427/1569>
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zavalloni, G. (2014). *Os direitos naturais de meninos e meninas*. Disponível em: http://www.scuolacreativa.it/l_diritti_naturali_dei_bambini_in_100_lingue_files/OS-DIREITOS-NATURAIS-Portoghese.pdf

Anexos

Anexo I – Atividade “Pintura debaixo da mesa”

Período	Objetivos	Estratégias	Atividades	Recursos	Avaliação
Quinta-feira Manhã	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar as diferentes posições e materiais para desenhar ou pintar; - Experimentar atividades de estimulação da criatividade e expressão individual através do desenho; - Despertar a curiosidade; - Realizar diferentes movimentos com o corpo (dedos, mãos, braço) para desenhar; - Estar concentrado e situar-se no espaço. 	Desenhar livremente no papel colocado por baixo de uma mesa.	<p>Inicialmente, a estagiária com a fita cola, prende o papel por baixo de uma mesa. Coloca uma música de fundo para as crianças se sentissem mais relaxadas e concentradas na atividade. Solicita a um grupo de crianças para ir procurar o espaço onde se pode pintar. De seguida, as crianças são convidadas para se deitarem nas almofadas que estão de baixo da mesa e desenhar de forma livre.</p> <p>Quando o primeiro grupo, acabar, convida-se a ir um outro grupo, até todos poderem realizar a atividade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador com músicas; - Folhas brancas A3; - Fita cola; - Lápis de cera grossos e finos de várias cores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registo fotográfico.

Anexo II – Registos fotográficos documentados da atividade “Pintura debaixo da mesa”.



Figura 11: A presente criança permaneceu durante a atividade muito concentrada na sua criação artística. Notava-se grande envolvimento e interesse por presente atividade, sendo que quis permanecer mais tempo relativamente às outras. O facto de ser realizada por baixo da mesa, fez com que a atividade tivesse tanto sucesso.



Figura 12: Verificou-se grande envolvimento desta criança na atividade, pois estava a realizar o seu desenho utilizando as duas mãos. Efetuava livres movimentos (ondulatórios, linhas com diferentes direções) com diferentes lápis e de seguida observava as marcas que estas deixavam. Foi uma importante descoberta desta criança, referente às possibilidades do próprio corpo, visto que conseguiu descobrir e experimentar uma nova forma de fazer desenhos, por baixo da mesa e com as duas mãos.



Figura 13: Durante a implementação da atividade foi possível observar momentos de interação entre as crianças. No presente registo fotográfico, observa-se duas crianças deitadas, onde uma está virada para o lado de outra a escolher o lápis e contar o que vai desenhar de seguida com ele.

Anexo III – Atividade “Monstros”

Período	Objetivos	Estratégias	Atividades	Recursos	Avaliação
Sexta-feira, Terça-feira manhã e tarde	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o gosto pelas histórias; - Identificar e explorar as cores e emoções a elas associadas; - Explorar livremente diversos objetos; - Recriar a personagem principal da história “O monstro das cores” utilizando diferentes cores; - Realizar movimentos livres com o seu corpo; - Dialogar sobre o que fazem e observam; - Estimular a participação das famílias no processo educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história: “O monstro as cores com conversa no final sobre a mesma; - Elaboração de um monstro colorido; - Exploração de um mobile com as cores presentes na história; - Decoração de um balão com emoção em família. 	<p>A estagiária conta a história, interagindo com as crianças. Utiliza os monstros iguais à história, para ser mais fácil de as crianças entenderem a cor e a emoção que a ela está associada (a medida que passa para uma nova cor presente na história, retira um novo monstro). Seguidamente inicia-se uma breve conversa sobre a história que ouviram. Precede-se a elaboração do mostro gigante com diferentes cores. Cada uma das crianças irá pintar uma parte do monstro com a cor que desejar (vão 2 crianças de cada vez pintar o monstro). De seguida, fixa-se o monstro num lugar visível, para que possam ser exploradas diversas cores e emoções associadas a cada uma delas. No final, as crianças terão oportunidade de fazer uma livre exploração do mobile com as cores presentes na história.</p> <p>Desafio para a família: Cada criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História “O monstro das cores”; - Monstros de várias cores previamente preparados; - Cartão com monstro desenhado; - Lápis de diferentes cores; - Mobile com cores presentes na história; - Balões; - Farinha. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registos fotográficos documentados.

			também irá levar um balão (cheio de farinha) para casa e juntamente com os pais, terá de o decorar consoante a emoção que estiver escrita no balão. O objetivo é que cada criança traga o seu de volta e conte com quem fez e que emoção representa, e mostre aos colegas.		
--	--	--	--	--	--

Anexo IV- Registos fotográficos documentados da atividade “Monstros” com diversas fases.



Figura 14: Na fotografia está representada a primeira etapa da atividade: leitura da história “O monstro das cores” de forma a introduzir a abordagem das cores e emoções associadas a cada uma das mesmas. Todas as crianças, mostravam-se interessadas na história, pois não era conhecida por eles. Ao longo da história, estavam muito entusiasmadas e tentavam descobrir qual seria a cor que iria aparecer de seguida e a emoção que podia estar associada.



Figura 15: As crianças a pares iam colorir o nosso monstro das cores, com cores todas baralhadas, tal como o monstro aparece no início da história que ouviram. As crianças mais velhas, iam aos pequenos pormenores, como pontos dos dedos, dentes, orelhas, enquanto mais novos pintavam as partes maiores.



Figura 16: A imagem representa a terceira etapa da atividade: exploração do mobile com as cores presentes na história “O monstro das cores”. Tal como se pode observar, as crianças ficaram eufóricas com o material: corriam de uma ponta da sala para a outra, passando entre o mobile e observavam os movimentos que este fazia; colocavam-se dentro; deitavam-se e observavam-no de baixo; tocavam e exploravam as sensações que este fazia; agarravam as fitas e deixavam as cair; usavam-no para as suas brincadeiras.



Figura 17: As duas imagens reportam-se à última fase da atividade: decoração do balão com emoção que tinha sido atribuída a cada uma das famílias. Na primeira imagem, na reunião de manhã, a criança, representa o seu balão decorado em família às restantes colegas, onde identificou a cor, a emoção que está associada, mencionando ainda com quem é que fez. Na imagem de baixo, apresentam-se todos os balões muito criativos decorados pelas crianças e suas famílias.

Anexo V – Letras de canções ensinadas.

Letra da Música: “Ratitos”



Figura 18: Letra da música "Ratitos".

Letra da música “Três galinhas”

Três galinhas a cantar
Vão p'ro campo passear;
A da frente é a primeira
Logo as outras em carreira,
Vão assim a passear
E os bichinhos procurar.

Anexo VI – Pesquisa das informações sobre animais utilizando suporte informático.

Período	Áreas de conteúdo	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Quarta-feira	<p>Área de Conhecimento do Mundo: Conhecimento do mundo físico e natural e Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias;</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social: Consciência de si como aprendente;</p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Comunicação Oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais; -Reconhecer características externas de alguns animais (revestimento, número de patas); - Recolher a informação sobre o mundo de vida dos animais (como se deslocam, onde vivem, o que comem); -Usar o recurso tecnológico para recolher informação; -Dialogar e cooperar com os outros no processo de aprendizagem. 	<p>Num primeiro momento a estagiária utiliza o livro “Animais de todo o mundo” como suporte para exploração dos diversos animais, atentando nas principais características dos mesmos (como o seu tipo de revestimento, o meio onde vive e as suas diferenças de adaptação a cada um dos meios.)</p> <p>De seguida, a estagiária divide as crianças por pequenos grupos de trabalho e as mesmas fazem uma pesquisa na Internet, utilizando computadores na biblioteca, sobre animais à sua escolha (até 2 animais). Ao longo da pesquisa, a estagiária vai registar todos os comentários das crianças, no final o presente registo servirá para discussão de todas informações recolhidas em grande grupo, podendo servir de base para outros trabalhos que irão ser desenvolvidos no decorrer do projeto. A estagiária vai auxiliar as crianças na pesquisa e ajudar nas eventuais dificuldades que podem surgir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Animais de todo o mundo”; - Computador com acesso à internet; - Folhas; - Caneta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação; - Registo fotográfico.

Anexo VII- Grelha de observação

Nome:	Identifica os diferentes animais. Se não, quais não reconhece?	Reconhece o tipo de Revestimento dos animais?	Nomeia a forma de Deslocação ?	Identifica o Número de patas?	Expressa a sua opinião?	Respeita as opiniões dos outros?	Consegue utilizar o computador para realizar a pesquisa?	Consegue trabalhar em grupo?	Outras observações:
Alice	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Faz a referência dos tamanhos dos diferentes animais.
Afonso									Esteve a realizar outra atividade com a Educadora.
Beatriz	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não, muitas vezes quer falar por cima dos outros.	Sim	Por vezes, torna-se difícil, visto que não respeita as outras crianças.	Repete a mesma informação que foi dita pelas crianças anteriormente.
Clarinha									Esteve a realizar outra atividade com a Educadora.
Diogo	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Indicou que as girafas possuem manchas e têm um pescoço muito longo.
Gabriel	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Disse que os tigres têm garras e riscas. Muito atento na atividade.
Guedes									Esteve a realizar outra atividade com a Educadora.
Iara									Esteve a realizar outra atividade com a Educadora.
Joana	Sim	Não	Sim	Não	Por vezes tem a dificuldade em expressar a	Sim	Sim	Sim	Por vezes tem a dificuldade em expressar a sua ideia. Repete as ideias que as outras crianças disseram anteriormente.

					sua ideia.				
João	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Necessita de ajuda do adulto.	Sim	Muito atento na atividade. Expressa melhor a sua opinião quando está a trabalhar em pequeno grupo.
Kyara									Não esteve presente.
Lara	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Uma das meninas que participou imenso na atividade. Indicou os diferentes tipos de revestimento dos animais. Primeira a indicar que os golfinhos e focas têm barbatanas para conseguir nadar.
Leonardo	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Uma das crianças mais pequenas da sala, no entanto demonstrou grande independência na utilização do computador e teve muito interesse na atividade proposta. Depois da atividade, não queria sair da sala, visto que queria ver mais animais.
Leonor									Esteve a realizar outra atividade com a Educadora.
Luna									Esteve a realizar outra atividade com a Educadora.
Margarida	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Criança que já consegue fazer o agrupamento dos animais de acordo com o seu habitat, descreve os animais, indicando que os elefantes têm patas grossas e a cauda pequena.

									Indica o tipo de pele e a cor dos animais.
Maria	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Referiu que gosta muito das girafas e que elas têm um pescoço grande e são castanhas.
Mariana	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Muito desatenta. Demonstrou-se pouco interessada na atividade.
Maxim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Mencionou que os golfinhos quando são pequenos bebem leite, quando são grandes comem peixe. Esteve muito atento na atividade.
Paulino									Esteve a realizar outra atividade com a Educadora.
Roann									Esteve a realizar outra atividade com a Educadora.
Santiago	Troca o nome dos alguns animais: camelo e girafa.	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Muito atento na atividade. Indicou que os elefantes vivem nas ervas.
Sara	Sim	Sim	Por vezes apresenta dificuldade.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Os elefantes têm orelhas grandes e uma tromba. Muito atenta e interessada na atividade.
Simão									Não esteve presente.

Anexo VIII – Registo fotográfico documentado da atividade realizada.



Figura 19: Um dos grupos das crianças está a descoberta dos animais recorrendo ao computador. Ao longo da atividade, vimos os mais variados animais, observámos como era o seu corpo, contávamos o número de patas, observávamos características particulares de cada um e ainda vimos algumas curiosidades sobre os mesmos (descobrimos que os golfinhos também podiam ser brancos e cor de rosa). A forma como se movimentavam, descobrimos através da visualização dos vídeos disponíveis na internet.

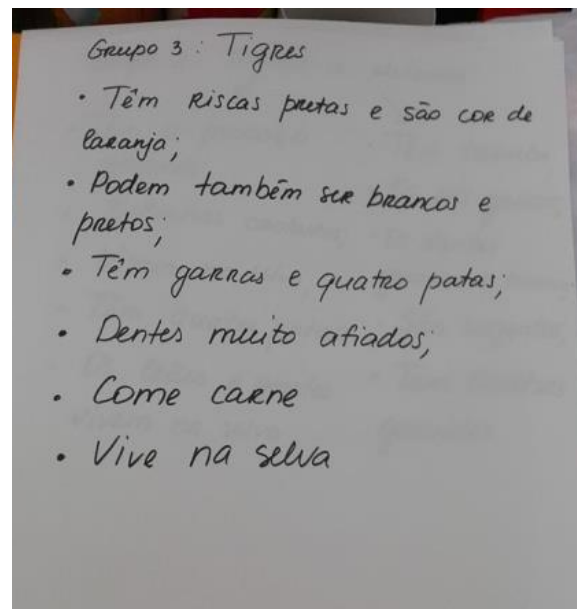


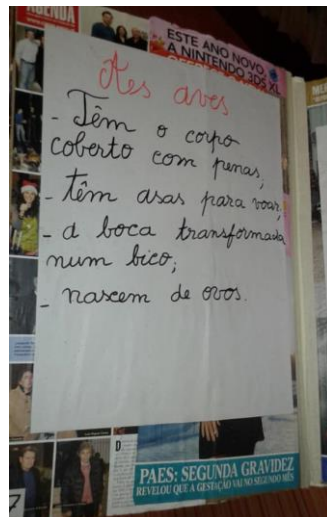
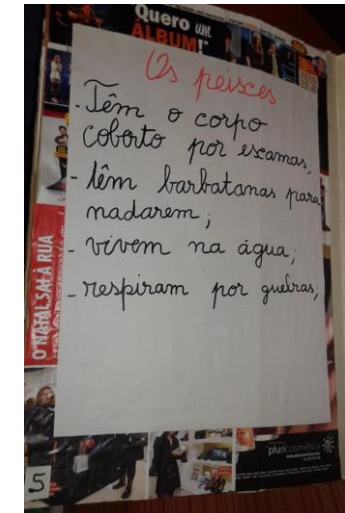
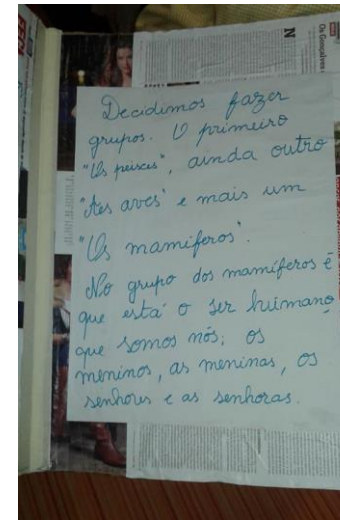
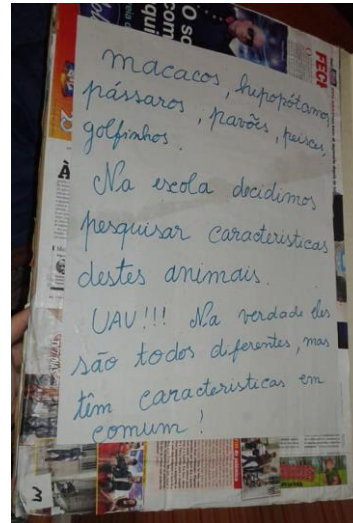
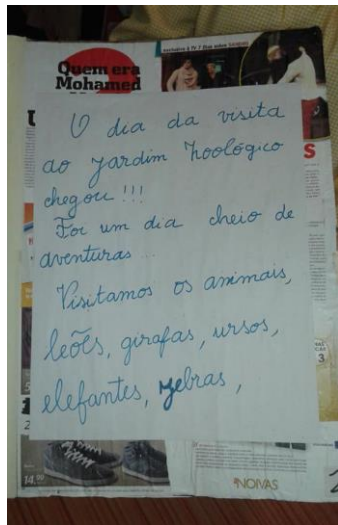
Figura 20: A presente fotografia representa um exemplo do registo por escrito dos comentários das crianças ao longo da atividade. À medida que as crianças enumeravam as características que conseguiam observar, estas foram anotadas, para posteriormente serem discutidas. Os animais que eram mais escolhidos pelas crianças eram tigres, golfinhos, girafas e elefantes.

Anexo IX – Planificação “Construção do livro dos animais”.

Período	Áreas de conteúdo	Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Quarta, Quinta Sexta e Terça-feira	Área de Conhecimento do Mundo: Conhecimento do mundo físico e natural;	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar características distintas e semelhanças dos animais; - Agrupar os animais segundo os critérios (mamíferos, aves e peixes); - Respeitar o outro e suas opiniões; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas; - Usar a linguagem oral em contexto, adequando-o à situação; - Tomar conta do seu processo de aprendizagem. 	<p>O livro vai reunir todas as informações realizadas sobre os animais durante as semanas de estágio. Este será feito de cartão reciclado e em grandes dimensões. Num primeiro momento, as estagiárias cortam o cartão com tesoura, de forma a criar várias páginas, e de seguida estas serão coladas com fita-cola.</p> <p>No fim de ter a estrutura do livro, as crianças em grupos de dois vão pôr cola branca nas várias páginas, com a ajuda da esponja e colar bocados de revista com objetivo de reforçar as páginas. Deixa-se a secar.</p> <p>A capa e a contracapa do livro vai ser feita com tiras do papel crepe (as cores serão escolhidas pelas crianças). Estes pedaços vão ser colados com cola branca e passados por cima com esponja, de forma a preencher todo o espaço da capa e contracapa. De seguida, as crianças recortam as letras da palavra “animais” para servirem de título ao livro. Rasgam vários pedaços de papel crepe à sua escolha, para colar em cima das letras de forma a dar o volume. Coloca-se o título ao livro e os desenhos dos animais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis; - Pinceis; - Canetas; - Tintas; - Cola Branca; - Esponjas; - Papel crepe; - Papel branco; - Quadro de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Quadro de autoavaliação; - Grelha de observação; - Registo fotográfico.
	Área de Formação Pessoal e Social: Consciência de si como aprendente; Convivência democrática;				
	Área de Expressão e Comunicação: Subdomínio das artes visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita.				

			<p>previamente feitos e recortados na capa do livro. Deixa-se secar.</p> <p>Posteriormente, as estagiárias, com ajuda das crianças, vão escrever no livro, um texto que contextualiza o projeto (visita ao Jardim Zoológico), bem como as categorias dos animais e o que as caracteriza, tendo em conta as informações que foram pesquisadas e que já foram adquiridas pelas crianças até ao momento. As diferentes categorias dos animais são ilustradas com desenhos das crianças.</p> <p>No final, as estagiárias exploram o livro construído com todos. As crianças são convidadas a expressar a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido. Devem, no entanto, falar um de cada vez, e terão de respeitar as ideias de cada um. Por fim, sugere-se às crianças para fazer a sua autoavaliação, tomando conta do seu processo de aprendizagem.</p>		
--	--	--	---	--	--

Anexo X - Registo fotográfico do livro sobre animais construído.



Anexo XI – Grelha de observação da atividade “Construção do livro dos animais”.

Nome	Identifica as características distintas e semelhanças dos animais	Participa nas decisões	Respeita o outro e as suas opiniões	Demonstra conhecimentos sobre a temática abordada	Outras observações:
Alice	Sim	Sim	Sim	Sim	Identifica o nome de todos os animais, indicando as suas características, relativas ao revestimento, deslocação, alimentação, etc. Respeita os colegas, e participa ativamente em todos os momentos da atividade.
Afonso	Algumas	Às vezes	Sim	Alguns	É das crianças mais pequenas e ainda apresenta alguma dificuldade em caracterizar os animais.
Beatriz	Algumas	Às vezes	Não	Alguns	Baralha algumas das características dos animais. Por vezes não respeita o que o adulto diz.
Clarinha	Algumas	Sim	Sim	Alguns	Conhece alguns animais, contudo nem sempre identifica as suas características. Uma das crianças mais pequenas da sala.
Diogo	Sim	Sim	Sim	Sim	Identifica o nome de todos os animais, indicando as suas características, relativas ao revestimento, deslocação, alimentação, etc.
Enzo	Não	Não	Não	Não	Chegou esta semana à sala, vindo de outro J.I, e apresenta poucas regras e poucos conhecimentos acerca da temática trabalhada. Participou no recorte e na rasgagem, contudo quando foi necessário colar com a mão, a cola branca fez-lhe impressão e não quis continuar a trabalhar.
Gabriel	Sim	Sim	Sim	Sim	Domina bem a temática. Apresentando muito entusiasmo sobre a mesma. Muito respeitador e procura ajudar todos os colegas.
Guedes	Algumas	Sim	Sim	Alguns	Criança que apresenta muitas dificuldades em comunicar. Participa na atividade, contudo são muito poucas as palavras que diz.
Iara	Algumas	Algumas vezes	Sim	Alguns	Sendo das crianças mais novas, apenas conhece algumas das características.
Joana	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Por vezes não respeita a vez dos outros, e fala mais alto para que seja ouvida.
João	Algumas	Sim	Às vezes	Alguns	Sabe as características dos animais, mas quando está ao pé de outras crianças, tende a copiar o que elas dizem, e não a pensar por si. É muito respeitador do tempo dos colegas.
Kyara	Algumas	Sim	Às vezes	Alguns	Por vezes apresenta dificuldades em transmitir o que está a pensar.

Lara	Sim	Sim	Sim	Sim	Respeita o tempo e o espaço dos colegas. Procura ajudar quem não tem tanta facilidade nas tarefas. Domina o tema.
Leonardo	Sim	Sim	Sim	Sim	Quer participar em todas as atividades. E quando já fez, quer fazer novamente. Domina a temática abordada. Quando alguém não sabe, ajuda a responder.
Leonor	Algumas	Sim	Sim	Alguns	É uma das crianças mais novas, contudo demonstra-se bastante interessada e participativa nas atividades. Reconhece os animais.
Luna	Algumas	Às vezes	Às vezes	Alguns	É a criança mais nova, e por isso, ainda apresenta algumas dificuldades tanto nos conhecimentos, como em respeitar a vez dos colegas.
Margarida	Sim	Sim	Sim	Sim	É bastante participativa e procura saber mais sobre as temáticas. Ajuda as crianças mais novas, motivando-as. Domina muito bem a temática trabalhada.
Maria	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Interessa-se muito por saber mais sobre os animais. Demonstra iniciativa em todas as tarefas.
Mariana	Algumas	Não	Não	Alguns	Tem muita dificuldade em conseguir estar atenta e concentrada. Distrai-se com tudo e procura distrair os colegas. Tem comportamentos desafiadores, o que torna mais difícil o momento de aprendizagem com as restantes crianças.
Maxim	Sim	Sim	Sim	Sim	Bastante calmo, e concentrado na atividade. Identifica todas as características dos diversos animais. Domina toda a temática trabalhada sobre o mundo animal.
Paulino	Sim	Às vezes	Sim	Alguns	É das crianças mais novas. Mas é bastante participativo e empenhado. Gosta muito de conversar com o adulto e tem muito interesse nas atividades. Tenta responder sempre às perguntas do adulto. Identifica os diferentes animais.
Roann					Não esteve presente.
Santiago					Não esteve presente.
Sara	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sabe todos os conteúdos, mas quando questionada sente-se envergonhada. Tem mais facilidade em conversa em momentos mais lúdicos.
Simão	Sim	Sim	Às vezes	Alguns	Conhece as características dos animais. Por vezes não estava muito interessado na atividade.

Anexo XII – Registo fotográfico documentado da atividade “Construção do livro dos animais”.



Figura 21: Na fotografia, a criança está a espalhar a cola pela capa do livro para depois colocar uma tira de papel crepe. É visível que está a segurar a esponja com muito cuidado, tentando não sair do espaço que ainda falta preencher.



Figura 22: Nesta fotografia observam-se duas crianças a recortar as letras e decorar as mesmas com pedacinhos de papel. É possível ver que a criança do lado esquerdo está muito empenhada e envolvida na atividade, pois a posição dos dedos que seguram os pedaços de papel, estão posicionados de forma muito delicada, para não deformar os papeis. A criança do lado direito, já conseguiu acabar, e está a representar a primeira letra da palavra “animais” do livro.



Figura 23: A criança encontra-se a desenhar os animais, que mais gostou (peixes) para a ilustração do livro. Compreende-se, que está muito concentrada, representando os peixes com as características próprias (escamas, barbatanas). De forma intencional, representou os peixes de diferentes tamanhos e cores, explicando que eram peixes diferentes, como se pode ver na figura ao lado: peixe azul – carapau; peixe cor de rosa grande – pescada e cor de rosa pequeno – sardinha.

Anexo XIII – Planificação da atividade “Brincar com os carros”.

Horário	Áreas de conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
Manhã	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Expressão e Comunicação: Subdomínio das Artes Visuais - Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do mundo físico e natural; - Área da Formação Pessoal e Social: Consciência de si como aprendente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar materiais tridimensionais com materiais recicláveis (caixas de cartão) - Construir recursos que contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da brincadeira livre e o faz de conta; - Ser capaz de cooperar com os outros no processo de aprendizagem. 	A estagiária vai lembrar que durante o questionamento das crianças sobre o que gostavam de ter para brincar no recreio, muitas crianças responderam que queriam ter brinquedos ou brinquedos sobre rodas (ex: carros). Visto que não há possibilidade de comprar os brinquedos que são fabricados, iremos construir os nossos com os materiais recicláveis (caixas de cartão), e com isso vamos ajudar o nosso ambiente, pois vamos utilizar de novo os objetos que já foram utilizados para transportar alguma coisa (por exemplo os brinquedos). Durante a reunião de manhã, a estagiária disponibiliza as crianças algumas imagens com os carros já construídos com caixas de cartão, onde vamos decidir que tipo de carro que vamos construir. A estagiária vai esclarecer que vamos construir os carros, que vão ter os dois cintos que se devem colocar nos ombros dos meninos, segurando assim o carro e mantendo cada um deles	<ul style="list-style-type: none"> - Folha branca; -Imagens com exemplos dos carros; - Caixas de cartão; - Tesoura; - X-ato, que será utilizando exclusivamente pela estagiária; - Fita cola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: Verificar se as crianças expressam suas opiniões e respeitam as dos colegas. - Registo escrito: Registrar os comentários das crianças sobre o tipo dos carros que querem construir; - Notas de campo que incluem os comentários, ideias e perguntas que as crianças fazem ao longo da construção do recurso.

			dentro do mesmo. A estagiária com ajuda das crianças vai registrar todas as ideias das crianças e as suas preferências numa folha, realizando assim a votação. De seguida vai se dar o início da construção, recortando os mesmos de acordo com as preferências das crianças. A estagiária juntamente com as crianças em pequenos grupos, vai desenhar a forma dos carros e recortar. As restantes crianças durante este momento, vão realizar os trabalhos com a Educadora, ou brincar nas áreas. É de referir, que apesar de estagiária estar a acompanhar um grupo de trabalho em particular, também vai observar e interagir com as outras crianças que estão nas áreas/desenvolver outros trabalhos.		
Tarde			Vai dar se continuidade ao trabalho iniciado na parte de manhã, em pequenos grupos de trabalho. As restantes crianças vão brincar nas áreas, ou fazer jogos livres nas mesas.		

Horário	Áreas de conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
Manhã e Tarde	<p>- Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>- Recriar plasticamente os objetos;</p> <p>- Utilizar nas suas produções modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, colagem).</p>	<p>A estagiária vai continuar com as crianças o trabalho que foi iniciado no dia anterior. Tendo em conta que as caixas já vão estar recortadas, vamos proceder à pintura das mesmas e posteriormente quando estas estiverem secas, procede-se então com a decoração ao gosto das crianças. Em primeiro lugar, a estagiária vai organizar as crianças em pequenos grupos de trabalho, disponibilizando as diferentes tintas e pinceis para que cada uma consiga pintar. Inicialmente vai referir que primeiro vamos pintar o nosso carro, e só depois quando este estiver seco, é que vamos proceder para a decoração do mesmo. Antes disso, menciona que podemos decorar o nosso carro de várias formas como por exemplo: podemos acrescentar um volante com cartão recortado em forma circular, umas rodas com pratos de plástico, etc. Nesta altura questiona também as crianças de que forma é que desejam decorar o carro e</p>	<p>- Tintas de várias cores;</p> <p>- Pinceis;</p> <p>- Esponjas;</p> <p>- Cartão colorido;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Outros materiais (ex: pratos de plástico para representar as rodas).</p>	<p>- Observação direta:</p> <p>Verificar se as crianças conseguem criar objetos utilizando os materiais de expressão plástica.</p>

			<p>que materiais que pensam que podemos utilizar. De seguida, procede-se então a etapa da decoração. A estagiária vai auxiliar as crianças na execução da tarefa e nas dificuldades que eventualmente podem surgir. Depois de todos os carros estarem decorados, vão se colocar os cintos em cada um dos carros. Estes vão ser colocados em paralelo, de forma a permitir que o carro seja posicionado nos ombros das crianças quando esta vai brincar. As restantes crianças durante este momento, vão realizar os trabalhos com a Educadora, ou brincar livremente nas áreas. É de referir que devido a possibilidade de construção de muitos carros a atividade do dia de hoje, poderá prolongar-se para mais dias.</p>		
--	--	--	--	--	--

Horário	Áreas de conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
Manhã	<p>- Área da Formação Pessoal e Social: Convivência democrática e cidadania;</p> <p>- Área de Expressão e Comunicação: Linguagem em oral</p> <p>- Área do Conhecimento do Mundo: Conhecimento do mundo físico e natural</p>	<p>- Verificar a potencialidade ou não do material construído para o desenvolvimento das crianças nos seus diferentes domínios físicos, sociais, emocionais e cognitivos;</p> <p>- Saber trabalhar em grupo;</p> <p>- Respeitar a sua vez;</p> <p>- Resolver os seus próprios conflitos;</p> <p>- Compreender as mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>- Seguir um percurso que é descrito pela estagiária;</p> <p>- Identificar as posições relativas: “ao lado de”, “em frente”, “atrás”, “entre”;</p> <p>- Respeitar as regras de segurança rodoviária.</p>	<p>Quando os carros estiverem finalizados, procede-se a experimentação dos mesmos, dando lugar, num primeiro momento, a brincadeira livre no espaço exterior, seguindo de uma exploração mais orientada, se as condições atmosféricas forem favoráveis. Na impossibilidade de sair para o espaço exterior, procede-se a exploração do mesmo na sala de ginástica. A estagiária vai incentivar as crianças para experimentarem o material construído, observar as crianças nas suas brincadeiras, se respeitam os colegas que têm outros carros, perceber como interagem entre eles, registar os eventuais comentários que vão ser ditos pelas crianças e preencher uma grelha de verificação, de forma a perceber se o recurso contribui ou não para o desenvolvimento das crianças.</p> <p>Durante a exploração dos carros construídos, no caso de existência de alguma situação de conflito, desentendimento entre crianças, a</p>	<p>- Material construído;</p> <p>- Grelha de verificação;</p> <p>- Caneta;</p> <p>- Giz;</p> <p>- 2 Semáforos;</p> <p>- 1 árvore;</p> <p>- Estrada delimitada para fazer o percurso;</p> <p>- 2 passadeiras construídas previamente pela estagiária.</p>	<p>- Observação direta:</p> <p>Verificar se as brincadeiras das crianças envolvem situações que promovem autonomia, respeito pelo outro, interação, entreajuda.</p> <p>Verificar se conseguem compreender as mensagens orais e fazer o percurso que é dito;</p> <p>Verificar se conhecem e respeitam algumas regras simples da segurança rodoviária;</p> <p>Verificar se conseguem respeitar os outros no percurso que vão fazer;</p> <p>Verificar se conseguem identificar as diferentes posições que são indicadas.</p> <p>- Registo escrito:</p>

			<p>estagiária vai intervir no sentido de tentar ajudar as crianças a negociar a situação, de respeitar o outro e saber esperar pela sua vez (Área de Formação Pessoal e Social).</p> <p>De forma que a presente exploração do material construído tenha uma dimensão interdisciplinar, envolvendo também as outras áreas, nomeadamente a Área de Expressão e Comunicação e em simultâneo a Área do Conhecimento do Mundo, a estagiária vai simular um percurso no exterior/interior (se não for possível ir lá fora), onde as crianças em pequenos grupos tendo os carros, vão ter que passar pelo percurso delimitado, respeitando e aplicando as regras de trânsito simples, como em situação de passadeira, olhar em frente, não ir contra o colega, porque assim vai ter um acidente, respeitar o sinal dos semáforos, contornar a árvore. A estagiária inicialmente (ainda na sala com todo o grupo) vai questionar as crianças se conhecem algumas regras de segurança na estrada, por exemplo: O que é um semáforo e para que serve? Quando a sua cor é</p>		<p>Preenchimento de uma grelha de verificação com objetivo de averiguar se o material construído contribui ou não para o desenvolvimento das crianças.</p>
--	--	--	--	--	--

			<p>vermelha o que temos que fazer? E amarela? E verde? Para que servem as passadeiras? Antes de atravessar o que temos de fazer?</p> <p>Já no exterior, depois do momento de livre exploração, a estagiária vai dar indicações do percurso que as crianças devem fazer, como por exemplo agora os carros devem contornar a árvore, de seguida continuam a andar para a frente, onde vão encontrar uma pessoa que vai querer passar a estrada; Agora os carros já fizeram o seu percurso vão se colocar todos uns ao lado dos outros, atrás da árvore, fazendo desta forma a ligação com os conceitos matemáticos. A estagiária vai apoiar as crianças nas eventuais dificuldades que podem surgir durante a atividade.</p>		
--	--	--	--	--	--

Anexo XIV – Registo fotográfico documentado da atividade “Brincar com os carros”.



Figura 24: Na fotografia observa-se a criança no momento de escolha do carro que pretende construir. Já na imagem ao lado, apresenta-se o resultado final das votações das crianças. No total foram construídos quatro carros, de acordo com preferências das crianças.



Figura 25: Momento de exploração dos carros construídos pelas crianças. É possível verificar que os carros identificaram o sinal luminoso e prosseguiram a sua viagem, visto que tinham sinal verde. As quatro crianças que estão do lado do semáforo, representam os peões e de momento estão parados à espera que aparece o sinal vermelho para os carros pararem, podendo de seguida atravessar a estrada na passeadeira.



Figura 26: Através do registo, é possível observar a grande felicidade desta criança no momento de exploração. A sua cara com grande sorriso, demonstra que está muito contente e alegre a “conduzir o carro”.

Anexo XV – Grelha de verificação da atividade “Brincar com os carros”.

Nome	Domínio físico					Domínio cognitivo				Domínio social				Domínio emocional						Outras observações	
	Corre	Salta	Movimenta-se	Parado	Outro	Brinca ao faz de conta	Criativo	Não brinca	Responde aos estímulos	Outro	Interage com os outros	Não interage	Situação de conflito	Outro	Calmo	Nervoso	Agressivo	Envolvido	Neutro	Outro	
Arthur			x					x				x							x	Muitas vezes, adotou uma atitude de observador.	A atitude que demonstrou perante a exploração era essencialmente de observador, não se mostrou interessado muito na atividade, daí a sua posição neutra.
Carolina			x						x		x				x			x			Mostrou-se envolvida na exploração, porém muitas vezes não conseguia respeitar os sinais de trânsito.
Erika			x							Brincava com os elementos que encontrava no recreio.		x							x	Não se mostrava muito envolvida e interessada	Não demonstrou a curiosidade em explorar o material construído, ficando a brincar com os elementos naturais.

																			naquilo que estava a ser desenvolvido.	
Filipe	x					x					x		x				x			Por vezes foi envolvido nas situações de conflito com as outras crianças, visto que queria ficar sempre em primeiro lugar, não deixando as outras crianças.
Francisca	x	x	x		Salta ao pé coxinho.	x	x		x	Mencionou que estava a brincar com o carro que é igual à da mãe.	x				x			x		Demostrou-se sempre muito interessada e envolvida na atividade. Inventou as suas próprias brincadeiras. Respeitou todos os sinais e quando alguém não sabia o que tinha fazer perante um sinal vermelho por exemplo, ajudava, dizendo que tens que parar!
Gustavo	x		x			x			x		x						x		Ultrapassava os carros do lado, que deu origem a situações de	Ao longo da exploração demonstrou-se interessado e queria andar mais com os carros e chegar sempre em primeiro lugar, que causou o aparecimento de algumas situações conflituosas.

																				conflito.	
Jessica		x	x					x		x							x				Não conseguiu respeitar algumas regras básicas, como parar no sinal vermelho. Quando estava com carro, guiava-se por outras crianças.
João	x		x			x	x	x	Referiu que tem o carro dos bombeiros (carro vermelho).	x				x			x				Participou ativamente, esteve sempre envolvido e criativo na exploração. Respeitou todos os sinais e ajudou quem não sabia o que tinha que fazer perante uma passadeira, por exemplo.
Leonardo	x		x			x	x	x	Disse que tinha o carro da patrulha pata (carro vermelho).	x				x			x				Demostrou a sua criatividade durante a exploração, mostrou-se sempre envolvido e motivado. Respeitou todos os sinais de transito.
Leonor	x	x	x			x		x		x				x			x				O seu envolvimento era bastante elevado. Demostrou grande curiosidade desde logo pelo percurso que foi desenhado, dizendo que era uma estrada para os carros andar.

Lourenço C.	x		x			x					x					x		x				Mostrou-se bastante envolvido, até quando os carros paravam, vinha para a frente dos colegas para conseguir ser primeiro a retomar a atividade.
Lourenço L.	x	x				x			x		x					x			x			Envolveu-se nas brincadeiras de outras crianças (policías) e demonstrou a curiosidade e interesse na exploração.
Madalena	Faltou																					
Mafalda	x	x	x			x	x		x		x					x			x			Foi sempre muito interessada na atividade, porém preferia ficar mais afastada das colegas e fazer a exploração autonomamente.
Mariana			x						x		x					x			x			Respeitou todos os sinais e ajudou os colegas que os não sabiam.
Maria	x	x	x				x		x		x					x			x			Demostrou-se sempre muito envolvida e muito participativa, porém apresentou alguma dificuldade em esperar a sua vez para ir fazer o percurso com o carro.
Matilde	x		x						x		x					x						Não conseguiu respeitar algumas regras de trânsito

																				simples, porém mostrou-se muito envolvida e interessada na condução do carro.
Santiago	x	x	x					x		x					x			x		Respeitou as regras e ajudou os outros.
Simão S.																				
Simão M.	x		x					x		x					x			x		Respeitou as regras de transito simples e ajudou quem os não sabia. Demonstrou interesse e curiosidade em conduzir o carro, que foi construído por grupo dele.
Sofia	x		x					x		x					x					Não conseguiu respeitar algumas regras de trânsito simples, apesar de demonstrar o interesse pela experimentação.
Rafaela			x					x		x					x					Apresentou algumas complicações em percorrer o percurso, visto que apresentou algumas dificuldades motoras, e demorou mais tempo a fazer o percurso. Quando fazia uma volta, as restantes colegas já podiam fazer duas ou até três voltas com carro, ultrapassando-a sempre,

																					daí o interesse dela em poder brincar mais com o carro.
Vicente F.	Faltou																				
Vicente L.			x			x	x			x	Ao longo do jogo disse: Vamos brincar às polícias!	x				x			x		Inventou as suas próprias brincadeiras na exploração do jogo e envolveu outras crianças na sua brincadeira.

Anexo XVI - Planificação de atividade “Brincar e explorar na casinha”.

Horário	Áreas de conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
Manhã e Tarde	- Conhecimento do Mundo - Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o espaço da casinha e os materiais presentes nela para a sua brincadeira no espaço exterior; - Criar situações imaginárias (brincar ao “faz de conta”) recorrendo aos materiais naturais e reutilizados presentes na casinha; - Através do brincar, desenvolver as capacidades de imaginação, criatividade, negociação e partilha; - Reinventar novas utilizações para os objetos, atribuindo-lhes diferentes significados e funções. 	<p>A estagiária para a presente atividade vai utilizar a casinha em madeira que está situada no espaço exterior da instituição. Previamente organiza os materiais necessários de diversa natureza, como por exemplo areia, utensílios da cozinha, garrafas, entre outros para posteriormente introduzir no espaço da casinha. Já na sala, depois da reunião de manhã, vai iniciar uma breve conversa com as crianças, dizendo que algumas crianças imaginaram o seu recreio com uma casa onde pudessem ir brincar. Explica que viu que muitos meninos gostaram imenso de brincar com areia e água e, por isso, pensou que poderia colocar estes materiais para os meninos poderem brincar e fazer a sua exploração. Refere ainda que vai colocar na casinha outros materiais (acima mencionados) para que estes possam brincar, explicando que para poder brincar, não precisamos necessariamente de comprar brinquedos, mas sim reutilizar alguns objetos que temos em casa como, por exemplo, podemos construir uma pá cortando uma garrafa de plástico ou utilizando as tampas dos diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Casinha; - Balde com areia; - Caixa com solo; - Folhas; - Baldes pequenos; - Outros recipientes: garrafas de plástico, garrafões, frascos de plástico; - Pás recortadas em garrafas de plástico; - Tampas das garrafas e tampas dos baldes de plástico; - Colheres; - Copos de plástico; - Conchas; - Caixas de plástico diversas; - Mesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: Verificar se as crianças conseguem criar situações imaginárias e brincar ao faz de conta com os materiais disponíveis; - Registo escrito: Preenchimento de uma grelha de observação onde se pretende averiguar o envolvimento das crianças na exploração e verificar se as crianças conseguem brincar e explorar de forma criativa.

			<p>recipientes imaginando que temos um medidor dos ingredientes que se pode utilizar na preparação de um bolo, por exemplo.</p> <p>Seguidamente, organiza as crianças por pequenos grupos. Sendo que vai deslocar-se com o primeiro grupo de crianças até a casinha para que este possa fazer a exploração da casinha e dos materiais presentes nela. Durante a exploração, a estagiária vai ajudar em tudo aquilo que for necessário e solicitado pelas crianças, registando ainda o tipo de brincadeiras que vão tendo no local. As restantes crianças durante este momento, vão realizar os trabalhos com a Educadora, ou brincar livremente nas áreas. Depois do primeiro grupo fazer a exploração da casinha, vai trocar com outro grupo, sendo que a atividade termina quando todas as crianças tiverem oportunidade de poder brincar e explorar a área da casinha no espaço exterior da sala. É de referir que a presente atividade pode prolongar-se por mais tempo, tendo em conta o tempo disponível e os interesses das crianças.</p>		
--	--	--	--	--	--

Anexo XVII - Grelha de observação da atividade “Brincar e explorar na casinha”.

Nome	Nível de envolvimento ¹					Nível de bem-estar					Situações observadas	Outras observações
	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto		
Arthur											Deixou de frequentar o JI	
Carolina					x					x	Brincou ao faz de conta, imaginando que estava a fazer uma sopa com areia. Fingia que a sopa que preparou estava muito quente, por isso mexia com a colher e soprava. No fim, ofereceu-me a sopa para provar se estava boa.	
Erika			x						x		No início, mostrou se interessada na atividade, estava a fazer a exploração da areia que estava dentro da casinha, no entanto mais tarde saiu e continuou a exploração no espaço exterior que tinha também areia.	
Filipe											Faltou	
Francisca					x					x	Utilizou vários materiais na sua brincadeira. Preparou uma sopa que fez juntamente o seu colega Simão S. recorrendo a areia, folhas e solo e ainda um gelado, que posteriormente ofereceram a mim e outras crianças para provarmos.	
Gustavo					x					x	A brincadeira da criança era muito direcionada na exploração da areia. Esvaziava e enchia os diferentes recipientes. Fez um bolo com areia e colocou em cima do bolo as diferentes conhas lado ao lado de forma a preencher todo o bolo criado.	
Jessica			x						x		Inicialmente estava a brincar dentro da área da casinha, seguidamente saiu para fora de casinha e permaneceu o	A criança pouco comunicativa em língua portuguesa. Mesmo nas outras

¹ Níveis de avaliação: muito baixo: ausência de atividade; baixo: atividade esporádica ou frequentemente interrompida; médio: atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade; alto: atividade com momentos intensos e muito alto: atividade intensa e continuada.

											resto de tempo a brincar com areia que estava presente no espaço exterior do JI, juntamente com a Erika e Santiago.	atividades foi notório observar que não consegue pronunciar frases, limitando-se a pronunciar algumas palavras soltas, como por exemplo: “casa”, “rua”. Quando lhe colocam alguma questão, limita-se apenas responder sim, ou não. Quando a pergunta é aberta, não responde nada.
João					x					x	Utilizou um prato de plástico para servir de base e fez um bolo com areia, colocou uma colher dentro da areia para poder comer. Em cima do bolo colocou um ramo com as folhas secas, dizendo que assim fica mais giro. De seguida ofereceu o seu bolo aos seus amigos. Mostrou-se sempre muito envolvido na exploração da casinha e nos elementos presentes nela.	
Leonardo					x					x	Brincou ao faz de conta. Desde logo começou a fazer um bolo com areia e solo. Deslocou-se para fora de casinha para procurar alguns pauzinhos das árvores, referindo que já tinha feito um bolo, no entanto faltava lhe uma vela. Imaginou que um pauzinho poderia representar uma vela, que posteriormente colocou no meio do seu bolo. No fim, convidou os seus amigos para cantar os parabéns em conjunto à volta do bolo que fez.	Quando estava a brincar na areia, colocou uma parte do prato plástico por cima da areia, ao levantar, viu que o prato deixou uma marca. Referiu que estava a ver uma lua.
Leonor					x					x	Imaginou que estava na cozinha a preparar um gelado utilizando um copo de plástico, solo e areia. Foi medir os ingredientes (solo e areia) com uma tampa de garrafa de plástico. Quando fez o gelado, colocou uma folha da árvore, de forma a fazer a decoração do gelado.	
Lourenço C.				x						x	Esteve bastante envolvido com a brincadeira que fazia na areia. Esvaziava e enchia os diferentes recipientes. Utilizava a colher de plástico para os encher. Despejou uma grande quantidade de areia no meio da casinha, agarrou numa colher e fez vários movimentos com a mão e a colher deixava algum desenho e algumas formas. Depois de cada movimento observava o que o seu movimento e a colher tinham deixado na areia. Repetiu a sua descoberta várias vezes, no fim, saiu da casinha e	

											brincou com areia e paus juntamente com a Erika, Santiago.	
Lourenço L.					x					x	Com ajuda de pás de plástico, enchia os diferentes recipientes com areia e solo. No fim esvaziava-os. Imaginou que estava a fazer um bolo, recorreu a areia, solo e conchas para a sua realização.	
Madalena					x					x	Usou a sua criatividade e fez um bolo de laranja, usando a areia, solo e conchas que representavam pedaços de laranja. Encheu um copo com areia e solo, utilizando a pá e as colheres (pá para o solo, e colheres para a areia, medindo desta forma as quantidades imaginárias dos ingredientes que eram necessários). Fez um sumo de laranja com areia dentro de um copo, e colocou um pauzinho, que representava a palhinha para beber o sumo.	
Mafalda					x					x	Inicialmente, observou os materiais que a casinha tinha. De seguida foi recolher alguns pratos, colheres e copos de plástico. Foi para um cantinho da casinha e começou a colocar os pratos, as colheres e copos de forma a compor uma mesa, referindo que estava a preparar-se para a festa de anos. De seguida, foi fazer uma sopa e um bolo com areia e solo. Em cima da sopa e do bolo colocou algumas tampas para fazer a decoração. Referiu que fez uma sopa e um bolo de chocolate e em cima colocou as tampas e umas folhas secas para ficar giro. No fim convidou os amigos para cantar os parabéns (imaginando que uma delas fazia anos hoje).	
Mariana			x						x		Inicialmente tomou a atitude de observadora, entrando na casinha e observando todos os materiais presentes nela. Incentivei a mexer nos materiais disponíveis. A pouco e pouco, dirigiu-se até o balde da areia e começou a retirar para uma caixa de plástico, referindo que estava a fazer uma coisa, no entanto nunca pronunciou aquilo que estava a fazer, respondendo sempre que estava a fazer uma coisa.	
Maria					x					x	O material “areia” foi o mais apreciado pela presente criança. Um copo de plástico serviu lhe para fazer “um	

											bolo de copo e com uma palhinha (da palhinha serviu um pauzinho que o seu amigo encontrou). Mostrou-se sempre muito envolvida na exploração. No final, quando chegou a hora de voltar para a sala, não queria ir, dizendo que queria ir brincar mais com areia.	
Matilde	Faltou											
Santiago				x						x	Logo no início mostrou-se muito envolvido na exploração dos materiais presentes na casinha, principalmente na exploração da areia, onde colocava a mão e tirava e observava a marca que deixava. Repetiu várias vezes, colocando a mão em diferentes posições, observando de seguida a marca que esta deixava. Posteriormente, saiu da casinha e continuou a sua brincadeira e descoberta juntamente com a Jessica que já estava a brincar com areia fora da casinha.	
Simão S.					x					x	Utilizou os copos de plástico para preparar uma sopa, que fez juntamente com a Francisca e um sumo de laranja, recorrendo a areia e solo. Ofereceram a mim tudo que fizeram em conjunto para eu provar.	
Simão M.					x					x	Brincou com as conchas e areia. Fez um bolo com conchas misturadas dentro. Preferiu brincar e explorar de forma autónoma.	
Sofia	Faltou											
Rafaela	Faltou											
Vicente F.	Faltou											
Vicente L.					x					x	Brincou ao faz de conta, preparando um bolo para a festa. Deslocou-se muitas vezes para o exterior para ir procurar mais paus e pedras para decorar o bolo. Esteve muito envolvido no seu brincar, Fez um bolo dentro de um balde e colocou em cima as pedras que recolheu, as conchas, os pauzinhos, as folhas.	

Anexo XVIII- Registo fotográfico documentado da atividade “Brincar e explorar na casinha”.



Figura 27: Casinha de madeira situada no espaço exterior do JI, a qual aproveitei para implementar a presente atividade.



Figura 28: Observa-se a criança a colocar o ramo com folhas secas por cima do bolo que fez. Esta foi uma forma que a criança pensou para fazer a decoração do bolo, sendo que se dirigiu para fora da casinha e encontrou este ramo e por isso colocou em cima do bolo que fez com solo e areia.



Figura 29: É possível compreender através da fotografia, que duas crianças estão a compor a mesa. Já colocaram pratos e copos. A criança que aparece da frente tem um balde pequeno com bolo já preparado dentro, enquanto a criança que aparece atrás está a encher os copos com “água imaginária”. Mencionaram que estavam a preparar-se para a festa de aniversário. Na figura de lado, observa-se momento de cantar os parabéns, com outras crianças.



Figura 30: Uma outra criança quis também fazer um bolo com terra e areia. Colocou o no chão no meio de casinha. Foi chamar outras crianças para ir cantar os parabéns todos em conjunto, a presente fotografia evidencia isso mesmo.

Anexo XIX – Dez direitos naturais de meninos e meninas definidos por Gianfranco Zavalloni:

1. O direito ao lazer

a viver momentos não programados pelos adultos

2. O direito a se sujar

A brincar com areia, terra, grama, folhas, água, pedrinhas e galhos caídos

3. O direito aos cheiros

a sentir o gosto dos cheiros

reconhecer os perfumes oferecidos pela natureza

4. O direito ao diálogo

a ouvir e a tomar a palavra

conversar e dialogar

5. O direito ao uso das mãos

a pregar pregos, serrar e raspar madeira, lixar, colar, modelar o barro, amarrar cordas, acender fogueira

6. O direito a um bom começo

a comer comida saudável desde o primeiro dia de vida, beber água limpa e respirar ar puro

7. O direito à rua

a brincar livres na praça,

a passear pelas ruas

8. O direito ao selvagem

a construir um refúgio na mata,

a ter um bosque onde se esconder,

árvores para trepar

9. O direito ao silêncio

a ouvir o rumor do vento

o canto das aves

o barulho da água

10. O direito aos matizes

a ver a alvorada e o pôr do sol,

a admirar a noite, a lua e as estrelas

“Recreio ideal” das crianças

Antes da entrevista, procurei sempre saber se a criança queria ou não participar na atividade e responder as minhas perguntas. Para não haver as influências de outras crianças, o questionamento foi feito individualmente a cada uma. Desta forma, para as crianças que demonstraram interesse, foram colocadas as seguintes questões:

- O que gostavas de ter no/na teu recreio/rua?

- Que atividades gostarias de fazer no recreio/rua?

O termo “rua” foi utilizado devido ao facto de as crianças onde decorreu a investigação, estavam habituadas a ouvir a Educadora e Auxiliares utilizarem esta palavra, e não a palavra “recreio”, que se revelou ser ainda desconhecida para as crianças.

Com estas perguntas, pretendo saber quais são as concepções das crianças sobre o seu “recreio ideal” e como o imaginam. Pretendo saber quais os materiais, espaços, jogos gostariam de ter e que atividades gostariam de fazer no recreio. Depois de responderem às duas perguntas acima referidas, serão mostradas algumas imagens de espaços exteriores de diferentes jardins de infâncias de vários países. De acordo com as imagens observadas, foi solicitado às crianças para escolher aquela que mais gostaram e explicar o motivo da sua escolha.

Anexo XXI - Imagens fotográficas dos diversos tipos de recreios de vários países.



Figura 31: Espaço exterior infantil, Pervomaiskoe, Rússia.



Figura 32: Children's Place Preschool, Milpitas, Estados Unidos, Califórnia.



Figura 33: Forest Kindergarten, Edinburgh, Escócia.



Figura 34: Whistlebrae Nature Kindergarten, Braco, Escócia.



Figura 35: Kindergarten, Oslo, Noruega.



Figura 36: Krinkelkroken barnehage, Trondheim, Noruega.



Figura 37: C & K Childcare, Kindergarten of Kedron, Austrália.



Figura 38: Rainbow Valley, Gladstone, Austrália.



Figura 39: Creche Kings Park, Winnipeg, Canadá.

Anexo XXII - Opinião das crianças sobre o seu recreio ideal: materiais e brincadeiras.

Categorias	Subcategorias	Excertos	Código	Nº das respostas
Materiais móveis	Brinquedos sobre rodas			
	Bonecos e brinquedos diversos			
			Subtotal:	
Jogos	Com bola			
	Outros jogos			
	Legos			
			Subtotal:	
Estruturas fixas	Casas			
	Baloços			
	Escorregas			
			Subtotal:	
Elementos da natureza	Flora/Plantas			
			Subtotal:	
Área das artes	Pinturas e desenhos			
			Subtotal:	
Área com areia	Elemento – “areia”			
			Subtotal:	
Outros recursos humanos e materiais para a diversão	Balões			
			Subtotal:	
Ações e comportamentos no recreio	Saltar			
	Correr			
			Subtotal:	
Brincar	Brincar livremente			
			Subtotal:	

Anexo XXIII - Grelha de observação - Utilização do recreio pelas crianças do JI.

Data: _____

Estado do tempo: _____

Período do dia: _____

Temperatura: _____

Duração: _____

Nome da criança	Estruturas fixas:	Estruturas móveis:	Jogos diversos:	Exploração:	Ações e comportamentos motores:		Outros
	1. casinha 2. baliza 3. tabela de basquete	1. brinquedos sobre rodas; 2. brinquedos diversos; ² 3. materiais de desporto.	1. com materiais; 2. jogos de faz de conta/tradicionais.	1. da fauna; 2. da flora; 3. da areia (presente no chão)	1. sentar; 2. correr; 3. deitar; 4. estar de pé;	5. rodar; 6. trepar; 7. saltar; 8. suspender.	

² Brinquedos diversos: (indicar quais):

NOTA: No espaço exterior existiu a área da areia, no entanto no período do meu estágio, as crianças não podiam ir brincar para lá, visto que esta não estava em condições de uso (muito suja) para as crianças, esperou-se então a renovação da mesma. É de salientar que as crianças não podiam andar de baloiços e brincar nos escorregas e cavalinhos de equilíbrio, pois estas estruturas encontravam-se dentro da área da areia, onde o acesso às crianças, no momento de estágio, era interdito.

Anexo XXIV – Grelha de observação: Implicações da brincadeira no recreio para o desenvolvimento das crianças.

Nome da criança:	Dimensão física					Dimensão social				Dimensão cognitivo					Dimensão emocional						Outro
	Salta (força)	Corre (velocidade)	Movimenta-se (resistência)	Alcança (flexibilidade)	Outro	Interage	Não interage	Conflito	Outro	Responde aos estímulos	Não responde aos estímulos	Atento	Criativo	Outro	Calmo	Agitado	Nervoso	Passivo	Agressivo	Outro	

Anexo XXV – Imagens fotográficas do recreio onde decorreram as observações.



Figura 41: Área da areia.



Figura 42: Pavimento com relva sintética.



Figura 43: Pavimento em betão.



Figura 44: Baliza.



Figura 45: Escorregas e cavalinhos de equilíbrio.



Figura 46: Baloços.



Figura 47: Casinha de madeira.



Figura 48: Tabela de basquete.

Anexo XXVI - Utilização do recreio pelas crianças.



Figura 49: Brincadeira livre no recreio, onde predominam movimentos correr, estar de pé. A estrutura fixa baliza, que se encontra no plano de trás, muitas vezes, era utilizada pelas crianças para realizar o jogo de futebol.



Figura 50: Exploração da areia.



Figura 51: Exploração dos elementos da natureza.



Figura 52: Brincar na casinha da madeira.

Anexo XXVII - Autorização para recolha de informação e imagens fotográficas.

Chamo-me Inna Stasyuk, sou aluna da Escola Superior de Educação de Santarém e, neste momento, estou a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. De acordo com o plano de estudos, no último ano do Mestrado, os estudantes devem apresentar um relatório final para a obtenção do grau do Mestre em Educação Pré-Escolar e este deve incluir uma componente investigativa. Desta forma, o tema que pretendo investigar centra-se na importância do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças e nas conceções das mesmas sobre o seu “recreio ideal”. Para tal, necessito de recolher algumas informações e imagens fotográficas junto aos seus educandos. Desta forma, venho solicitar a sua autorização para utilizar as informações que irão ser obtidas e fornecidas pelo seu educando através das respostas às questões e também as imagens fotográficas. Os dados recolhidos **apenas servirão para fins pedagógicos: para apresentação do relatório final e para as publicações científicas que possam surgir**. Os dados obtidos servirão apenas o presente estudo, estando a identidade e privacidade das crianças assegurada.

Eu, _____,

Encarregado de Educação de

AUTORIZO/ NÃO AUTORIZO (riscar o que não interessa) a recolha de informações e imagens fotográficas do meu educando(a).

Assinatura

Data

Atenciosamente,



Inna Stasyuk.

Anexo XXVIII - Opinião das crianças sobre o seu recreio ideal: materiais e brincadeiras.



Categorias	Subcategorias	Excertos	Código	Nº das respostas
Materiais móveis	Bonecos e brinquedos diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Bonecas /Barbie com dentes grandes e com uma capa • Bonecos para brincar • Brinquedos • Homem aranha • Mala • Escovinhas para pentear o cabelo das barbies 	M2, S18, C19 L3 M4, F17 L9 J15 C19	8
	Brinquedos sobre rodas	<ul style="list-style-type: none"> • Triciclo • Carros de brincar • Carrinhos • Bicicleta 	V11 L9, J15, S16 L3 G12	6
			Subtotal:	14
Jogos	Com bola	<ul style="list-style-type: none"> • Bolas saltitonas • Bolas • Raquete para jogar a bola 	M2 M2 G12	3
	Outros jogos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar o jogo do macaco • Jogos de meninas e meninos 	M2 M4	2
	Legos	<ul style="list-style-type: none"> • Legos • Peças para fazer construções 	M4 F6	2
			Subtotal	7
Estruturas fixas	Casas	<ul style="list-style-type: none"> • Casa para meninos para os meninos fazerem o-o-o e para comer • Casa, Casa para brincar 	M2 F6, S18, L10	4
	Baloios	<ul style="list-style-type: none"> • Baloio 	M1	1
	Escorregas	<ul style="list-style-type: none"> • Escorrega 	M1, F17	1

			Subtotal:	6
Ações e comportamentos no recreio	Saltar	<ul style="list-style-type: none">Saltar	R5, L9	2
	Correr	<ul style="list-style-type: none">Correr na relva, brincar na relva	F6	1
			Subtotal:	3
Elementos da natureza	Flora/Plantas	<ul style="list-style-type: none">Muitas árvores para meninos e meninas	M2	2
		<ul style="list-style-type: none">Flores para oferecer à mãe	S7	
			Subtotal:	2
Brincar	Brincar livremente	<ul style="list-style-type: none">Brincar com a Jeka	S13	2
		<ul style="list-style-type: none">Brincar com o João	M14	
			Subtotal:	2
Área das artes	Pinturas e desenhos	<ul style="list-style-type: none">Mesas na rua para fazer desenhos	M2	1
			Subtotal:	1
Área com areia	Elemento – “areia”	<ul style="list-style-type: none">Brincar na areia	F6	1
			Subtotal	1
Outros recursos humanos e materiais para a diversão	Balões	<ul style="list-style-type: none">Balões	M2	1
			Subtotal:	1

Anexo XXIX – Tipo de recreio que mais gostavam, justificando a sua escolha.

País	Espaços exteriores (recreio)	Categorias	Subcategoria	Excertos	Código	Nº de respostas
Estados Unidos		Estruturas fixas	Escorrega	<ul style="list-style-type: none"> Porque gosto do escorrega... Gosto de escorregar no parque. Escorregas. 	M1, L3 R5, M14 V8, C19	6
		Materiais móveis	Insuflável	<ul style="list-style-type: none"> Porque tem um saltitão. 	J15	1
	Figura 32: Children's Place Preschool, Milpitas				Subtotal:	7
Rússia		Estruturas fixas	Escorrega	<ul style="list-style-type: none"> Porque tem o escorrega. Tem o escorrega amarelo e grande. 	L9, L10 F17	3
			Castelo	<ul style="list-style-type: none"> Porque tem castelo. Gosto de brincar no castelo. 	L10 F6	2
	Figura 31: Espaço exterior infantil, Pervomaiskoe				Subtotal:	5

Austrália		Estruturas móveis e fixas	Escorrega	<ul style="list-style-type: none"> • Tem o escorrega. 	V11	1
		Atividades lúdicas	Jogos	<ul style="list-style-type: none"> • Porque gosto de fazer jogos no parque. 	M2	1
			Não explica	<ul style="list-style-type: none"> • Porque sim. 	L1	1
					Subtotal:	3
Canadá		Elementos da natureza	Areia	<ul style="list-style-type: none"> • Porque sim, porque tem areia. • Estão na praia. 	M4 S13	2
		Estruturas fixas	Casa	<ul style="list-style-type: none"> • Tem casa para brincar. 	S18	1
					Subtotal:	3

Escócia	 Figura 33: Forest Kindergarten, Edinburgh.	Elementos da natureza	Terra	<ul style="list-style-type: none">Porque ... estão a brincar na lama.	S16	1
		Estruturas móveis	Baldes	<ul style="list-style-type: none">Porque tem baldes para brincar.	S7	1
					Subtotal:	2
Noruega	 Figura 36: Krinkelkroken barnehage, Trondheim.	Elementos da natureza	Relva	<ul style="list-style-type: none">Porque tem relva para brincar.	G12	1
					Subtotal:	1

Anexo XXX – Alguns materiais construídos e espaços melhorados no âmbito do projeto “Brincar e explorar fora de portas”.



Figura 53: Jogo Bowling.



Figura 54: Espaço de casinha com materiais novos introduzidos.



Figura 55: Carros.