

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

Os *flashcards* como indutores de inclusão no brincar ao ar livre

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Laura Sofia da Silva Rolo

Orientação:

Helena Maria Ferreira Moreno Luís

António Fernando Saldanha Portelada

dezembro, 2022

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe, pelo incentivo de fazer mais e melhor e por me ter demonstrado que quando realmente queremos algo, temos que fazer por isso. Este relatório é a prova disso.

Ao meu irmão, pela paciência que dedicou ao explicar-me determinadas matérias ao longo do meu curso.

À minha avó, pelo amor que sempre demonstrou por mim e pelas palavras de coragem e por ser um verdadeiro exemplo de determinação.

Ao meu namorado, Fábio, por todas as palavras de carinho, por acreditar em mim nos momentos em que mais me apetecia desistir, pela coragem que muitas vezes me deu e pelo seu amor incondicional. Por todas as vezes que me olhou nos olhos e disse que eu era capaz.

À minha melhor amiga, Beatriz, pelas horas de conversa, pelas palavras de incentivo, pela partilha de ideias, mesmo que a educação não seja a sua área de estudo. Pela felicidade que sempre demonstrou em todas as minhas conquistas e por todo o apoio dado quando mais precisava.

À Andreia, que nunca me deixou desistir, que sempre me encorajou, pela prestabilidade, pela amizade, pela união e por me ter acompanhado nesta fase tão importante.

A todas as outras colegas e amigas que estiverem presentes no meu percurso escolar, pelo apoio demonstrado e pela amizade.

A todas as educadoras cooperantes que me acolheram para realizar as minhas práticas profissionais, pela disponibilidade e pelas aprendizagens. Um agradecimento especial à Educadora Fátima Pereira da Silva, pelo excelente exemplo de profissionalismo, ambição e dedicação que sempre demonstrou. Por ter acreditado em mim, por me ter desafiado sempre a fazer mais e melhor e por me fazer apaixonar ainda mais pela educação ao ar livre.

Aos professores da ESE de Santarém que passaram pelo meu percurso escolar, pelas aprendizagens, pelo conhecimento e pela prestabilidade que demonstraram.

À professora doutora Helena Luís e ao professor doutor António Portelada, pelo apoio prestado, pelo tempo disponibilizado e pela orientação que deram.

Às crianças que passaram pelo meu percurso e que, de certa forma, mudaram a minha vida. Pelo amor e pelo carinho demonstrado, aos abraços inesperados e pelos sorrisos que transbordavam alegria e demonstravam esperança.

A todos e a todas, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém. O tema desta investigação visa perceber se os *flashcards* – material educativo, são um bom indutor de inclusão para todas as crianças, com ou sem necessidades educativas especiais.

Os objetivos da investigação são avaliar materiais educativos ao ar livre e a inclusão, promovendo, por isso, brincadeiras e exploração ao ar livre, interação entre pares e a inclusão.

Quanto à componente investigativa, foi utilizada uma investigação de natureza qualitativa, tendo por base a observação naturalista no que diz respeito à utilização dos *flashcards* e a inclusão ao ar livre. Esta investigação foi realizada com 9 crianças do pré-escolar, sendo que 3 das crianças tinham necessidades educativas especiais – perturbação do espectro do autismo e atraso global no desenvolvimento.

Os resultados que apresento desta investigação mostram que, efetivamente, os *flashcards* são um material indutor de inclusão, uma vez que todas as crianças cooperaram entre si e as crianças com necessidades educativas especiais apresentaram uma forte colaboração no decorrer da exploração dos mesmos, concluindo que os objetivos foram alcançados.

Palavras-chave: educação inclusiva; espaço exterior; materiais educativos

Abstract

This report was prepared within the scope of the Masters in Preschool Education, at Escola Superior de Educação de Santarém. The theme of this investigation is to understand if flashcards - educational material, are a good inducer of inclusion for all children, with or without special educational needs.

The research objectives are to evaluate outdoor education materials and inclusion, thus promoting play and outdoor exploration, peer interaction and inclusion.

As for the investigative component, a qualitative investigation was used, based on naturalistic observation regarding the use of flashcards and outdoor inclusion. This investigation was carried out with 9 preschool children, 3 of the children had special educational needs – autism spectrum disorder and global developmental delay.

The results of this investigation show that children present an inclusion material, since all children cooperate with each other special and as a strong collaboration in the same, concluding objectives were addressed.

Keywords: educational materials; inclusive education; outdoor.

Lista de siglas e abreviaturas

AAAF – Atividades de Animação de Apoio à Família

AEC – Atividades Enriquecimento Curricular

AGD – Atraso Global do Desenvolvimento

EE – Encarregados de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM - Movimento Escola Moderna

MEPRE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

NE – Necessidades Educativas

PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1º/2º CEB – 1º/2º Ciclo Ensino Básico

Índice

Parte I	3
1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche	4
1.1 Caracterização da instituição e do grupo de crianças em creche	4
1.2 Planeamento e operacionalização da atividade educativa	5
1.3 Avaliação do projeto	9
2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	11
2.1 Caracterização da instituição e do grupo de crianças em jardim de infância	11
2.2 Planeamento e operacionalização da atividade educativa	15
2.3 Avaliação do projeto	18
3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	20
3.1 Caracterização da instituição e do grupo de crianças em jardim de infância	20
3.3 Avaliação do projeto	25
Parte II	26
1. Contextualização	27
2.1 Materiais educativos e a sua importância	29
2.2 Brincar ao ar livre e a sua importância	30
2.3 Utilização de materiais educativos no espaço exterior como forma de inclusão	33
3. Metodologia	35
3.1 Opções metodológicas	35
3.2 Participação	36
3.3 Instrumentos de recolha de dados	36
3.4 Procedimentos	38
4. Resultados e Avaliação	39
4.1 – Flashcard “À procura de ninhos”	39
4.2 – Flashcard “À procura de formigas”	42
4.3 - Flashcard “Exploração das pedras”	44
5. Considerações Finais	47
6. Reflexão final	49
Referências Bibliográficas	52
Anexos	57

Índice de tabelas

Tabela 1 - Avaliação da escala de Bem Estar e de Envolvimento, adaptada de Gabriela Portugal.....	8
---	---

Índice de figuras

Figura 1 - Planta da sala de creche	5
Figura 2 - Produto final	6
Figura 3 - Crianças a explorarem e a pintarem com o pincel de flores e folhas	6
Figura 4 - Criança a explorar a caixa sensorial	7
Figura 5 - Exploração da caixa sensorial	8
Figura 6 - Planta da sala de jardim de infância	12
Figura 7 - Realização da fogueira	16
Figura 8 - Crianças a reutilizar as cinzas e o carvão	17
Figura 9 - Criança a realizar a dança do fogo	17
Figura 10 - Painel final	17
Figura 11 - Ovo-pinto-galinha	21
Figura 12 - Conversa sobre o verão de S. Martinho e por que é que as folhas mudam de cor	23
Figura 13 - Recolha de folhas	23
Figura 14 - Realização das bandeirolas	23
Figura 15 - Produto final	23
Figura 16 - Avaliação	23
Figura 17 - Produto final	24
Figura 18 - Pintura com terra	24
Figura 19 - Local onde realizaram a pintura	24
Figura 20 - Flashcard sobre os ninhos	39
Figura 21 - Exploração do flashcard dos ninhos	40
Figura 22 - Utilização do flashcard como "orientação"	40
Figura 23 - Novo flashcard dos ninhos	41
Figura 24 - Exploração do flashcard	42
Figura 25 - Flashcard sobre as formigas	42
Figura 26 - À procura de formigas	43
Figura 27 - Botão para "as formigas brincarem"	43
Figura 28 - Ordenar as pedras	44
Figura 29 - Flashcard das pedras	44
Figura 30 - Ordenar as pedras de forma decrescente	44
Figura 31 - Colocar pedras em cima uma das outras	45
Figura 32 - Riscar o chão com pedras	45
Figura 33 - Jogo do galo com pedras	45
Figura 34 - Exploração do flashcard sobre as formigas	46

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPRE) da Escola Superior de Educação de Santarém.

A Unidade Curricular acima mencionada, de acordo com o programa de Investigação na PES, pretende:

- Desenvolver competências de investigação no contexto da prática de ensino supervisionada;
- Aprofundar conhecimentos no que diz respeito ao tema da investigação em educação;
- Organizar e analisar dados recolhidos nos contextos de estágio;
- Elaborar considerações que sejam fundamentadas e pertinentes para o seu reconhecimento profissional e a sua prática educativa;
- Elaborar e apresentar publicamente o Relatório de Estágio.

O espaço exterior caracteriza-se por ser um local onde as crianças conseguem adquirir, além de muitos outros benefícios, competências sociais, nomeadamente a cooperação entre pares, uma vez que nele, segundo Silva et al., (2016) “têm a capacidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto” (p.27). Esta competência origina um ambiente inclusivo onde todas as crianças, com ou sem necessidades educativas, possam aproveitar toda a exploração do mesmo, escolhendo como, com quem e quando o fazer. Os *flashcards* - materiais educativos -, quando explorados livremente pela criança, também são potenciadores da competência acima descrita, o que traduz num bom ambiente educativo inclusivo.

Este relatório está dividido em duas partes, sendo a parte I destinada às Práticas Pedagógicas, à caracterização dos contextos onde se desenvolveu a mesma, a caracterização das instituições e das salas onde realizei os estágios, os grupos de crianças, os projetos de estágio implementados, com referência de algumas atividades dinamizadas, a avaliação das aprendizagens e, por último, o percurso investigativo.

Já a segunda parte, destina-se ao trabalho investigativo desenvolvido sobre os *flashcards* como indutores de inclusão no brincar ao ar livre, começando pela contextualização do trabalho, depois o enquadramento teórico, onde abordo vários temas, como: materiais educativos e a sua importância; o brincar ao ar livre e a sua importância; materiais educativos para inclusão no ar livre. Após este enquadramento teórico, surge

então a parte da metodologia, onde refiro o tipo de estudo realizado. O presente estudo desenvolveu-se através de uma investigação qualitativa descritiva com observação naturalista.

De seguida, apresento as considerações e a reflexão final, onde reflito sobre todo o percurso que vim a desenvolver no Mestrado em Educação Pré-escolar, bem como o percurso desta investigação e o contributo desta para a minha futura prática profissional.

Por fim, apresento, as referências bibliográficas e os anexos.

Parte I

1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

1.1 Caracterização da instituição e do grupo de crianças em creche

O período de Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche decorreu em duas partes devido ao período pandémico que ultrapassámos, sendo que o período de observação foi de 18 a 21 de janeiro de 2021 e o período de intervenção foi de 30 de março a 1 de abril.

Este foi realizado em Torres Novas, distrito de Santarém, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Possui, atualmente, oito tipos diferentes de resposta social. O edifício era constituído por um bloco único, com dois andares. A instituição era composta por seis salas pertencentes à valência de creche – duas de berçário, duas de sala de 1/2 anos e duas da sala de 2/3 anos. Relativamente à valência de jardim de infância, eram três salas de grupos heterógenos e uma sala com grupo homogéneo, sendo, no total, 10 salas. Quanto à estrutura, para além das salas acima supracitadas, a instituição tinha duas cozinhas, sendo que a mais pequena era dedicada ao auxílio das salas de berçário e salas de 1 ano. Na cozinha maior, localizada também no rés-do-chão, eram preparadas as refeições para as crianças e todo o pessoal da Instituição. Também possuía uma sala para a diretora pedagógica, sala de serviços, lavandaria e um refeitório para as crianças do pré-escolar. Relativamente ao espaço exterior, este era comum a todas as salas. Era um recreio bastante espaçoso, com equipamentos adequados às idades das crianças mais velhas, apesar de considerar que alguns materiais não estejam completamente preparados para crianças de 1 ano.

Sobre o espaço propriamente dito, a sala onde estagiei, era ampla e própria para a faixa etária. Tinha três grandes janelas e quatro portas, como é visível na figura 1 (a planta não está feita à escala) – uma com acesso ao exterior, outra com acesso ao interior do resto da instituição, outra que tem acesso a uma sala de arrumações que se encontra dentro da própria sala e, por fim, outra que tem acesso à casa de banho para as crianças. Estrategicamente, tinha 4 mesas dispostas na sala, para que, no início do dia, a educadora pudesse espalhar alguns brinquedos pelas mesmas, de modo que as crianças pudessem brincar durante o acolhimento. Já no decorrer do dia, estas mesas eram utilizadas para as atividades orientadas. Também eram utilizadas para as horas das refeições.

Figura 1 - Planta da sala de creche



A sala onde estagiei era composta por 13 crianças com idades compreendidas entre os 16 e os 24 meses, sendo 6 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. À exceção de duas crianças, todas as outras já frequentavam a instituição, tendo transitando do berçário.

As crianças da sala eram curiosas, simpáticas, afetuosas e interessadas em brincadeiras no geral. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, estas já tinham adquirido a marcha, sendo visível que se conseguiam deslocar para todo o lugar. Já andavam e corriam com equilíbrio e algumas até subiam e desciam estruturas. Sobre o desenvolvimento da linguagem, pude observar que as crianças já produziam vários sons, sendo que alguns já eram perceptivos.

1.2 Planeamento e operacionalização da atividade educativa

O projeto desenvolvido durante o estágio denominou-se Explorar a Brincar. Isto porque, nesta faixa etária, o brincar exploratório é bastante importante, pois, segundo Kishimoto (2010) e Santos (2018) os bebés “pensam com as mãos” (p.17) e “numa etapa da vida em que o mundo é compreendido através dos sentidos e das ações” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.24) é bastante importante que se criem oportunidades para que as crianças possam “interagir com estímulos variados e versáteis” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.24). Por isso, o projeto de estágio também foi realizado de encontro ao projeto de sala da educadora, onde esta prioriza bastante a brincadeira. Também a brincadeira no espaço exterior foi valorizada, tendo em conta o espaço exterior da instituição, bem como os interesses das crianças.

Pretendeu-se com este projeto explorar as áreas de desenvolvimento para esta idade: desenvolvimento pessoal e social; desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento psicomotor. As atividades propostas relacionaram-se com estas áreas, tendo por base os interesses e necessidades do grupo.

Os objetivos do projeto eram:

- Desenvolver e continuar a estimular a linguagem oral, bem como adquirir novos conceitos;
- Estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma ativa;
- Continuar a promover as relações de pertença do grupo, incentivando a criança a colaborar com o outro;
- Encorajar as crianças a explorarem o meio que as rodeia, tanto o interior como o exterior.

De modo a operacionalizar o projeto, foram implementadas algumas atividades estruturadas para atingir os objetivos acima propostos, tais como: Exploração da história “A pequena semente” de Eric Carle, a Exploração da música “Gosto de flores” e a “Exploração do mobile” que construí previamente com materiais naturais; Atividade de exploração de caixas sensoriais”; Pintura com flores e folhas e Exploração do poema “O sol é uma bola amarela”.

Um exemplo de atividade realizada foi “Pintura com flores e folhas”. Inicialmente, esta atividade iria ser dinamizada no exterior, mas por motivos meteorológicos, não foi possível. Esta atividade tinha como objetivos: continuar a promover o contato com diferentes experiências sensoriais; continuar a desenvolver os sentidos, nomeadamente o tato, a visão e o olfato; continuar a estimular o desenvolvimento da motricidade fina, investindo nos movimentos óculo-manuais. Para esta atividade, procedeu-se à apresentação de pincéis feitos de flores e folhas, o que acabou por ser um elemento novo para as crianças e, por isso, notei que as crianças estavam um pouco receosas ao utilizar o pincel. Quando começámos a explorar o pincel com as tintas, as crianças já se mostraram estar predispostas para a exploração do material (figura 2) o que tornou esta atividade rica, acabando por se traduzir num belo produto final (figura 3).

Figura 3 - Crianças a explorarem e a pintarem com o pincel de flores e folhas



Figura 2 - Produto final



Durante toda a atividade, as crianças mostraram diversas reações, tais como: surpresa, curiosidade e interesse, o que acabou por se traduzir numa avaliação de nível 5 nas escalas de bem-estar e de envolvimento, como é visível no anexo 1.

A atividade, apesar de não ter sido realizada no exterior, correu como planeada. As crianças puderam ter contacto com materiais novos, acabando por gerar o efeito surpresa como também o uso de materiais naturais o que, segundo as Orientações para a Creche, é importante para que “suscitem o interesse da criança pela sua proximidade com a natureza, desde muito cedo” (p.24). Além disso, também é importante que as crianças tenham contacto com este tipo de materiais pois segundo Hanscom (2018) e Martins e Neves (2020) “inspiram as crianças a usarem a sua imaginação, a desafiar o seu pensamento (...)” (p.123). Martins e Neves (2020) também referem que “sem experiências de brincadeira, os neurónios não sofrem alterações” (p.123) e, na mesma linha de pensamento, mencionam que a natureza acaba por se tornar “intrinsecamente terapêutica na vida, estimulando todos os seus sentidos, ajudando numa boa integração sensorial” (p.124).

A atividade designada “Exploração de caixas sensoriais” foi outra atividade concretizada. Esta, felizmente, pode ter sido realizada no exterior, conforme a planificação. Antes de iniciar a atividade, fui espalhar as caixas pela rua, para que cada criança pudesse ir ao encontro da sua caixa, pois no tampo estava uma fotografia de cada criança. Estas, assim que viram as suas fotografias, ficaram muito surpresas e bastante interessadas. Quando começaram a explorar o material que estava dentro das caixas (figura 4) (feijões de vários tamanhos e cores e flores de vários tipos e tamanhos), algumas crianças já conseguiam associar as cores às dos feijões (vermelho, branco, preto e castanho).

Figura 4 - Criança a explorar a caixa sensorial



Foi notório o interesse e bastante envolvimento das crianças na exploração desta caixa. Também pude reparar que algumas crianças, após a sua exploração, foram ter com outras crianças e começaram a explorar outras caixas. Houve uma altura em que perceberam que, ao pegar na caixa e a abrisse, deixavam cair os feijões das caixas e, logo de seguida, pediam ajuda para os apanhar (figura 5). Nessa altura, aproveitei para pedir ajuda à criança

que estivesse próxima para se entreatajudarem. Quando não fosse possível essa entreatajuda, eu própria ajudei as crianças.

Figura 5 - Exploração da caixa sensorial



Os objetivos desta atividade eram: continuar a promover o contacto com diferentes experiências sensoriais; continuar a desenvolver os sentidos, nomeadamente o tato, a visão e o olfato; continuar o gradual desenvolvimento da linguagem oral, investindo no enriquecimento do vocabulário e continuar a estimular o desenvolvimento da motricidade fina, investindo nos movimentos óculo-manuais. Penso que nesta atividade, todos os objetivos foram concluídos.

Durante a exploração da caixa, não intervim muito, para que as crianças pudessem explorar à vontade e conforme queriam. É o papel do educador observar as crianças enquanto brincam, pois segundo Moyles (2002) e Simões (2015) “quando as crianças brincam, o educador deve adotar uma atitude percetiva e aprender sobre elas, tomando nota das suas ideias, dos seus interesses e necessidades” (p.28).

No que diz respeito à análise da tabela do bem-estar e envolvimento, pude observar que a maioria das crianças estiveram no nível 5 e apenas uma criança esteve no nível 4, uma vez que nem sempre mostrou total entusiasmo e interesse, porém, o nível de bem-estar e de envolvimento foi à mesma alto. Esta criança foi a única que deixou mais cedo a exploração da caixa e foi procurar outras crianças para brincar.

1.3 Avaliação do projeto

A avaliação do projeto compreendeu a observação direta, registo escrito, registo fotográfico/vídeo, bem como através das escalas de Bem Estar e de Envolvimento de Ferré Laevers, adaptado de Gabriela Portugal (2010), como mostra a tabela 1 e o anexo 1, no que diz respeito à tabela por preencher.

Tabela 1 – Avaliação da escala de Bem Estar e de Envolvimento, adaptada de Gabriela Portugal

Crianças	Nível da Escala do Bem Estar	Nível da Escala de Envolvimento/Implicação
BA	X*	X*
CF	5	5
IM	X*	X*
JC	5	5
M	5	5
MA	5	5
MC	5	5
MI	5	5
RS	5	5
SA	5	5

*Estas crianças não estiveram presentes.

No geral, posso afirmar que os objetivos definidos foram cumpridos. Através dos momentos de avaliação das atividades, como a observação direta e alguns registos escritos para a concretização das tabelas de bem-estar e envolvimento e até registos fotográficos/vídeo, foi possível identificar os níveis que cada criança se encontrava.

Para além disso, era recorrente ter uma conversa informal com a educadora cooperante depois das atividades para que pudesse refletir sobre a dinamização das mesmas,

o que acabou por se tornar uma mais valia tanto para as atividades seguintes como para o meu futuro enquanto profissional. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) “avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (p.15) e isso acabou por acontecer devido às reflexões após as atividades, o que permitiu que eu pudesse “tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (Silva et al., p.15). Ainda na mesma linha de pensamento, segundo Carvalho e Portugal (2017) no que diz respeito à avaliação, é importante “o trabalho em equipa (entre educadores, com outros técnicos (...), alicerçado na partilha e na discussão” (p.23) o que acaba por se traduzir numa “importante fonte de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional” (Carvalho & Portugal, 2017, p.23).

2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

2.1 Caracterização da instituição e do grupo de crianças em jardim de infância

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, esta realizou-se numa Instituição de rede pública do Ministério da Educação que pertence ao Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém. Decorreu entre 3 de maio a 11 de junho de 2021.

Em relação à valência de pré-escolar, a escola tinha quatro salas, mas quando realizei o estágio, apenas três estavam a funcionar como sala de pré-escolar, sendo que a quarta sala era destinada à Unidade de Ensino Estruturado, onde estavam dois professores de Educação Especial a dar apoio às crianças com Necessidades Educativas.

As salas do pré-escolar estavam divididas pelas turmas Pré-A, Pré-B e Pré-C, sendo que a turma A é o bibe verde, a turma B é o bibe vermelho e a turma C é o bibe amarelo. Para esta valência, existem três educadoras de infância e respetivas três ajudantes de ação educativa que estão divididas pelas três salas. Ao todo, eram 61 crianças a frequentar o jardim de infância.

Sobre o espaço físico interior, a escola tinha um polivalente com palco, onde eram realizadas aulas de música e de educação física; um refeitório comum para o pré-escolar e para o 1ºCEB; uma biblioteca; o ATL; gabinetes da direção; copa; sala de auxiliares; reprografia; sala de professores; casa de banho para docentes e não docentes; uma casa de banho para o pré-escolar e outra para o 1ºCEB. As instalações sanitárias estavam localizadas perto das salas de atividades para permitir às crianças um rápido e simples acesso. Em tempo de pandemia, cada grupo de pré-escolar tinha um horário de higiene em grande grupo definido, sendo este flexível quando alguma criança tinha necessidade de ir à casa de banho fora do horário proposto.

Relativamente ao espaço exterior, este era bastante amplo, com muitos espaços verdes, incluindo uma horta pedagógica e uma estufa, bem como um anfiteatro ao ar livre e um pequeno jardim interior. Também possuía dois parques infantis adequados às faixas etárias (desde o jardim de infância ao 1ºCEB). Devido à situação pandémica, os grupos das três salas do pré-escolar não se podiam cruzar, mantendo a sua bolha, por isso a cada sala era atribuído um espaço exterior perto da sala para as crianças brincarem e explorarem.

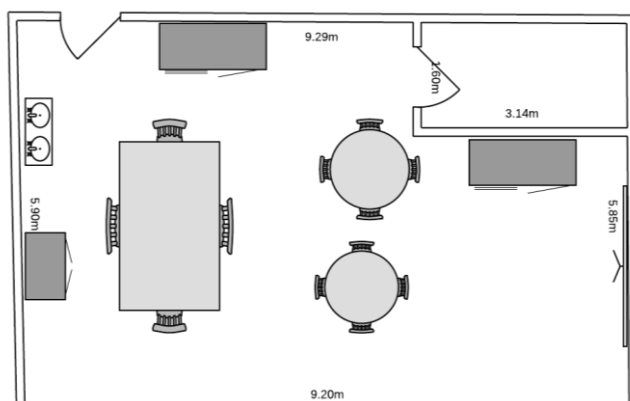
No que diz respeito à oferta formativa que a escola oferece a nível de AAFs (Atividades de Animação de Apoio à Família) e AECs (Atividades Enriquecimento Curricular), existe um currículo bem variado. As AAFs, que são destinadas ao pré-escolar, davam oportunidade às crianças de frequentar artes criativas; jogos tradicionais; brincar com inglês e ioga. As AECs, por sua vez, ofereciam às crianças do 1ºCEB a oportunidade de frequentar

artes circenses; artes criativas; brincar com o inglês (1º e 2º ano); pequenos cientistas e jogos tradicionais (dança).

Relativamente ao espaço propriamente dito, na sala onde estagiei, quer o tipo de equipamento e os materiais existentes, quer a forma como estão dispostos na sala, encontram-se de acordo com as suas funções e finalidades educativas, permitindo assim “diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11). É a partir deste espaço, bem delimitado, que a criança se desenvolve e constrói o seu currículo de aprendizagens, pois “só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (Cardona, M., 1999, p.136).

A sala onde decorreu o estágio era quadrangular, com duas janelas grandes que permitiam a entrada de luz natural. Conta também com uma sala de arrumos onde está guardado a maior parte do material escolar, pois devido à pandemia, teve que ser retirado da sala (a planta não está feita à escala) (figura 6).

Figura 6 - Planta da sala de jardim de infância



Estrategicamente existiam três conjuntos de mesas, isto é, numa estão as crianças de 3 anos, noutra os de 4 e, na mesma maior, estão as crianças que têm 5/6 anos. As crianças já conheciam bem a sua mesa, bem como o seu lugar na mesma.

A sala estava organizada pela área da casinha, da loja, da garagem e pela área de reunião de grupo, sendo este o espaço que era mais utilizado. Também existia um armário com vários jogos de mesa e de chão que são disponibilizados às crianças. Ao lado desse mesmo armário, existia outro onde eram guardados os dossiês com os trabalhos que as crianças realizavam ao longo do ano, bem como as caixas com os respetivos materiais de cada criança, uma vez que, devido à pandemia, cada criança tinha de utilizar apenas o seu material. A grande maioria do material estava acessível para as crianças trabalharem.

A decoração da sala era alusiva à abordagem que a educadora fazia relativamente ao espaço exterior. Existiam vários trabalhos realizados pelas crianças expostos pelas paredes da sala o que “(...) constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa nos processos desenvolvidos os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Silva, et al., p.26).

Segundo Hohmann e Weikart (2011) e Rosa (2014), existem elementos centrais no trabalho com crianças que devem ser adotados pelos adultos da instituição, “(...) elementos esses que irão encorajar as crianças a desenvolver várias capacidades como a crença nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança.” (p.13). Os autores supracitados também reforçam que é importante ter em consideração a partilha do controlo entre as crianças e os adultos, de modo a “(...) criar-se um ambiente de autorrealização e de confiança e respeito mútuo.” (p.13); a centralidade nas potencialidades das crianças, uma vez que a aprendizagem por parte das mesmas “(...) tem uma maior probabilidade em ocorrer quando estão motivadas por objetivos e interesses pessoais.” (p.14); o estabelecimento de relações autênticas com as crianças, sendo que “O ensino e a aprendizagem são processos socialmente interativos (...)” (p.14) e é fundamental que o adulto seja genuíno na sua relação com a criança, de modo a criar um ambiente positivo e estimulante; o compromisso de apoiar a brincadeira das crianças, uma vez que o brincar “(...) é uma fonte de profunda satisfação, prazer e recompensa.” (p.14) para as mesmas, sendo da responsabilidade do/a educador/a a criação de um ambiente que facilite os momentos de brincadeira, com materiais adequados e que possibilitem o poder de escolha por parte da criança.

Na mesma linha de pensamento, segundo as OCEPE, o “estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (...)” (Silva, et al., 2016, p.23), sendo que “(...) tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (Silva, et al., 2016, p.23). Posto isto, considero que a sala transmitia um ambiente acolhedor, tanto às crianças, como a qualquer pessoa que a possa frequentar. Os elementos constituintes da sala foram pensados para as crianças, sendo um objetivo elas sentirem-se seguras nesse espaço. Também é visível que é um local seguro, com bastante luz natural como referido anteriormente e, conseqüentemente, com vista para o exterior da instituição, dando oportunidade às crianças de visualizar o mundo exterior e também aprender com o mesmo, como se fazia, por exemplo, na observação do tempo que estava lá fora, de modo a preencherem o quadro do tempo.

O grupo era constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, em que 11 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa à exceção de uma menina que entrou em maio, oriunda da Turquia e, por isso, não falava português e entendia mal inglês. Sendo este um grupo

multietário, possibilita uma dinâmica diferente quando comparado a um grupo que tenha a mesma faixa etária. Foi evidente um sentido de responsabilidade por parte das crianças mais velhas face às mais novas. De acordo com Kravtosa (2007) e Chaves (2015) “(...) as crianças mais velhas aprendem a ser modelos de comportamentos mais competentes, assim como a apoiar as crianças mais novas.” (p.11). Os contextos que facilitam a relação entre crianças de diferentes idades contribuem para o enriquecimento “(...) da sua aprendizagem e das suas competências sociais” (Silva, et al., 2016, p.28).

No geral, as crianças eram curiosas, participativas, autónomas e simpáticas. Era notório que eram um grupo com uma grande capacidade de entreatajuda e de preocupação com o outro. Pude observar que estas últimas competências que as crianças demonstravam eram fruto do trabalho que a educadora estimulava todos os dias, uma vez que utilizava estratégias para que essas relações acontecessem. Por exemplo, em atividades de grande grupo, tinha sempre em atenção em intercalar os pares com o intuito de juntar os mais velhos com os mais novos. Segundo Katz (1992) e Desidério (2016) é função do/a educador/a de infância estimular as crianças a cooperarem entre si com experiências que sejam distintas e em diferentes momentos de desenvolvimento (p.26). Desidério (2016) considera o MEM (Movimento Escola Moderna) um exemplo de modelo curricular que valoriza os grupos multietários (p.27) e segundo Niza (1998), o MEM também valoriza a “heterogeneidade geracional e cultural” (p.146). Na mesma linha de pensamento, Folque (1999, p.7) e Desidério (2016) afirmam que grupos multietários têm “o objetivo de um enriquecimento cognitivo e social” (p.27).

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento a nível linguístico, as crianças de três anos conseguiam-se fazer entender, à exceção de uma criança que tinha realizado os 3 anos há pouco tempo e não se percebiam algumas palavras, apesar de se fazer entender relativamente bem. As crianças de 4 e 5/6 anos já tinham adquirido um nível de linguagem perceptível, embora, às vezes, o seu discurso não fosse totalmente articulado.

A grande maioria das crianças encontrava-se dentro dos parâmetros que são esperados para cada idade. Apesar disto, existiam crianças que tinham apoio com terapeutas da fala, psicóloga e havia uma criança de 6 anos que era acompanhada por uma professora da equipa de Intervenção Precoce.

2.2 Planeamento e operacionalização da atividade educativa

O projeto de intervenção do estágio denominou-se por “Pequenos Exploradores e Artistas” pois encontramos-nos numa era em que as crianças estão praticamente o dia todo fechadas em salas, sentadas nas cadeiras e poucos são os momentos de brincadeira livre ou de exploração no espaço exterior. Tendo em conta a situação atual de pandemia que ultrapassamos, cada vez mais é necessário valorizar o exterior, bem como todas as suas potencialidades, quer a nível educativo, quer a nível de desenvolvimento. Sabe-se que é bastante importante que as crianças tenham contacto com o exterior, pois é através do mesmo que elas “(...) têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p.17). Após as duas semanas de observação, eu e a minha colega de estágio, percebemos que a educadora cooperante valorizava bastante o espaço exterior. Daniel Siegel (2012) e Bilton et al. (2017) afirmam que o tipo de oportunidades a que as crianças têm acesso nos primeiros anos de vida têm uma forte influência na formação da sua identidade (p.18) por isso é tão importante dar continuidade à exploração de todo o espaço exterior. O facto de as crianças irem frequentemente ao exterior, tornou visível que “(...) as crianças tiveram a possibilidade de desenvolver um sentimento de familiaridade e de pertença, explorando o espaço de forma mais calma e segura” (Bilton et al., 2017, p.14).

Não obstante, também é necessário referir que as Expressões Artísticas têm um grande papel na exploração do espaço exterior, nomeadamente o subdomínio do jogo dramático/teatro. A criança, através do jogo simbólico, segundo Silva, et al., (2016), recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados (p.52). Durante o período de estágio, foi possível observar as crianças a utilizarem, por exemplo, um simples pedaço da casca do pinheiro e fazerem conta que era um telemóvel, uma máquina fotográfica, entre outros.

Para selecionar os objetivos deste projeto, eu e o meu par de estágio, tivemos em consideração as necessidades das crianças, bem como os seus interesses. Posto isto, definimos como objetivos gerais:

- Proporcionar a expressão e comunicação no espaço exterior;
- Promover o gosto e o cuidado pelo espaço exterior;
- Promover a autonomia;
- Estimular a relação afetiva adulto/crianças e criança/criança;
- Criar momentos que desenvolvam as capacidades motoras, cognitivas e socio-afetivas e consolidar as aprendizagens adquiridas e proporcionar novas.

No que diz respeito a objetivos específicos, apresentámos:

- Desenvolver a motricidade fina e grossa das crianças;
- Explorar o espaço envolvente;
- Despertar a curiosidade das crianças;
- Estimular a coordenação de movimentos;
- Desenvolver a memória visual e auditiva,
- Estimular a linguagem oral e comunicação.

De modo a operacionalizar o projeto, foram realizadas várias atividades, como por exemplo, leitura da História “A cigarra e a formiga”; “À caça dos insetos”; “Hotel para Insetos”; Realização de uma fogueira; Reutilização das cinzas e do carvão para fazer um painel; Dança do fogo e realização de um painel; Jogos livres, etc.

Um exemplo de uma atividade com grande destaque durante o período de estágio foi a realização da fogueira (figura 7).

Figura 7 - Realização da fogueira



Assim que nos deslocámos para o local exato onde fizemos a fogueira, as crianças sentaram-se no local onde pedimos e explicámos que iríamos colocar uma fita à frente, como é visível na figura 7, de forma a delimitar a zona de segurança. As crianças demonstram um grande envolvimento e interesse na dinamização da atividade. Acredito que o facto de ter sido uma atividade que não estavam, de todo, habituados a fazer na escola, foi determinante para ser algo tão marcante. Após termos chegado à sala, as crianças, por vontade própria, quiseram fazer um desenho sobre a fogueira e foi bastante importante ver a representação do que cada criança observou. À tarde, com a realização da atividade de reutilização das cinzas e do carvão (figura 8), algumas crianças ficaram recosas por estarem a mexer no carvão e com a cinza. Atribuo esse receio por ser um material que não estão nada habituados a mexer, mas esta atividade também foi bastante importante para que tenham contacto com

materiais diferentes. As crianças, ao verem que o carvão pintava que ao colocar cola na folha e, de seguida, espalhar as cinzas, estas ficavam coladas, quiseram explorar com as mãos e saiu um painel visivelmente agradável. Esta atividade realizou-se no exterior, exatamente como planeada.

Figura 8 - Crianças a reutilizar as cinzas e o carvão

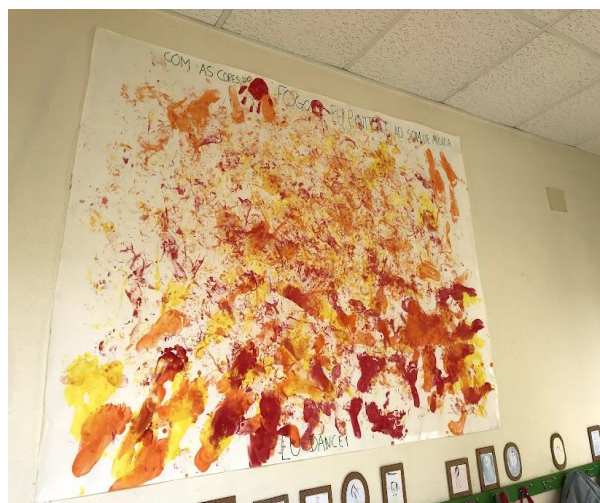


Outra atividade realizada e que foi uma com mais envolvimento e com maior *feedback* das crianças, foi, sem dúvida, a dança do fogo e realização de um painel (figuras 9 e 10).

Figura 9 - Criança a realizar a dança do fogo



Figura 10 - Painel final



Esta dinamização, mais uma vez, fugiu às atividades normais que as crianças estavam habituadas, por isso, acredito que tenha sido o motivo para uma grande satisfação por parte delas. O único ponto negativo que destaco desta atividade foi não termos condições para a realizar no exterior, uma vez que era necessário utilizar o quadro interativo para conseguirem ouvir a música da Dança do Fogo de Manuel Falla e a *River Flows in You* de Yiruma. Estas mudanças de música foram propositadas, para que as crianças pudessem alterar os

movimentos consoante as músicas. Ou seja, com a primeira peça, foi solicitado às crianças que fizessem movimentos mais rápidos e com a segunda, foi solicitado movimentos mais lentos. As crianças adoraram o facto de pintarmos os pés com as cores que ilustram o fogo (vermelho, amarelo e laranja) e de ver as formas dos pés no papel de cenário. Durante a atividade, as crianças demonstraram bastante interesse e animação, se bem que duas crianças não quiseram pintar os pés, mas a educadora foi falar com as crianças e uma acabou por querer pintar apenas com um pé e a outra apenas quis pintar com as mãos. No final da atividade, chamei todas as crianças à volta do painel e pedi para que me explicassem o que estavam a ver e o que é que lhes fazia lembrar. Rapidamente, todas as crianças responderam “A fogueira!” e quando perguntei por que é que achavam que tínhamos utilizado apenas aquelas cores, conforme referido em cima, responderam prontamente que eram as cores do fogo.

Algumas crianças pediram para repetir a atividade no dia seguinte, o que demonstrou ter sido uma atividade em que se sentiram bem e envolvidos. As expressões artísticas têm esse poder nas crianças e é bastante importante estimular a sua criatividade.

2.3 Avaliação do projeto

O projeto foi avaliado através de observação direta, registos fotográficos, trabalhos desenvolvidos pelas crianças, envolvimento durante as atividades e reflexões sobre as atividades.

No último dia de estágio, pedimos um *feedback* mais generalizado às crianças e todas referiram, como atividades favoritas: a fogueira, dança do fogo, dança das estátuas e a realização dos ecopontos. Sempre se mostraram envolvidas e interessadas em tudo o que fazíamos, desde as atividades orientadas, como a momentos mais livres, mostrando confiança para connosco.

Também a Educadora Cooperante foi fundamental para que este projeto tivesse corrido tão bem, pois em algumas atividades interveio, sempre que necessário, para que pudéssemos tirar mais proveito da atividade em si, uma vez que tem mais experiência, bem como por todo o *feedback* que nos ia dando.

Em geral, posso afirmar que os objetivos pretendidos foram atingidos pelas crianças.

Foi notório um envolvimento ativo por parte das crianças, sendo que era mais evidente um maior à vontade com as crianças mais velhas. As crianças mais novas demonstravam um pouco mais de timidez, mas rapidamente interagem connosco e com o grupo.

Também consegui concluir que as crianças desta sala tinham muito mais prazer em estar no espaço exterior do que propriamente no interior da sala, mostrando que “Ir lá fora tornou-se algo habitual e previsível (...)” (Bilton et al., 2017, p.14) o que se traduz em dar “(...) espaço e tempo à criança para desenvolver as suas iniciativas.” (Bilton et al., 2017, p.14).

3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

3.1 Caracterização da instituição e do grupo de crianças em jardim de infância

A terceira e última Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância decorreu entre 9 de novembro de 2021 e 7 de fevereiro de 2022 na mesma Instituição acima descrita.

Este estágio decorreu num contexto diferente, uma vez que a Educadora Cooperante, a mesma que o estágio descrito anteriormente, estava sob o artigo 79º, onde a componente letiva fora reduzida. Por isso, apenas contactava diretamente com crianças, tanto do pré-escolar como do 1ºCEB, sempre que os educadores ou professores pretendessem realizar atividades. Estas eram maioritariamente ao ar livre, se bem que foram realizadas atividades nas respetivas salas.

Durante o período de estágio, não só esteve em vigor o meu projeto de intervenção “Interiorizar o Exterior” como também estive envolvida noutros projetos do Agrupamento. Estes foram:

- Jogo do Ovo-pinto-galinha;
- Encosta Viva.

O projeto de intervenção teve como objetivo a continuação da valorização do espaço exterior bem como todas as suas potencialidades, tanto a nível educativo e de desenvolvimento. No que diz respeito à inclusão, tema também que irá ser abordado na parte II deste relatório, Bilton et al. (2017) referem que “o espaço exterior deve proporcionar um ambiente convidativo e confortável para todas as crianças (...) (p.137). Sendo que nem todas as crianças têm as mesmas necessidades e interesses, também tem de ter “diferentes níveis de desafio” (Bilton et al., 2017, p.137). Para que seja possível enriquecer e diversificar o ambiente educativo (Bilton et al., 2017, p.137), é importante a criação de espaços onde esta diversidade de desafios contribua para que as crianças tenham experiências que potenciem o seu desenvolvimento, tanto a nível social, emocional como cognitivo e físico (Bilton et al., 2017, p.137).

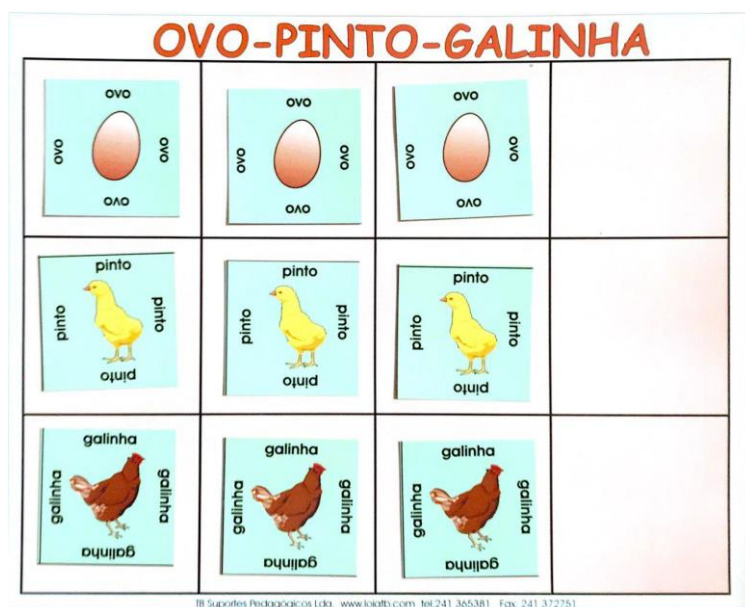
Ainda na mesma linha de pensamento, é importante que os espaços que a criança frequente, tenham diferentes estímulos, visando a autonomia da criança, para que esta consiga decidir o que fazer, escolha com quem e de que maneira, com a finalidade de tirar todo o partido de um contexto bem organizado em função dos seus interesses (Bilton et al., 2017, p.138).

Por fim, e para que este projeto seja bem conseguido, é necessário ter presente que as planificações deverão ter um carácter flexível pois, segundo o Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória, “é através da gestão flexível do currículo e do trabalho em conjunto dos professores e educadores (...) que é possível explorar temas diferenciados (...)” (2017, p.13). No espaço exterior, temos de ter uma posição flexível perante as constantes mudanças que possam advir por causa das mudanças do tempo, por exemplo, por isso é importante ter uma outra alternativa.

No que concerne o projeto “Ovo-pinto-galinha” (figura 11), este surge em todo o Agrupamento de Escolas desta Instituição, onde o público-alvo são as crianças do pré-escolar, mais especificamente as que têm 5 anos, sendo que todas as crianças têm oportunidade de jogar, independentemente da idade. Este jogo de matemática/estratégia pretende que as crianças consigam fazer 3 em linha, onde as hipóteses são: ovo-ovo-ovo; pinto-pinto-pinto e galinha-galinha-galinha. Este jogo foi feito em várias salas de Jardim de Infância do Agrupamento.

Figura 11 - Ovo-pinto-galinha



Já o projeto “Encosta Viva”, encontra-se integrado no programa Bairros Saudáveis, financiado pelo PPR português, que visa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade da Urbanização perto da Escola EB1/JI onde estagiei.

Particpei neste projeto no que diz respeito à ideia da dinamização do Atelier de Barro, juntamente com a Educadora Cooperante; particpei nas reuniões entre a entidade responsável e a Escola EB1/JI juntamente com a Associação de Pais, a Coordenadora da Escola, a Educadora Cooperante e com outro professor que se encontrava também abrangido pelo artº.79. Ainda particpei na atividade que organizaram no dia de Reis, onde se cantaram as janeiras pela Encosta envolvente.

Os objetivos do projeto de intervenção “Interiorizar o Exterior” foram:

- Exploração de estratégias e práticas para a aquisição de conhecimentos fora da sala de aula;
- Promoção de estratégias de aprendizagem/ensino, aplicadas em contexto real, obtendo melhores resultados de aprendizagem;
- Incentivar a regularidade das experiências diretas na natureza;
- Reconhecer o potencial multidisciplinar e multissensorial da aprendizagem ao ar livre.

3.2 Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Algumas atividades deste projeto foram:

- “À descoberta de cores e saberes do Outono”, realizadas com o 1º ano da Instituição;
- “Pintura ao ar livre”, com uma turma de pré-escolar, na Encosta da Escola Secundária pertencente ao Agrupamento;
- “Oficina de Estrelas”, atividades realizadas com todas as crianças da Escola, tanto de pré-escolar como do 1ºCEB,
- Utilização dos *Flashcards* – material educativo produzido por mim e pela Educadora Cooperante no que diz respeito ao projeto de Erasmus+ “HangingOut!”.

Sobre a atividade realizada com o 1º ano, “À descoberta de cores e saberes do Outono” iniciou com uma conversa, ao ar livre (figura 12), sobre o verão de S. Martinho, bem como a explicação de por que razão é que as folhas, no outono, mudam de cor. Depois dividimos as crianças por grupos e iniciaram a recolha de folhas (figura 13) para a realização de bandeirolas (figura 14) para enfeitar a entrada da escola e para realizar o vestido da Maria Castanha (figura 15), uma vez que foi realizada no dia de São Martinho.

Esta atividade, apesar de ter sido a primeira vez que intervimos com um grupo de 1ºCEB, correu bem e as crianças aderiram bastante. Esta atividade foi avaliada pelas crianças também, onde tiveram de colocar o polegar na tinta vermelha para “Não gostei” e na tinta verde se “Gostei” e carimbar numa tabela previamente feita pela estagiária (figura 16). As bandeirolas, onde utilizámos folhas de jornal e cada criança colou a sua folha, ficaram expostas na entrada, mostrando às crianças que também fazem parte da comunidade e que “(...) constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa nos processos

desenvolvidos os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos.” (Silva et al., 2016, p.26).

Figura 12 - Conversa sobre o verão de S. Martinho e por que é que as folhas mudam de cor



Figura 13 - Recolha de folhas



Figura 14 - Realização das bandeirolas



Figura 15 - Produto final



Figura 16 - Avaliação



Sobre outra atividade realizada e a que mais me entusiasmou para o futuro como profissional, foi quando fomos à Encosta da Escola Secundária e as crianças do pré-escolar se juntaram a turmas do 2º Ciclo, onde tiveram a oportunidade ouvirem a explicação da Educadora Cooperante sobre a caracterização e constituição da árvore que iria ser plantada. Após a plantação da mesma, fomos com o grupo de crianças para uma zona da Encosta onde tínhamos previamente preparado papel cenário e onde iriam pintar com terra (figura 17 e 18). No início, as crianças mostraram-se receosas porque iriam pintar com terra e, citando o que uma criança referiu, “não sabiam como isso se fazia” (S.V, 7 anos). Mas facilmente perceberam, pela minha explicação, que bastava juntar um pouco de água à terra que estava dentro de um copo de iogurte, mexer com um pincel e depois pintar no papel. Rapidamente aderiram e resultou um painel muito bem conseguido (figura 19) e onde as crianças demonstraram ter estado muito envolvidas. Estando no espaço exterior, espaço esse que, segundo Silva, et al., (2016), é um espaço educativo muito rico e que proporciona às crianças inúmeras oportunidades, bem como experiências educativas (p.27) e que “o espaço exterior (...) pode ser utilizado para a realização de atividades de educação artística (...)” (p.48) é importante referir que a abordagem que é feita à Educação Artística e a utilização de algumas estratégias permitem à criança “apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções” (Silva et al., 2016, p.48).

O único ponto negativo a referir sobre a dinamização desta atividade foi que teríamos de ter tido um perímetro de segurança, pois existiam crianças que tentavam arriscar e iam para locais onde tinham o risco de cair.

Figura 19 - Local onde realizaram a pintura



Figura 18 - Pintura com terra



Figura 17 - Produto final



3.3 Avaliação do projeto

De forma a avaliar o projeto, foram utilizados alguns métodos para tal efeito. Estes foram a observação direta, registos fotográficos e vídeo, comentários que as crianças faziam ao longo das intervenções, especialmente dos *Flashcards* e o *feedback* da Educadora Cooperante com o intuito de ter uma outra visão sobre o trabalho que estava a desenvolver.

No geral, todos os grupos com quem estive, mostraram-se recetivos e bastante envolvidos em todas as atividades dinamizadas. Esta última experiência de estágio, por ter sido tão diferente do comum, foi um grande desafio, principalmente por ter que realizar atividades com crianças com quem não estava diariamente, logo não conhecia o grupo, e por também ter que planificar e desenvolver atividades para e com o 1ºCEB. Considero também que foi uma excelente oportunidade para também aprender mais sobre o tema da aprendizagem ao ar livre, bem como a aprender a ser mais flexível, uma vez que nem todas as planificações foram cumpridas como estavam descritas anteriormente.

Ainda na mesma linha de pensamento, esta oportunidade de estágio também foi fundamental para perceber que há muito a desmistificar relativamente à aprendizagem ao ar livre, a uma aprendizagem mais livre, não só no interior. A possibilidade que as crianças, ao ar livre, têm para serem mais autónomas, mais conscientes de si e dos riscos, de adquirirem a competência de resolver conflitos e de manter tanto a sua segurança como a dos outros é um fator fundamental para crescerem mais felizes.

Fazendo um balanço geral deste projeto de intervenção, considero que toda a experiência foi bastante positiva, uma vez que foi possível atingir os objetivos iniciais e, pessoalmente, as minhas expectativas.

Parte II

1. Contextualização

A presente investigação foca-se em tentar perceber se os *flashcards* são indutores de inclusão no brincar ao ar livre e foi realizada no decorrer da última intervenção no âmbito da PES. Sabe-se que o espaço exterior possui variadas características que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da criança, tanto a nível cognitivo como a nível social, tendo sido utilizado os *flashcards* como forma de perceber e entender se os materiais educativos utilizados são uma boa ferramenta de inclusão nas brincadeiras ao ar livre.

O projeto “HangingOut!” surge no âmbito do projeto Erasmus+, onde a Escola Superior de Educação de Santarém e a Educadora Cooperante fazem parte, caracteriza-se por ser um “projeto ambicioso que investiga as possibilidades de usar todos os ambientes externos” (HangingOut, 2019). Possui onze parceiros que consideram ser uma estratégia complementar, pois estão associados cinco países diferentes (Bélgica, Lituânia, Portugal, Reino Unido e Dinamarca) e pretendem dar aos alunos, profissionais, EAPI (Educação e Acolhimento na Primeira Infância), a confiança necessária, bem como ferramentas e apoio para poderem explorar e criar experiências ao ar livre. O projeto “HangingOut!” tem 4 objetivos:

- “Desenvolver ainda mais a profissionalização dos educadores em EAPI dentro da nossa rede transnacional, reforçando a confiança dos professores e adultos responsáveis nas atividades ao ar livre;
- Melhorar a qualidade da EAPI através da implementação e reconhecimento de pedagogias inovadoras na educação ao ar livre;
- Descobrir as oportunidades de diferentes ambientes ao ar livre (das ruas da cidade a paisagens mentais e de florestas a fábricas e terrenos escolares), reconhecendo a grande variedade de contextos locais, culturais e ecológicos experimentando práticas educacionais concretas;
- Instalar uma cultura de cooperação e cocriação entre os diferentes parceiros e intervenientes na educação e cuidados infantis; Aprofundamento sobre o contexto educacional de cada país (cuidado e educação, educação formal e informal, diferentes etapas da educação...).”

Tendo em conta o contexto referido acima, bem como todas as observações e as questões/reflexões que advieram do mesmo e por, pessoalmente, valorizar bastante o contacto com o espaço exterior, tendo noção de todas as aprendizagens e benefícios que as crianças podem tirar do mesmo, procurei encontrar algumas respostas e consolidar conhecimentos relativamente a esta temática.

Os *flashcards* foram realizados por mim e pela educadora cooperante, uma vez que este material faz parte do projeto “HangingOut!” e a educadora faz parte do mesmo. Pelo meu interesse no brincar ao ar livre e pela inclusão, decidi realizar esta investigação onde a questão principal é “Serão os *flashcards* indutores de inclusão no ar livre?”. O objetivo geral deste projeto, para além de dar resposta à pergunta acima descrita, é: avaliar materiais de educação ao ar livre e a inclusão. Já os objetivos específicos são:

- Analisar se os *flashcards* promovem brincadeiras e explorações ao ar livre;
- Perceber se os *flashcards* favorecem a entreaajuda entre os pares,
- Observar se a utilização dos *flashcards* promove a inclusão.

2. Enquadramento Teórico

2.1 Materiais educativos e a sua importância

Segundo Paiva & Vargas (2015) e Kapún (2003), o material educativo é visto essencialmente por ser um “facilitador da experiência de aprendiz” (p.2), não sendo, por isso, considerado como um objeto que fornece informação a quem o utiliza, porém, num determinado contexto, poderá ser visto como “facilitador ou apoio para o desenvolvimento de uma experiência de aprendiz envolvendo mudança e enriquecimento em algum sentido” (p.2). No que diz respeito à utilização das *flashcards*, no contexto desta investigação, Paiva & Vargas (2015) e Araújo (2006) referem que “é preciso também considerar que o sujeito que aprende fará sempre a própria análise e tomará as suas decisões baseadas em diversos outros fatores e não apenas na informação recebida pelo material educativo” (p.2).

Formosinho & Oliveira-Formosinho (2013) referem que “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar” e consideram que estes “são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (p.26). Há que ter em atenção a sua funcionalidade, adaptabilidade e versatilidade, bem como a sua durabilidade e valor estético e criativo (Silva et al., 2016, p.26). Valadas, C. (2017) e Rovira & Giner (2008) referem que “para desencadear na criança um processo multidimensional (...) os materiais educativos servirão de apoio no processo ensino-aprendizagem e deverão possibilitar à criança aquelas ações que lhe permitam mover-se, observar, criar, imaginar, analisar, comparar, comunicar-se e relacionar-se” com as outras crianças (p.354).

Sendo que a inclusão, segundo a UNESCO (2009), “é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do incremento da sua participação na aprendizagem (...)” e que “envolve modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias” (p.7) é necessário que os materiais que são apresentados às crianças sejam adaptados às suas necessidades e às suas realidades, pois Pereira et al., (2018) reconhecem “a importância dos produtos de apoio (PA) como mais um pilar na construção da escola inclusiva (...)” (p.60). Os mesmos autores referem que se considera como um produto de apoio aquele que possibilite a aprendizagem de um aluno, no que diz respeito à realização de uma atividade (p.60). Por isso, “a utilização de produtos de apoio em contexto escolar constitui-se como um fator determinante para a inclusão e o sucesso educativo (...)” (Pereira et al., 2018, pp.60-61). Estes produtos, quando utilizados e articulados com práticas pedagógicas adequadas, permitem aos alunos a capacidade “de se envolver e participar no quotidiano escolar e progredir na sua aprendizagem” (Pereira et al., 2018, p.61).

Ainda na mesma linha de pensamento, durante a intervenção com os *flashcards* foi sempre tido em atenção que é “fundamental ter um material adaptado que facilite a aprendizagem e ajude a criança a ficar atenta e realizar as atividades com motivação e atenção” (Soares, 2009 e Bungenstab et al., 2022, p.30).

2.2 Brincar ao ar livre e a sua importância

O brincar faz parte do cotidiano das crianças e segundo Duarte (2015) e Kishimoto (2010, p.4) é “uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p.20). Rosa (1998) afirma que o brincar “é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p.40).

O autor Ferland (2006) diz que brincar é “imaginar e criar, é o lugar das fantasias” (p.41) onde reconhece que a criança, ao brincar, “utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade” (p.41) e esta acaba por ganhar a capacidade de conseguir apropriá-la às suas vontades, o que acaba por se desenvolver a nível cognitivo. Ferland ainda refere que brincar torna as crianças capazes de expressar aquilo que sentem, uma vez que a brincadeira, para a criança, é “a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos” (2006, p.41).

Infelizmente, ainda há quem ache que brincar é uma forma de a criança estar entretida e/ou ocupada e não vê os verdadeiros benefícios da brincadeira, porém Silva, et al., (2016) referem que importa termos “uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (p.11). Este envolvimento, por sua vez, é demonstrado pela criança através de “sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva, et al., 2016, p.11).

Também é importante referir o quão importante é o ambiente que proporcionamos às crianças para o momento da brincadeira. Segundo Silva, et al., (2016), o ambiente educativo é facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (p.5) e isto só acontece através “da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante” (p.8). Cabe ao/a educador/a criar um ambiente que seja diversificado a nível material, tendo como objetivo estimular os interesses e a curiosidade das crianças, bem como proporcionar à criança a oportunidade de “escolher como, com quê e com quem brincar” (p.11). Esta autonomia que é dada às crianças permite que estas comecem a ganhar consciência do seu papel ativo nas escolhas, pois a oportunidade que lhes é dada torna-as mais confiantes de si mesmas no que diz respeito à toma de decisões, resolução de problemas e eventuais conflitos.

Neto (2020) refere que os benefícios de brincar “são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (p.39). O mesmo autor ainda

refere que “brincar é estimular o sentido de humor e de justiça, a positividade do cérebro e do pensamento, a capacidade de resolver problemas e de aprender a lidar com incerto e a imprevisibilidade” (p.45).

É importante também ter noção que durante a interação das crianças ao brincarem, é possível que ocorram conflitos e limitações, mas são estes desafios que, segundo Smith (2006) potencializam nas crianças um “processo de crescimento e de construção permanente da socialização” (p.41).

Ainda na mesma linha de pensamento, o espaço exterior é um grande aliado para o desenvolvimento das crianças uma vez que é através do mesmo que estas “(...) têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (Bilton et al., 2017, p.17) que não são exequíveis no espaço interior. Segundo Bento (2015) e Thomas & Harding (2011) brincar nos espaços exteriores também é visto como “um meio de aprendizagem por excelência” visto que as experiências sensoriais que resultam da exploração do espaço exterior transformam “a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento” (p.4).

Os espaços ao ar livre onde as crianças possam brincar livremente são cada vez menos aproveitados devido à falta de tempo dos adultos e também pelo aumento do tráfego automóvel, o uso excessivo das tecnologias, receios que os adultos têm sobre os riscos que as crianças possam estar sujeitas (Bilton et al., 2017; Ferland, 2006; Neto, 2020). É importante desmistificar o último argumento, pois é importante que as crianças corram riscos e que aprendam com os mesmos. Bilton et al. (2017) referem que “lidar com o risco associa-se a um sentimento de superação de limites, que promove a autoestima e a confiança da criança nas suas competências” (p.51). Sabendo que “o risco é uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana” (Neto, 2020, p.97) é importante tranquilizar os adultos de que “o nosso desenvolvimento pleno, harmonioso e equilibrado só é possível se nos confrontarmos com dificuldades no decurso da vida e tivermos capacidade de superá-las com êxito a através da tentativa e erro, ganhando resiliência” (Neto, 2020, p.98).

Segundo Hanscom (2021), existem três razões para que as crianças possam e devem brincar ao ar livre. Estas são:

- “O espaço exterior oferece uma experiência sensorial perfeitamente equilibrada;
- O espaço exterior inspira a mente;
- O espaço exterior é o ambiente ideal para avaliar riscos e aceitar desafios.” (p.98)

No que diz respeito ao Ministério de Educação, a referência existente à utilização do espaço exterior, como mencionam Silva, et al., (2016), é que é considerado “igualmente um

espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (p.29).

É de salientar que é necessário que o espaço exterior seja um ambiente agradável e confortável para todas as crianças. É importante considerar que o espaço se tenha de munir de diferentes estímulos e oportunidades para as crianças com diferentes interesses e necessidades. Todas as áreas, objetos, elementos ou atividades que contribuam para diferentes níveis de exploração são totalmente benéficas para as crianças, uma vez que diferentes níveis de desafio e um ambiente rico e diversificado proporcionam à criança estímulos para se desenvolverem a nível social, cognitivo, emocional e físico. Neste contexto é importante que ofereçam às crianças um ambiente bem organizado, para que estas possam tirar todo o partido do mesmo. Um espaço bem organizado não possui nem uma grande oferta, ao ponto de criar possíveis conflitos nem pouca oferta ao ponto de deixar a criança sem tomar a decisão de como, com o quê, com quem e onde brincar (Bilton et al., 2017, pp.137-138).

2.3 Utilização de materiais educativos no espaço exterior como forma de inclusão

Os materiais educativos, segundo Ferreira “visam compensar as limitações funcionais dos seus potenciais utilizadores de forma a facilitar a participação educativa, social e de vida diária, através de diferentes graus de adaptação” (2014, p.32). Ora, isto é visível com a utilização dos *flashcards*, onde é dada à criança a possibilidade da mesma planificar a atividade, de forma a adaptar-se a ela própria e aos seus interesses. Moore, et al. (2020) corrobora esta afirmação, pois a utilização do material educativo é considerado um “(...) processo livremente escolhido, em vez de orientado (...)” (p.1). É relevante que numa escola exista a preocupação de adaptar materiais e recursos para todas as crianças, para que estas se possam sentir incluídas no ambiente educativo.

Como descrito nos tópicos acima, o espaço exterior tem inúmeros benefícios para as crianças, com ou sem necessidades educativas. Todas as crianças necessitam de um espaço inclusivo, para que estas possam aprender e adquirir competências que o espaço exterior concerne. Silva et al., (2016) referem que “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto (...)” (p.27).

Com a utilização do material educativo e face à informação acima, é importante ressaltar que um bom ambiente educativo, neste caso em específico, o espaço exterior, é potenciador de inclusão quando utilizado livremente pela criança, deixando-a explorar, correr riscos e aprender, não só com o material educativo, mas sim com toda a experiência e com as outras crianças. É igualmente importante dizer que as crianças, neste âmbito, podem e devem decidir o que fazer, com quem e como. É papel do educador observar e ajudar, quando necessário, porém, é importante que segundo Silva et al., (2016) este facilite uma aprendizagem cooperada, isto é, ofereça às crianças a oportunidade de cooperarem no processo de aprendizagem (p.32). Ao ouvir as crianças, o educador consegue perceber as especificidades de cada uma delas, traduzindo isso numa prática mais inclusiva.

Wilson (1994) e Güdelhöfer (2016) mencionam que os métodos de educação ao ar livre podem ser adotados e incluídos no currículo da educação especial como uma “abordagem semelhante de aprendizagem direta e prática que serve de base para muitos currículos de educação especial” (p.17) uma vez que, como a educação especial está mais centrada nas “necessidades de todas as crianças em vez de se concentrar exclusivamente nas competências académicas” (Wilson, 1994, p.158) acaba por ir ao encontro da visão do que é a educação ao ar livre.

Berger (2008) e Güdelhöfer (2016) referem que a inclusão requer um elevado nível de colaboração entre os pares e que quando os grupos aprendem juntos no exterior, é visível

uma maior cooperação e um elevado trabalho de equipa (p.16). Uma vez que as atividades em grupo promovem uma maior cooperação e colaboração entre os pares e, com isso, acaba por existir uma maior interação social, traz benefícios tanto para as crianças com necessidades educativas como para as crianças que não têm.

Concluindo, os materiais educativos se utilizados corretamente, isto é, explorados livremente pela criança, com quem e quando, tornam-se numa mais valia no brincar no espaço exterior, traduzindo-se num bom ambiente educativo inclusivo.

3. Metodologia

3.1 Opções metodológicas

Segundo Coutinho (2018), a investigação “é uma atividade cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7). Posto isto, podemos afirmar que é através da investigação que se observa, questiona e se reflete os problemas que observamos na prática profissional.

Neste sentido, esta investigação teve por base a metodologia de investigação qualitativa descritiva, mais precisamente a observação naturalista. A metodologia que fora utilizada para esta investigação é de natureza qualitativa e segundo Bogdan e Biklen (1994), esta tem como características:

1. “Um ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal;
2. Os dados são recolhidos de forma descritiva;
3. Existe um maior interesse, por parte dos investigadores, pelo processo em si do que pelos resultados;
4. Os dados são analisados, pelos investigadores, de forma indutiva;
5. As experiências dos participantes bem como a interpretação são consideradas.”
(pp.47-51).

Numa investigação de natureza qualitativa “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado” (Bogdan & Biklen, 1994, p.17; Guba, 1978; Wolf, 1978). Por isso mesmo, quando falamos de uma metodologia que seja de tipo qualitativo, dá-se mais importância às experiências e interações.

A observação naturalista, segundo Santos (1994) é uma “técnica de investigação integrada no método descritivo (...) que procura observar os comportamentos dos observadores no seu meio natural” e “(...) é realizada de um modo flexível (...)” onde o observador procura “registar tudo o que se refere ao comportamento e ao contexto envolvente” para que consiga “obter o máximo de dados possíveis” (p.9).

3.2 Participação

Esta investigação foi desenvolvida num Jardim de Infância de rede pública no distrito de Santarém e contou com a presença de 12 crianças, entre os 4 e os 7 anos. Destas 12 crianças, 3 tinham NE (PEA e AGD).

3.3 Instrumentos de recolha de dados

Para a realização desta investigação recorri, essencialmente, à observação direta das crianças, notas de campo, registo fotográfico e as grelhas de Bem-Estar e Envolvimento de Ferre Laevers (anexos 2 e 3).

No que diz respeito à recolha dos dados para esta investigação, foi importante perceber que a observação, segundo Pacheco (1990) “desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um professor” (p.1) e, por isso mesmo, observar as crianças durante a intervenção, foi imprescindível para que o resultado fosse positivo e para que conseguisse fazer ajustes na minha prática, de forma a reconhecer as necessidades, os interesses e as motivações das crianças, sendo possível, assim, adaptar a minha prática. Tendo noção que uma observação participante pode trazer “inconvenientes, em resultado de algum constrangimento (...)” que a minha “(...) presença possa levar aos observados (...)” (Correia, 2009, p.33), tive o cuidado de não intervir muitas vezes, sendo que encarei o papel de espectador.

As notas de campo também foram importantes para o próximo passo desta investigação – resultados e avaliação -, pois fui capaz de fazer um registo completo e preciso daquilo que fui observando, bem como: acontecimentos, relações e interações, sentimentos e as minhas reflexões e comentários (Campos, Silva & Albuquerque, 2021, p.101).

O registo fotográfico permitiu que pudesse observar, posteriormente, o que foi feito. Com esta recolha de dados, foi possível refletir e recordar alguns detalhes que outrora não me iria lembrar.

Também foi fundamental seguir alguns pontos-chave para que, tanto a observação como a implementação das *Flashcards* corresse como esperados. Esses pontos-chave foram:

- Que diferenças existiram?
- O que escolheram fazer?
- O que aconteceu?
- Como planificaram?
- Funcionou?

Em 1994, Ferre Laevers criou a escala de Bem-Estar e Envolvimento da criança constituída por cinco níveis, sendo que o nível 1 é quando a criança demonstra sinais de desconforto e o nível 5 demonstra sinais de conforto, diversão e está descontraída (anexo 2).

No que diz respeito à grelha de envolvimento, este está relacionado com todo o processo de desenvolvimento avaliando o grau em que as crianças estão concentradas na atividade e se respondem a estímulos exteriores (anexo 3).

3.4 Procedimentos

Para a realização desta investigação foi necessário que os Encarregados de Educação (EE) das crianças fossem informados sobre a mesma. Também foi solicitado aos mesmos a autorização para a recolha de dados e registos fotográficos e vídeo, salvaguardando a privacidade das crianças. Esta autorização foi enviada por email pelas educadoras das salas para os EE, uma vez que foi criada através de um formulário do GoogleForms (anexo 4).

De maneira a garantir todo o anonimato das crianças, bem como o tratamento dos dados fornecidos, as crianças irão ser identificadas pela inicial do seu nome. Caso existam crianças com a mesma inicial, irá ser colocada a inicial do apelido. Outro recurso de garantir o anonimato é a manipulação das fotos para que não seja perceptível o rosto e a identificação das crianças.

No que concerne à procura de bibliografia para esta investigação, tive algumas dificuldades em encontrar informação em português no que diz respeito à educação ao ar livre e a inclusão. Só encontrei documentos, em inglês, sobre os dois temas nos mesmos trabalhos, o que tornou a pesquisa um pouco mais difícil, mas também mais rica, pois encontrei vários artigos com várias experiências, estudos e opiniões de outros autores.

Ainda no que diz respeito à realização do exercício investigativo, é importante salientar como foi feita esta exploração dos *flashcards*. Esta iniciou com uma pequena conversa em grupo, sobre o tema do *flashcard*. Depois explica-se o que são os *flashcards* e distribui-se os mesmos. Posteriormente, foi feita a exploração do material pelas crianças, sendo elas quem planificam a atividade e todo o desenrolar da exploração. O papel do educador é apenas de observador e mediador de possíveis conflitos que possam vir a existir.

4. Resultados e Avaliação

4.1 – *Flashcard* “À procura de ninhos”

No que diz respeito à utilização e exploração dos *Flashcards*, uma vez que a educadora desta sala tinha pedido, tanto à educadora cooperante como a mim, a nossa ajuda para ir com as crianças do grupo todo à procura dos ninhos, aproveitei que já tinha preparado o *flashcard* (figura 20) para o utilizar com um grupo de 4 crianças (Grupo 1):

- 2 raparigas (C. de 4 e a L. de 5 anos);
- 2 rapazes (M. de 3, e M.V de 5 anos, sendo que M. tem necessidades educativas especiais – PEA).

Este *Flashcard* tinha 3 árvores (figura 20). A primeira, para informar que iríamos procurar os ninhos nas árvores e não necessariamente nessa. As outras 2 é que tinham os ninhos para serem observados.

Figura 20 - *Flashcard* sobre os ninhos



Comecei por explicar o que íamos fazer, apresentei-lhes os *Flashcards* e, muito rapidamente, o M.V disse que sabia onde se localizava uma das árvores e que ele “queria ser o chefe”. Prontamente, a C. veio ter com ele e disse que também sabia onde esta se encontrava. Começaram o caminho até à árvore vista no *Flashcard*, mas antes de lá chegarmos, vimos que uma outra árvore que fazia parte do *Flashcard*, estava mesmo à nossa frente. A C. começou a dizer “está ali o ninho!”. A L. e o M.V reagiram de igual forma (figura 21).

**Figura 21 - Exploração do *flashcard* dos
ninhos**



Para que o M. conseguisse ver bem o ninho, mostrei-lhe o *Flashcard* com a foto da árvore à nossa frente, indiquei onde estava o ninho e perguntei se ele me conseguia mostrar onde estava. Ele apontou para a árvore, disse “o ninho!” e perguntei se sabia quem tinha feito. Ele disse “pássaro”. Após isto, as outras 3 crianças começaram a seguir caminho para a tal árvore que viram pela primeira vez. Quando lá chegámos, estivemos à procura de mais ninhos, mas não encontramos nada. Disse às crianças para seguirmos para outra árvore. Estas começaram a procurar uma árvore igual à que estava na foto, procurando sempre enquanto caminhávamos pela escola. Nesta situação percebi que as crianças não estavam a utilizar os *Flashcards* como era suposto, mas sim como um “mapa de orientação” (figura 22), pois a forma como o utilizavam, mostrou que estavam apenas à procura da árvore igual à que estava na fotografia.

**Figura 22 - Utilização do *flashcard* como
"orientação"**



Eu não intervim de forma a interromper a planificação deles, fui dando continuidade ao que decidiram ver e fazer com os cartões. Apenas intervim e fui mais direta com o M., criança diagnosticada com perturbação do espectro do autismo, pois ele não reagia nem deu a entender que tinha percebido o intuito da atividade, embora tivesse sido explicada de forma que ele percebesse. Assim que acabámos o percurso dos ninhos, fomos ter com o restante grupo.

Após reflexão sobre esta primeira experiência, percebi, juntamente com o apoio da Educadora cooperante, que talvez não tivéssemos realizado o *Flashcard* da melhor maneira. Por isso, elaborámos outro mais simples (figura 23) e que não os fosse limitar apenas aquelas árvores anteriormente dispostas (figura 22). Também alterámos o quadrado com os binóculos, pois as crianças referiram várias vezes que faltava esse material para conseguirmos ver os ninhos.

Figura 23 - Novo *flashcard* dos ninhos



4.2 – Flashcard “À procura de formigas”

Já noutra dia, fui para a rua experimentar os *Flashcards* das formigas, com um grupo de 4 crianças (Grupo 2):

- 1 rapaz – 3 anos (G);
- 3 raparigas de 5 anos (T; L e L.S) (relativamente à T., existe uma lacuna no diagnóstico, uma vez que não é definitivo. Mas diagnóstico em aberto é de Atraso Global no Desenvolvimento);

O início da atividade foi junto de uma árvore. As crianças sentaram-se e começámos a falar sobre os animais que estavam na terra, neste caso, os maios, que facilmente se confundem com joaninhas. Após conversa sobre os maios (são primos das joaninhas, voam...), descobriram formigas e aproveitámos para utilizar o *Flashcard* previamente elaborado (figura 24). As crianças desde o início da atividade que demonstraram bastante interesse, entusiasmo e mostraram-se bastante envolvidas. Oferecemos os *Flashcards* às crianças e rapidamente começaram à procura das formigas nos sítios que estavam descritos (figura 25). A T., criança com NE, mostrou-se bastante receptiva e entusiasmada, sempre disponível para procurar mais e ajudar as outras crianças. No geral, observei que as crianças demonstraram estar no nível 5 tanto da escala de bem-estar como da de envolvimento (anexo 6).

Figura 25 - *Flashcard* sobre as formigas



Figura 24 - Exploração do *flashcard*



Posteriormente, comentei com a educadora cooperante, que esteve presente na dinamização, que as crianças realmente estiveram bastante envolvidas, reagindo bem aos *Flashcards*. Os diálogos entre eles também funcionaram muito bem. Destaco um exemplo da L. que, ao estar a procurar formigas debaixo de um monte de folhas (figura 26), encontrou um botão grande (figura 27) e prontamente disse que “era para as formigas brincarem”.

Figura 26 - À procura de formigas



Figura 27 - Botão para "as formigas brincarem"



Houve bastante cooperação entre todos e deixei sempre ao critério das crianças procurarem onde queriam e como queriam. No início da atividade, fomos guiando as crianças para sítios mais estratégicos, por exemplo, na sombra, para que elas pudessem explorar mais essas zonas, tendo sempre o cuidado para que não intervir demasiado ou dirigir demasiado a atividade.

4.3 - *Flashcard* “Exploração das pedras”

Por último, fui explorar o *Flashcard* das pedras (figura 28) com o último grupo de 4 crianças (Grupo 3):

- 2 meninas de 3 e 5 anos (M. e A.);
- 2 meninos de 4 e 7 anos (C. e S., com PEA, respetivamente).

Figura 29 - *Flashcard* das pedras



Figura 28 - Ordenar as pedras



Como fomos perto da hora de sair, tivemos um pouco o tempo contado no que diz respeito a uma exploração mais livre, mas não foi por isso que não tirámos todo o proveito da exploração dos *Flashcards*. As crianças demonstraram uma grande cooperação entre todas, sendo que, quando ofereci os *Flashcards* e cada um escolheu a “atividade”, todos foram capazes de ajudar. Isto porque uma das atividades estava relacionada com ordenar da pedra mais pequena para a maior e vice-versa (figuras 29 e 30). Para esta atividade, as crianças entreajudaram-se, no que diz respeito a transportarem pedras mais pesadas.

Figura 30 - Ordenar as pedras de forma decrescente



Destaco sugestões dadas pelo S. (criança com PEA) para a exploração das pedras: fazer formas e colocar pedras em cima uma das outras (figura 31) e obras de arte, o que acabou por se realizar, uma vez que sempre lhes dei a liberdade de planificarem como quisessem.

Figura 31 - Colocar pedras em cima uma das outras



Ainda relativamente a uma das sugestões do *Flashcard*, onde diz “Desenhar e pintar” as crianças questionaram como é que poderíamos fazer isso. Expliquei, demonstrando, que ao riscar o chão com uma pedra, este ficaria com riscos (figura 32) e prontamente começaram a fazer o mesmo e destaco o comentário do S. “Eu consigo!”. Demonstrei também que era possível desenhar noutras pedras, fazendo o jogo do galo e rapidamente começaram a desenhar também (figura 33).

Figura 32 - Riscar o chão com pedras



Figura 33 - Jogo do galo com pedras



As crianças demonstraram todas um grande envolvimento na exploração. No decorrer da intervenção, uma das crianças, ao levantar as pedras, encontrou formigas debaixo delas. Prontamente, mostrei também o *flashcard* das formigas (figura 34) que tinha utilizado com o Grupo 2 e funcionou com este grupo. Apesar de termos tido o tempo limitado, uma vez que

tiveram que voltar para a sala, foi importante dar continuidade à maneira como eles queriam explorar, mesmo que o objetivo inicial (exploração apenas do *flashcard* das pedras) não tivesse sido totalmente alcançado.

Figura 34 - Exploração do *flashcard* sobre as formigas



De acordo com o objetivo desta investigação - perceber se os *flashcards* são indutores de inclusão no brincar ao ar livre -, foi possível observar que ao utilizarem os *flashcards*, as crianças com NE, à exceção do M., por talvez ser uma criança diagnosticada com PEA mais severo que o S., também diagnosticado com PEA, foram incluídas durante toda a atividade, participando, dando sugestões e aprendendo, enquanto brincavam no espaço exterior e o exploravam.

Com a observação que fiz, consegui perceber que as crianças, à exceção da L.S do Grupo 2, que se estava a sentir um pouco doente e, por isso, não interagiu muito, e do M. do Grupo 1 que, segundo a minha observação e sabendo que crianças diagnosticadas com PEA não mantêm uma grande interação social com os pares, e por isso, estava no nível 2 de Bem-Estar e no nível 1 de Envolvimento, as restantes crianças dos três grupos estavam no nível 5, tanto na tabela de Bem-Estar como a do Envolvimento. As avaliações destas atividades estão no anexo 5, 6 e 7.

Os *flashcards* foram realizados desde o início com o intuito de serem totalmente inclusivos e, por isso mesmo, foi tido em consideração que não poderiam ter demasiada informação, serem diretivos e que chamasse à atenção pelo seu visual para que as crianças se sentissem confortáveis com as sugestões de atividades.

5. Considerações Finais

Relativamente ao objetivo da investigação – perceber se os *flashcards* são indutores de inclusão no brincar ao ar livre - de acordo com os meus resultados posso afirmar que sim, os *flashcards* são indutores de inclusão. Apesar da amostra ter sido um pouco reduzida, penso que os resultados não poderiam ter sido mais positivos, uma vez que observei que as crianças com e sem NE, se sentiram incluídas e se sentiram bem na utilização dos *flashcards*, como foi referido no ponto 4 desta investigação.

É importante perceber que é em conjunto que as crianças aprendem, pois como Lucci (2006) e Baço (2013) mencionam, tendo por base os estudos de Vygotsky, “para que o indivíduo se desenvolva na sua plenitude, ele depende da aprendizagem que ocorre num determinado grupo cultural, pelas interações entre os seus membros” (p.23). Os princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa acabam por se complementar e por trazer inúmeros benefícios. Estes são: interdependência positiva, a responsabilidade individual e do grupo, a interação estimuladora, a existência de competências sociais e o processo de grupo ou a avaliação de grupo.

Destaco, para esta investigação, três destes princípios:

- Interdependência Positiva. Segundo Lopes & Silva (2009) “a interdependência positiva cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso”. Com a partilha do recurso educativo utilizado, foi possível observar que as crianças, ao interagirem em pequenos grupos, se entreajudavam para que todos pudessem aprender;
- Interação Estimuladora. De acordo com Lopes & Silva (2009) e Baço (2013), a interação, preferencialmente face a face, ocorre “quando as crianças se motivam e encorajam os restantes elementos do grupo para atingir os objetivos”. Lopes & Silva (2009) ainda refere que há atividades “cognitivas e dinâmicas interpessoais que só acontecem quando os alunos se envolvem na aprendizagem uns dos outros” (p.25) e isso foi visível durante a exploração dos *flashcards*, onde as crianças sem NE, seguiam as sugestões e ideias das crianças com NE, o que acaba por ilustrar a interdependência positiva, acima descrita;
- Por último e não menos importante, as Competências Sociais. Estas, como sabemos, são bastante importantes para que o sucesso do trabalho cooperativo seja benéfico para todo o grupo. Para que estas competências sociais sejam trabalhadas, é necessário que já exista um trabalho realizado pelos educadores de infância e pelos cuidadores das crianças. Neste caso específico, percebi que todas as crianças tinham

adquirido, pelo menos, a competência de saber esperar pela sua vez, partilhar ideias, ajudar os outros e saber ouvir.

Com base no que observei durante a exploração dos *flashcards*, as crianças entreajudaram-se sempre que possível e mantiveram-se sempre interessadas nas atividades. Tendo sido a primeira vez que eu dinamizei algo exclusivamente consoante os interesses das crianças, foi um desafio não intervir e não indicar o que elas tinham de fazer. Este desafio suscitou bastante interesse em continuar com este tipo de abordagem no futuro, pois como Taylor e Brickman (1991) referem, a aprendizagem ativa caracteriza-se pela criança ser capaz de idealizar, planejar, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem e cabe ao/à educador/a motivar a criança para explorar, interagir, ser criativa, seguir os próprios interesses e a brincar para origine uma aprendizagem que seja significativa.

Ainda segundo os mesmos autores supracitados, a aprendizagem ativa pode apresentar diversos elementos que caracterizam esta aprendizagem e para que esta possa existir. No que diz respeito à utilização dos *flashcards*, estas retratam a prática:

- Escolha – a criança escolhe aquilo que quer fazer;
- Material – existem diversos materiais à escolha da criança para que esta possa ter a oportunidade de escolher o que quer utilizar;
- Manuseamento – os objetos são livremente manipulados pela criança
- Linguagem – a criança, durante a atividade, descreve o que está a fazer
- Apoio – cabe ao/à educador/a reconhecer e encorajar a criatividade e as soluções apresentadas pelas crianças.

Concluindo, o espaço exterior é um espaço bastante rico em aprendizagens e experiências, pois capacita as crianças para uma aprendizagem cooperativa, bem como o respeito e cuidado com a natureza, desenvolvimento motor e cognitivo, entre outros benefícios já enumerados. Apesar desta investigação ter um parecer positivo, há que ter em atenção que o espaço exterior nem sempre está preparado para a inclusão de crianças com NE e cabe a nós, profissionais de educação, bem como aos cuidadores das crianças, criar estratégias para que as crianças com NE se sintam incluídas e possam tirar partido dos benefícios. Há que contornar as barreiras existentes para que exista, cada vez mais, uma escola inclusiva e uma maior exploração do espaço exterior.

6. Reflexão final

A elaboração deste relatório visa o fecho de um capítulo bastante importante, tanto na minha vida pessoal como na minha vida profissional.

Durante todo o meu percurso escolar, desde a licenciatura em Educação Básica ao Mestrado em Educação Pré-Escolar adquiri conhecimentos que certamente irão ser úteis na minha futura prática profissional.

O facto de ter tido a oportunidade de estagiar em diferentes contextos fez com que experienciasse a realidade do que é ser educadora de infância. Todas as educadoras e professoras cooperantes me ensinaram algo, mesmo que nem sempre a experiência fosse tão positiva como eu gostaria. Apesar disso, levo para sempre as opiniões dadas, as críticas construtivas a aprendizagem.

Durante as práticas profissionais supervisionadas do mestrado, tive experiências desafiantes, pois foram realizadas em contexto pandémico. O estágio em creche acabou por ser afetado, pois durante o período do mesmo, entrámos novamente em estado de emergência, o que fez com que tivéssemos de cumprir a quarentena. Após levantadas as restrições, tive apenas 3 dias para poder intervir e cumprir com o programa da PES, acabando por se tornar numa experiência menos positiva. Uma vez que nunca tinha assumido um grupo e o facto de ser um grupo com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, acabou por se tornar um desafio, pois o tempo de intervenção aliado ao contexto de creche, era pouco para criar uma maior ligação com o grupo. Mesmo assim, penso ter aprendido bastante e melhorado algumas lacunas que existiam.

A experiência no estágio em jardim de infância já foi bastante diferente, pois desde o início do mesmo que me relacionei bastante bem com a educadora cooperante. Aliás, foi devido à educadora cooperante que adquiri um maior interesse e conhecimento sobre o ar livre.

Ainda com a mesma educadora cooperante, no estágio do 2º ano do mestrado, tive a oportunidade de ser, juntamente com ela, responsável por realizar atividades ao ar livre com as crianças do pré-escolar e as do 1º ciclo. Isto porque a educadora, neste ano letivo, estava sob o artigo 79, onde a componente letiva foi reduzida. Esta experiência foi bastante desafiante, mas, ao mesmo tempo, foi uma experiência única e que me deu a conhecer várias metodologias de trabalho, uma vez que também estive com grupos do 1º ciclo. Durante os dias em que estávamos com estas turmas, sentia-me um pouco apreensiva, pois a responsabilidade que tinha era diferente da do pré-escolar e como nunca tinha estado nestas circunstâncias com grupos do 1º ciclo, a ansiedade era um pouco maior.

O facto de um dos elementos de avaliação de todas as planificações que realizei, durante todas as minhas práticas de ensino supervisionadas, ter sido a reflexão escrita, ajudou-me

bastante no que diz respeito a perceber quais as minhas maiores dificuldades, como as superar e como melhorar noutras intervenções e, como Fontana & Fávero (2013) referem “o pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo” (p.4).

Em suma, penso que todos os estágios, ao longo de quase 5 anos, foram imprescindíveis para que me ajudassem a crescer tanto a nível pessoal como profissionalmente.

Desde sempre que a Educação Inclusiva é uma temática que demonstro bastante interesse. Este tema interessa-me bastante pois dá-me a oportunidade de refletir constantemente sobre as minhas práticas e intervenções, bem como questionar sobre a minha postura enquanto estagiária, durante as práticas e, futuramente, como educadora de infância. Segundo Fontana & Fávero (2013), “(...) ao refletir sobre a prática, o professor não conhece apenas a sua prática, mas passa a conhecer melhor a si mesmo” (p.5), por isso mesmo, quanto mais refletia, mais sentia que crescia e melhorava. Aliado à inclusão, como expliquei anteriormente, comecei a ter um enorme gosto e interesse pelo ar livre e foi muito positivo ter conseguido juntar estas duas temáticas que se completam.

Todo o processo de leitura e pesquisas realizadas sobre o tema foram indispensáveis para esta investigação e para o desenvolvimento do meu conhecimento sobre o tema, o que acabará por ser bastante útil para a minha futura prática profissional.

Como em todos os trabalhos, e este não foi exceção, houve algumas limitações. Por exemplo, o facto de não ter feito uma pequena entrevista às educadoras das crianças que participaram nesta investigação, para que pudesse entender melhor como abordar as crianças, mostrou ser uma grande lacuna, uma vez que esse conhecimento prévio seria algo mais vantajoso e para colmatar esta limitação, o que fiz foi maioritariamente observar a criança e deixá-la explorar como queria, de forma que eu pudesse conhecê-la um pouco mais. Também teria alargado o tempo em que intervim para recolher dados para esta investigação, pois penso que seria algo mais benéfico e concreto. Apesar disso, penso que acabei por dar resposta à questão principal desta investigação.

Para umas próximas investigações, resultado das minhas reflexões, quero pautar-me de uma maior organização das atividades, bem como de instrumentos e de um conhecimento ainda mais alargado sobre o tema e sobre as NE com que me deparei.

Nesta investigação, questioneimei-me várias vezes sobre a minha prática como profissional e como estagiária, se por vezes estava a agir da forma mais correta e, por vezes, sentia-me desmotivada para continuar. Relembro-me que após a primeira intervenção com os *flahscards*, como não foi de encontro às minhas expectativas, fiquei deveras desmotivada e pensei que não ia dar certo. Mas após a conversa com a educadora cooperante e até por

algumas leituras que já tinha feito, percebi que imprevistos acontecem e nem sempre as planificações correm como nós queremos. Quando temos por base uma metodologia em que decidimos que a criança escolha o que quer fazer, como, com quem e quando, é extremamente provável que estas pequenas mudanças aconteçam. Apesar de acreditar bastante nessas metodologias, a falta de prática que tenho fez com que me sentisse frustrada, mas, ao mesmo tempo, motivada a agir de maneira diferente e até mesmo a pôr menos expetativas nas ações dos outros.

Ainda sobre os *flashcards*, durante a realização dos mesmos, não foi possível utilizar o programa que era suposto. Por isso, eu e a educadora cooperante decidimos realizá-los no *Microsoft Word*, tendo seguido sempre a estrutura que iríamos seguir no programa. O facto de as coisas não correrem como o suposto, fez com que percebesse que há sempre maneira de dar volta aos imprevistos que acontecem.

De uma forma geral, fico satisfeita por ter visto que os objetivos da utilização dos *flashcards* foram alcançados, uma vez que cada vez mais é necessário haver uma escola inclusiva e isso também depende de nós – educadores, professores e depende da nossa abordagem e motivação. Também é urgente uma maior utilização do espaço exterior, pois como já foi referido muitas vezes nesta investigação, o contacto com o exterior, tem imensos benefícios para todas as crianças (com ou sem necessidades educativas especiais).

Concluindo, não tenho dúvidas que a minha futura prática educativa irá ter bastantes momentos no ar livre, aliada de muita observação e reflexão, para que todas as crianças, com ou sem NE, se sintam incluídas no ar livre e tenham todo e qualquer aproveitamento que a natureza nos dá.

Referências Bibliográficas

- Anderson, D. H., Trinh, S. M., Caldarella, P., Hansen, B. D., & Richardson, M. J. (2018). *Increasing positive playground interaction for kindergarten students at risk for emotional and behavioral disorders. Early Childhood Education Journal, 46(5), 487–496.* <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0878-2>
- Araújo, I. *Materiais educativos e produção dos sentidos na intervenção social.* In: Monteiro, S., and Vargas, E. orgs. Educação, comunicação e tecnologia educacional: interfaces com o campo da saúde [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 49-69. Available from: doi: 10.7476/9788575415337.
- Assis, C., Bungenstab, D., & Thiarlyne, A. (2022). A criança com autismo e suas barreiras na inclusão educacional: um estudo em escolas publicas de Cacoal-RO. *Integración Académica en Psicología, 10 (28), 12-31.*
- Baço, D. (2013) *Aprendizagem cooperativa em crianças em idade pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Repositório Comum. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.26/14268>
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade.* Investigar em Educação - II^a Série, Número 4, 2015
- Berger, R. (2008). *Going on a Journey: A Case Study of Nature Therapy with Children with a Learning Difficulty. Emotional & Behavioural Difficulties, 13(4), 315-326.*
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre.* Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Lisboa: Porto Editora.
- Brandão, T., & Ferreira, M. (2013) Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira Educação Especial, 19 (4), 487-502.*
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, J., Silva, T., & Albuquerque, U. (2021). Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar? In U. Albuquerque, L., Cunha, R. Lucena, & R. Alves (2021). *Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia* (pp. 95-112). Recife: NUPEEA.
- Candeias, A. (2013). *Autismo: inclusão ou integração* (Dissertação de Mestrado). Repositório Comum. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.26/10711>
- Cardona, M. (1999). *O espaço e o tempo no Jardim de Infância. Posições, 10 (1), 132-138.*

Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche. CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.

Chaves, S. M. F. (2015). *Os grupos heterogêneos como facilitadores do desenvolvimento pessoal e social*. (Dissertação de Mestrado). Repositório Comum. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.26/13206>

Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem Vol. 13 N.º 2. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf

Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Crespo, A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011) *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Diretores*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf

Desidério, D. (2018). *Heterogeneidade e interações entre um grupo de crianças em contexto de jardim de infância: “Alguma coisa que os mais velhos não sabem fazer e os pequenos sabem, vão ajudá-los!”*. (Dissertação de Mestrado). RCIPL. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.21/9484>

Duarte, S. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. (Dissertação de Mestrado). RCIPL. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.21/5240>

Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores

Ferreira, S. (2014). *Aconselhamento de produtos de apoio para alunos com NEE: levantamento das estratégias e modelos utilizados pelos CRTIC*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). RIA. Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/15867>

Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, 5(5), 5-12.

Fontana, M. & Fávero, A. (2013). *Professor Reflexivo: Uma Integração Entre a Teoria e a Prática*. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 8 – Nº 17. <https://docplayer.com.br/21494457-Professor-reflexivo-uma-integracao-entre-teoria-e-pratica.html>

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

- Gilbertson, K. (2006). *Outdoor education: Methods and Strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. CSE Monograph Series in Evaluation, 8. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California.
- Güdelhöfer, I. (2016). *Outdoor Education and the Inclusion of Children with Special Needs – A Case Study from Germany*. (Dissertação de Mestrado). Liu.diva-portal. Retirado de <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:942099/FULLTEXT03.pdf>
- Hanging Out! (2019). *Welcome to Hanging Out!*. [Online]. Retirado de <https://ipsantarem.wixsite.com/hangingout>
- Hanscom, A. (2021). *Descalços e felizes: como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Lisboa: Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kaplún, G. *Material Educativo: a experiência do aprendizado*. Comunicação & Educação. V. 27, maio/ago, 2003, p. 46-60
- Katz, L. (1992). *Nongraded and Mixed-Age Grouping in Early Childhood Programs*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Apresentado em ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais, Belo Horizonte.
- Kravtsova, E. (2007). *Redescobrir Vygotsky: A perspectiva de educação de Vygotsky. Destacável Noesis*, nº. 77 in Revista da APEI: Lisboa
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lucci, M. (2006). *A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica*. Em Revista de curriculum y formación del profesorado, 10. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>
- Martins, C., & Neves, I. (2020) Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. Em *Liberato*, 21(36), 121–130.
- Moore, Alice; Lynch, Helen; Boyle, Bryan (2020). *Can universal design support outdoor play, social participation, and inclusion in public playgrounds? A scoping review*. *Disability and Rehabilitation*, (), 1–22. doi:10.1080/09638288.2020.1858353
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Niza, S. (1998). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137 - 159). Porto: Porto Editora.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação (Coleção Infância ed., Vol. 16). Porto Editora.

Pacheco, J. & Serafini, O. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1-19.

Paiva, A. & Vargas, E. (2015). *Os Materiais Educativos e seus públicos: um panorama a partir da literatura sobre o tema*. Trabalho apresentado no X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, São Paulo, Brasil.

Passarelli, A., et al., (2010). *A Strengths-Based Approach to Outdoor and Adventure Education: Possibilities for Personal Growth*. Volume 33, Issue 2. <https://doi.org/10.1177/1053825910033002>

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Pinto, E. (2021). *Materiais Manipuláveis e Aprendizagem Matemática no Âmbito da Educação Especial*. (Dissertação de Mestrado). IC-Online. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.8/6062>

Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). Retirado de <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>

Rosa, A. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância*. (Dissertação de Mestrado). Repositório Comum. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.26/7776>

Rosa, S. S. (1998). *Brincar, conhecer e ensinar*. São Paulo: Cortez

Rovira, M. & Giner, J. M. (2008). *Meios e recursos na escola*. In T. Arribas, M. Rosera, F. García, M. M. Jacas, M. Dolz, M. Rovira, ... R. Piferrer, Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar (F. Murad, Trad.) (pp. 353-362). Porto Alegre: ArtMed

- Santos, J. (2018). *A importância do brincar na creche e no jardim de infância*. (Dissertação de Mestrado). Repositório Comum. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.26/23000>
- Santos, M. (1994). *A Observação Científica*. Repositório Aberto Universidade do Porto. Retirado de <https://hdl.handle.net/10216/54055>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento., F.I. Ferreira., R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância*. (pp. 39-56). Porto Editora.
- Siegel, D.J. (2012). *The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York. The Guildford Press.
- Simões, A. (2015). *O papel do educador de infância no brincar da criança* (Dissertação de Mestrado). RCIPL. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.21/5232>
- Smith, P. K. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. In MOYLES, J. R. (Org.). *A excelência do brincar*, pp.. 25-38. São Paulo: Artmed Editora
- Soares, N. (s.d.) *Recebi um aluno autista na minha sala de aula. O que fazer?* Projeto Amplitude. Disponível em: <http://www.projetoamplitude.org>. Acesso em: 15 de maio de 2022.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). *The role of Play*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. [Online] Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- Valadas, C. (2017). *Os materiais na educação de infância: a importância de um ambiente estimulante*. (Dissertação de Mestrado). RCIPL. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.21/8030>
- Wilson, R. (1994). *Integrating outdoor/environmental education into the special education curriculum*. *Intervention in School & Clinic*, 29(3), 156.
- Wolf, R. L. (1978). *An overview of conceptual and methodological issues in naturalista evaluation*. Paper presented at the meeting of American Educational Research Associatio San Francisco.

Anexos

Anexo 1 – Tabela de Bem Estar e Envolvimento/Implicação das Atividades, adaptada de Gabriela Portugal

Crianças	Nível da Escala do Bem Estar	Nível da Escala de Envolvimento/Implicação
BA		
CF		
IM		
JC		
M		
MA		
MC		
MI		
RS		
SA		

Anexo 2 – Tabela do Bem Estar

Escala do Bem-Estar		
Nível	Bem-Estar	Níveis
1	Muito baixo	A criança mostra claramente sinais de desconforto: lamentações, choro, gritos; parece desanimado, triste ou com medo, está em pânico; está irritado ou furioso; manifesta sinais agitados de pés, contorce-se, atira objetos, magoa os outros; esfrega os olhos com movimentos algo agitados; não responde ao meio ambiente, evita o contato, afasta-se; magoa-se a ela mesma: bate com a cabeça, atira-se ou deita-se no chão.
2	Baixo	Há sinais idênticos aos do nível 1, no entanto, os sinais são menos explícitos. A expressão, facial e ações associadas indicam que a criança não se sente à vontade e/ou a sensação de desconforto não é expressa o tempo todo.
3	Médio/Neutro ou flutuante	A criança aparenta estar “bem”, mas ocasionalmente evidencia sinais de desconforto, mas estes não são predominantes, pois frequentemente verifica-se sinais positivos de bem-estar. Também pode ser atribuído este nível à criança que aparenta uma postura neutra, não existindo sinais claros de tristeza ou prazer.
4	Alto	A criança mostra sinais óbvios de satisfação (conforme listado abaixo do nível 5). Ainda que estes sinais não estejam constantemente presentes com a mesma intensidade.
5	Muito alto	A criança sente-se como “peixe na água”, a criança gosta, aprecia de verdade, ela sente-se muito bem: parece feliz e alegre, sorri, vibra, grita de satisfação; é espontânea, expressiva e é realmente ela mesma; fala para si mesmo, brinca com os sons, canta; é relaxada, descontraída não mostra quaisquer sinais de stress ou tensão; é aberta e acessível ao meio ambiente; animada, cheia de energia, irradia; expressa a autoconfiança. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

Anexo 3 – Tabela de Envolvimento/Implicação

Escala Envolvimento/Implicação		
Nível	Envolvimento	Níveis
1	Muito baixo	Ausência de atividade. A criança quase não mostra qualquer atividade; Não há sinais de concentração: olha no vazio, “sonha acordada”; revela uma atitude ausente, passiva; nenhuma atividade, as ações surgem sem rumo, não produz nada; não há sinais de exploração ou ação; sem atividade mental.
2	Baixo	Atividade esporádica ou frequentemente interrompida. A criança apresenta algum grau de atividade, mas que muitas vezes é interrompida; concentração mínima: desvia muitas vezes o olhar da atividade que está a fazer; distrai-se facilmente; a ação só leva a resultados muito mínimos.
3	Médio	Atividade mais ao menos continuada ou atividade sem grande intensidade. A criança está ocupada o tempo todo, mas sem intensidade real; em ações de rotina, a atenção é superficial; não se absorve na atividade – são de curta duração; motivação limitada, sem dedicação real, não se sente desafiada; a criança não adquire um nível mais complexo ou elaborado de experiências; não explora os recursos nas suas possibilidades totais; a atividade não reflete a imaginação da criança.
4	Alto	Atividade com momentos intensos. Há sinais claros de envolvimento, mas estas nem sempre estão presentes na exploração de todas as suas possibilidades; a criança está envolvida na atividade sem interrupção; na maioria das vezes há concentração real, mas durante alguns breves momentos a atenção é mais superficial; a criança sente-se desafiada, manifestando um certo grau de motivação; as capacidades e a sua imaginação, até certo ponto, refletem-se na atividade.
5	Muito alto	Atividade intensa e continuada. Durante o episódio de observação, a criança está continuamente envolvida na atividade e é completamente absorvida nela; está absolutamente focada, concentrada, sem interrupção; está altamente motivada, sente-se fortemente envolvida na atividade, manifestando perseverança; mesmo estímulos fortes não a distraem.

Anexo 4 – Formulário para autorização da recolha de fotografia e vídeo

Pedido de autorização para recolha de imagens

Exmo.(a) Sr.(ª) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Laura Sofia da Silva Rolo, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Santarém, venho por este meio, solicitar autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do(a) seu(sua) educando(a), no âmbito das atividades letivas do meu projeto de estágio na EE1, JI António Torrado, que irei realizar de novembro de 2021 a janeiro de 2022. As imagens e vídeos recolhidos servem unicamente para fins académicos, garantindo a total identidade, privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança.

Se tiver alguma dúvida que queira esclarecer, por favor, envie email: laurasofia.260a99@gmail.com

Obrigada,
Laura Rolo


 laurasofia.260a99@gmail.com (não partilhado)
Mudar de conta

***Obrigatório**

Pedido de autorização *

Autorizo

Não autorizo

 laurasofia.260a99@gmail.com (não partilhado)
Mudar de conta

***Obrigatório**

Pedido de autorização *

Autorizo

Não autorizo

Nome completo e turma do(a) educando(a): *

A sua resposta

Nome do(a) Encarregado(a) de Educação *

A sua resposta

Enviar Limpar formulário

Surta e privacidade para ajudar nos Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) [Termos de utilização](#) [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Anexo 5 - Tabela Bem-Estar/Envolvimento da exploração do *Flashcard* dos ninhos, com o G.1

Crianças, Idade	Nível da Escala do Bem Estar	Nível da Escala de Envolvimento/Implicação
C, 4 anos	5	5
L, 5 anos	5	5
M, 3 anos (PEA)	2	1
M.V, 5 anos	5	5

Anexo 6 - Tabela Bem-Estar/Envolvimento da exploração do *Flashcard* das formigas, com o G.2

Crianças, Idade	Nível da Escala do Bem Estar	Nível da Escala de Envolvimento/Implicação
G, 3 anos	5	5
L, 5 anos	5	5
L.S, 5 anos	4	4
T, 5 anos (AGD)	5	5

Anexo 7 - Tabela Bem-Estar/Envolvimento da exploração do *flashcard* das pedras e, posteriormente, com o *flashcard* das formigas, com o G.3

1. Pedras

Crianças, Idade	Nível da Escala do Bem Estar	Nível da Escala de Envolvimento/Implicação
A, 5 anos	5	5
C, 4 anos	5	5
M, 3 anos	5	5
S, 7 anos (PEA)	5	5

2. Formigas

Crianças, Idade	Nível da Escala do Bem Estar	Nível da Escala de Envolvimento/Implicação
A, 5 anos	5	5
C, 4 anos	5	5
M, 3 anos	5	5
S, 7 anos (PEA)	5	5