

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Diana Carolina Lopes Cardoso

Intervenção pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB:  
a criação participada de um espaço educativo no exterior



Viseu, 2019

Diana Carolina Lopes Cardoso

Intervenção pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB:  
a criação participada de um espaço educativo no exterior

### **Relatório Final de Estágio**

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

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Doutora Maria Figueiredo  
Doutora Isabel Abrantes

Viseu, 2019





## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Diana Carolina Lopes Cardoso, Número 9499 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

A aluna, \_\_\_\_\_

modQ\*sac.27

“Transformar o espaço pedagógico num lugar onde se experimentam interesses e múltiplos significados implica o compromisso de todos.”

(Gonçalves, 2017, p.7)

Este Relatório Final de Estágio é dedicado a duas das pessoas mais importantes da vida, à *minha irmã*, minha fonte de inspiração e *ao meu avô*, o meu grande ídolo e herói...

## **Agradecimentos**

Durante esta grande caminhada acompanhada de aprendizagens e de formação, que tanto ambicionei, foram muitas as pessoas que me apoiaram e motivaram.

Ao meu lado tive os melhores pilares da vida: a minha cobaia preferida (irmã), o meu ídolo (avô), os meus melhores conselheiros (pais) e o meu super-herói (namorado).

Foram eles que me ajudaram a levantar a “cabeça”, depois dos obstáculos constantes que tive durante este meu percurso académico. Ajudaram-me a acreditar que “EU”, sim, também era e sou capaz.

À restante família, amigos e colegas, pela ajuda, pelo amor, pelo orgulho que demonstraram, pelas palavras que transmitiram e por estarem sempre a meu lado.

À Professora Doutora Maria Figueiredo e à Professora Doutora Isabel Abrantes, pela sua disponibilidade, pelas sugestões e pelas críticas construtivas.

À Educadora pelo apoio, pela confiança, pela preocupação e pela orientação ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Ainda pelos elogios, pelas críticas e pela nota atribuída ao meu estágio.

Às crianças, que me desafiaram com este pequeno e grande desafio, de dar sempre o meu melhor.

Aos pais e restantes familiares das crianças por todos os conselhos, pela dedicação, pelos materiais e pelo apoio colaborativo.

A todos os docentes que me acompanharam nesta fase académica, em prol do meu desenvolvimento profissional e pessoal.

**A todos, muito obrigada!**

## **Resumo**

O presente Relatório Final de Estágio teve em consideração dois objetivos, nomeadamente uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar e uma investigação sobre a importância da criação participada de espaços educativos, no exterior, para as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar.

A análise e reflexão crítica das práticas foi concebida a partir da experiência e dos materiais utilizados durante as intervenções, bem como de autores conceituados e respetiva legislação em vigor.

Na Educação Pré-Escolar, empreendemos uma investigação, através da criação participada de um espaço educativo no exterior, com a participação das crianças. Foi uma investigação de carácter qualitativo que se baseou na observação participante, nos registos do diário de bordo, em entrevistas, e na análise dos desenhos das crianças e das fotografias.

Concluimos que a criação participada de um espaço no exterior contribuiu para a família estar mais próxima do ambiente educativo e para as crianças exporem as suas diferentes perspetivas e decisões e usufruírem da oportunidade de brincar no espaço exterior.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; ambiente educativo, espaços exteriores, participação das crianças, participação das famílias.

## **Abstract**

In this final internship report, there were two main purposes, namely a critical reflection on the practices developed in the context of pre-school and first cycle of basic education, and also a research on the importance of the collaborative creation of educational spaces, abroad, for the children who attend pre-school education.

The analysis and critical reflection of the practices was designed based on the experience and materials used during these interventions, as well as renowned authors and the current legislation.

In pre-school education, we undertake research through the participation of children in the creation of a participatory space for education abroad. It was a qualitative investigation which was based on participant observation, logbook records, interviews, and analysis of children's drawings and photographs.

We concluded that the participated creation of an outdoor space was a significant contribution for the families to become closer to the education environment and also for the children to expose their different perspectives and decisions, thus being able to enjoy the opportunity to play in the outdoor space.

**Keywords:** Pre-school Education; educational environment, outdoor spaces, children's participation, family participation.

## Índice Geral

Introdução geral.....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	4
Nota introdutória .....	5
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos .....	6
1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	7
1.2. Educação Pré-Escolar .....	8
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas .....	10
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	10
2.2. Educação Pré-Escolar .....	16
3. Síntese global da reflexão.....	25
Parte II – Intervenção pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1º CEB: a criação participada de um espaço educativo no exterior.....	27
Nota introdutória .....	28
1. Revisão da literatura .....	29
1.1. Infância e espaços exteriores .....	29
1.1.1. Espaços Exteriores em Educação Pré-Escolar.....	32
1.1.2. Contacto com a natureza.....	36
1.2. Organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar.....	37
1.2.1. Jogo socio-dramático e áreas de interesse .....	39
1.3. Participação das crianças.....	42
2. Metodologia.....	44
2.1. Definição do problema e objetivos .....	44
2.2. Tipo de Investigação .....	45
2.3. Participantes.....	46
2.4. Processos e instrumentos de recolha de dados .....	47
2.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	47
2.5. Análise e tratamento de dados .....	52
3. Apresentação e discussão dos resultados.....	54
3.1. Caracterização do espaço.....	54
3.2. Utilização do espaço exterior.....	59
3.2.1. Utilização no 1.º Semestre .....	60
3.2.2. Utilização no 2.º Semestre .....	63
3.2.3. Perspetivas das crianças sobre o espaço exterior.....	66

3.3. Construção do Cozilab.....	69
3.3.1. Participação dos pais na construção do Cozilab.....	77
3.3.2. Decoração do Cozilab.....	81
3.4. Brincadeiras no Cozilab.....	82
3.5. Perspetivas das crianças sobre o projeto .....	87
Conclusões do Estudo.....	91
Conclusão geral.....	94
Referências Bibliográficas.....	95
Anexos.....	106
<i>Anexo I</i> – Reflexão individual do dia 16 de novembro de 2015.....	106
<i>Anexo II</i> – Planificação do dia 17 de maio de 2016.....	110
<i>Anexo III</i> – Ficha de revisão para a área disciplinar de português.....	113
<i>Anexo IV</i> – Exemplo das partes da planificação com a articulação entre a área de Português com a área de matemática .....	116
<i>Anexo VI</i> – Momento de leitura - do projeto relação escola-família.....	118
<i>Anexo VII</i> - Reflexão crítica do final da PES I .....	119
<i>Anexo VIII</i> – Questões e exemplos relacionados com a realidade, usados para moderar o discurso da planificação onde trabalhamos o super-herói .....	122
<i>Anexo IX</i> – Reflexão sobre o jogo da liberdade.....	122
<i>Anexo X</i> – Exemplo de um relatório semanal do primeiro semestre, da PES I .....	123
<i>Anexo XI</i> – Exemplo de um relatório semanal do segundo semestre, da PES II .....	126
<i>Anexo XII</i> – Desenvolvimento do trabalho colaborativo, no primeiro semestre .....	130
<i>Anexo XIII</i> – Desenvolvimento do trabalho colaborativo, no segundo semestre .....	130
<i>Anexo XIV</i> – Participação na festa de natal .....	130
<i>Anexo XV</i> – Justificação das opções empreendidas na Planificação que demonstra a promoção de umas das atividades previstas pelo Departamento da Educação Pré-Escolar “Experimental e Descobrir – Ciência e Brincar” ....	131
<i>Anexo XVI</i> – Planificação anual do Departamento da Educação Pré-Escolar, relativa ao primeiro período do ano letivo 2016-2017 .....	131
<i>Anexo XVII</i> – Avaliação diagnóstica observada na ficha de registo de observação prevista pelo Plano da Ação Estratégica do agrupamento .....	132
<i>Anexo XVIII</i> – Exemplo de uma planificação focada numa criança .....	133

Anexo XIX – Autoavaliação da minha comunicação (enunciado a partir do ponto “destaque sobre o meu desempenho” do relatório semanal de 24 a 25 de outubro de 2016).....	134
Anexo XX – Registo do <i>feedback</i> transmitido (registado no ponto “destaque sobre o meu desempenho” do relatório semanal de 5 e 6 de dezembro de 2016) .....	134
Anexo XXI – Registo escrito fornecido por uma Supervisora .....	134
Anexo XXII – Tabela construída para melhorar o momento de reflexão sobre a avaliação.....	135
Anexo XXIII – Exemplos da ficha 1 g, preenchida no SAC .....	136
Anexo XXIV – Tabela que enuncia o desenvolvimento individual conseguido, mencionada na reflexão final da PES I .....	137
Anexo XXV – Consciência de um reajustamento na prática enunciada no relatório semanal de 7 a 8 de novembro de 2017 .....	137
Anexo XXVI – Reflexão enunciada no relatório semanal de 15 a 19 de maio de 2017, sobre as estratégias usadas com base nas observações das trocas de estágio.....	138
Anexo XXVII – Aviso colocado no Portefólio Digital da Sala 2 .....	138
Anexo XXVIII – Estrutura do projeto no dia 19 de maio de 2017 .....	138
Anexo XXIX – Momentos captados na festa de inauguração do Cozilab .....	139

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição das crianças do grupo por sexo e idades.....	8
Tabela 2 - Relação entre os objetivos e os métodos de recolha e de análise.....	47
Tabela 3 - Tabela com a distribuição das crianças por idade e sexo (fevereiro de 2017) .....	58
Tabela 4 - Registos de espaços utilizados no tempo de recreio durante o período de estágio no 1.º Semestre .....	60
Tabela 5 - Elementos usados na representação do espaço exterior .....	67
Tabela 6 – Registos da análise dos desenhos das crianças para o projeto .....	71
Tabela 7-Registo dos níveis de implicação observados por criança (sexo e idade) .....	83
Tabela 8 - Registos dos níveis de bem-estar observados por criança (sexo e idade) .....	84
Tabela 9 - Pontos valorizados pelas crianças no Cozilab .....	88

## Índice de Figuras

Figura 1 - Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010).....	48
Figura 2 - Níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers 2010) .....	49
Figura 3 - Indicadores de Implicação (Portugal & Laevers, 2010).....	50
Figura 4 - Níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2010) .....	51
Figura 5 - Sala de Atividades da PES I e II na EPE .....	54
Figura 6 - Planta com vista aérea da escola (construída no programa AutoCad)55	
Figura 7 - Algumas fotografias do espaço exterior .....	55
Figura 8 - Polidesportivo.....	56
Figura 9 - Barras e rede .....	56
Figura 10 - Fotografias de outros espaços do exterior da escola.....	56
Figura 11 - Planta com as Salas de Atividades e o Parque Infantil.....	57
Figura 12 - Parque Infantil.....	57
Figura 13 - Acesso ao Parque Infantil pela Sala de prolongamento de horário ...	58
Figura 14 - Acesso ao Parque infantil pelas portas dos corredores do edifício....	58
Figura 15 - Sala de prolongamento de horário.....	59
Figura 16 - Crianças da EPE a observar as brincadeiras das Crianças do 1.º CEB.....	61
Figura 17 - Crianças a brincar com ervas no Parque Infantil .....	61
Figura 18 - Crianças da EPE a conversar com crianças do 1.º CEB.....	62
Figura 19 - Exploração da história no espaço exterior.....	63
Figura 20 - Audição da história no espaço exterior .....	64
Figura 21 - Brincadeiras no espaço exterior.....	66
Figura 22 - Brincadeiras com materiais.....	66
Figura 23 - Desenhos do recreio (Parque Infantil).....	68
Figura 24 - Desenho do recreio (espaço exterior do 1.º CEB).....	68
Figura 25 - Desenho do recreio (espaço exterior do 1.º CEB "perigoso").....	68
Figura 26 - Desenho do recreio (Parque Infantil + Espaço utilizado pelo 1.º CEB) .....	69
Figura 27 - Espaço autorizado para modificar .....	70
Figura 28 - Momentos do esboço do projeto .....	70
Figura 29 - Cozinha com telhado e parede para separar do laboratório .....	72
Figura 30 - Cozinha com telhado e laboratório .....	72
Figura 31 - Cozinha com telhado .....	72
Figura 32 - Laboratório com telhado.....	73
Figura 33 - Laboratório sem telhado.....	73
Figura 34 - Protótipo da estrutura da cozinha .....	73
Figura 35 - Aviso para a reunião .....	75
Figura 36 - Informação da data da primeira fase da construção do projeto.....	76
Figura 37 - Teia de Ideias .....	76
Figura 38 - Informação da votação online .....	77
Figura 39 - Resultados da votação .....	77
Figura 40 - Logotipo do Cozilab .....	77
Figura 41 - Primeira fase da construção do Cozilab .....	79
Figura 42 - Aviso informativo do dia conclusão da estrutura do Cozilab.....	79
Figura 43 - Segunda fase da construção do Cozilab .....	80

Figura 44 - Construção dos bancos.....	81
Figura 45 - Construção das cortinas no Cozilab.....	82
Figura 46 - A impressão digital da sala 2.....	82
Figura 47 - Estrutura final do Cozilab.....	82
Figura 48 - Criança a brincar com pedras e água.....	85
Figura 49 - Crianças a distribuir as cúpulas das bolotas pelos copos.....	86
Figura 50 - Reação das crianças à água.....	86

## ABREVIATURAS

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## **Introdução geral**

A oportunidade de brincar e aprender com o espaço exterior começou a afirmar-se na Educação Pré-Escolar devido aos estudos que foram realizados no contexto internacional e, alguns, no contexto nacional; enunciados por Erickson & Ernest (2011) Ewert, Place, & Sibthorp (2005), Faber, Kuo & Sullivan (2001), Ferreira (2015), Fjørtoft (2001), Muñoz (2009), Staempfli (2008) e Webster (2011) (citado por Coelho, Vale, Bigotte, Ferreira, Duque e Pinho, 2015), os estudos revelaram que a interação das crianças com a natureza “pode promover a criatividade, o desenvolvimento de habilidades motoras, a concentração e a capacidade para resolver problemas, atenuar o défice de atenção das crianças e promover melhores tomadas de decisão ambientais” (p.1).

Reconhecendo a importância destes benefícios para as crianças e do desequilíbrio dos estilos de vida sedentários ou subcarregados de atividades intelectuais, da maioria das crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, do século atual é necessário repensar na intencionalidade educativa. Promovendo os diferentes ambientes escolares e oferecendo-lhes um maior contacto e interação com o espaço exterior do seu contexto educativo.

O presente relatório final de estágio, realizado no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação sobre as Práticas do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, ostenta todo o caminho percorrido durante as Práticas de Ensino Supervisionadas, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer na Educação Pré-Escolar. Foi nas práticas decorridas na Educação Pré-Escolar que tivemos a oportunidade de estudar e concretizar um projeto que promoveu uma maior interação com o espaço exterior, através da criação de um espaço educativo, no exterior, com a participação das crianças do estágio e respetivas famílias. Todo o percurso de estágio foi desenvolvido em escolas públicas da zona urbana da cidade de Viseu.

O título escolhido para este projeto, “*Intervenção pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1º CEB: a criação participada de um espaço educativo no exterior*”, surgiu a partir da observação da utilização prestada ao espaço exterior inerente à escola, durante a Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar, do 1.º semestre. Com esta investigação procurámos promover um uso mais frequente e proveitoso para as brincadeiras das crianças, onde enveredámos por um projeto de modificação de uma pequena parte do exterior.

Tivemos em consideração a opinião e os interesses das crianças para a sua construção, solicitando a presença dos seus familiares com o intuito de garantir condições (segurança, materiais/objetos, mão-de-obra, financeiro) ao projeto, promovendo o brincar no “exterior” a partir de novas aprendizagens nas crianças, bem como no seu desenvolvimento.

É um tema que poderá mobilizar os educadores a apoiar as aprendizagens no espaço adequado aos interesses e às necessidades das crianças, possibilitando-lhes o poder de decisão ao gerir e organizar esse espaço (Calha, 2011); é crucial, que o profissional reflita, constantemente, sobre a funcionalidade, potencialidades e adaptação e de um dado espaço, que podem influenciar o brincar das crianças.

Durante o estágio, da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar, tivemos a oportunidade de intervir na temática, a fim de fundamentar o nosso projeto de investigação sobre a prática, com atividades lúdico-educativas a partir das opiniões e interesses do grupo de crianças do estágio.

O presente relatório final de estágio encontra-se estruturado em duas partes: na primeira faz-se uma apreciação crítica do percurso nos dois estágios desenvolvidos (1.º CEB e na Educação Pré-Escolar); na segunda parte apresentamos um trabalho de investigação sobre a criação participada de um projeto no espaço exterior.

Na reflexão crítica sobre as práticas (parte I) iniciamos com uma contextualização dos estágios desenvolvidos, seguindo para uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, tendo em consideração documentos cruciais para a prática docente, tais como as planificações, os relatórios semanais, documentos orientadores (programas do 1.º CEB, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, entre outros). Para esta análise recorreremos ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e o dos professores dos ensinos básico e secundário, mencionados no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Na parte II, apresentamos o trabalho de investigação, valorizando o brincar em espaços exteriores, a organização do ambiente educativo tendo em atenção a voz das crianças e da própria família. O trabalho em questão concretizou-se a partir da criação de uma estrutura amovível planeada segundo as opiniões e os interesses das crianças, com aprovação e mão-de-obra por parte dos seus

familiares. Após a sua construção foi possível realizar atividades pedagógicas e registar o nível de envolvimento nas brincadeiras das crianças.

Esta segunda parte está dividida em três seções, sendo que na primeira apresentamos a revisão da literatura, onde se contextualiza: a infância e os espaços exteriores (valorizando o brincar), na Educação Pré-Escolar; a importância do contacto com a natureza; a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar, valorizando o jogo socio-dramático, a participação das crianças e a participação das famílias.

Na segunda secção, encontra-se a metodologia que foi usada para se concretizar a investigação, mostrando o problema de estudo e os objetivos, o tipo de investigação, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, a análise e tratamento dos mesmos.

Na terceira secção, expomos os resultados conseguidos, face a análise e interpretação da informação adquirida a partir da observação participante, do diário de bordo, dos registos fotográficos e de vídeo, tendo em fundamento a revisão da literatura efetuada anteriormente.

Por fim, na conclusão geral do relatório final de estágio, enunciamos uma reflexão global sobre o percurso findado na nossa formação e ainda uma breve reflexão sobre as conclusões alcançadas com a presente investigação.

**Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em**  
**contexto**

## Nota introdutória

A primeira parte do Relatório Final de Estágio tem como objetivo refletir sobre a construção de competências e conhecimentos profissionais, durante as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) no 1.º Ciclo do ensino Básico (CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE), concretizadas a partir do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Com os estágios realizados no 1.ºCEB e na Educação Pré-Escolar, é importante refletir sobre o trabalho desenvolvido de modo a compreender os conhecimentos, as competências adquiridas e a própria formação pessoal, social e ética que deve ser trabalhada com as crianças. Procurando que estas se sintam como parte da sociedade, que se incluam e sejam incluídas, que sejam futuros cidadãos com sentido crítico, mas conscientes e solidários.

Durante estas duas primeiras etapas, os docentes devem contribuir para o desenvolvimento das crianças, despertando a curiosidade e o gosto em aprender; enfatizando novas experiências e acompanhando a criança “atual”. Isto significa que o docente deve analisar e refletir constantemente as suas práticas até porque

permite revelar aspetos ocultos na própria experiência (ou que durante ela não foi possível ter em atenção) e que, (...) pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, *insights* que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em atividades futuras (Sá-Chaves, 2009, p. 14).

De maneira a apresentar uma organização estruturada e perceptível, esta primeira parte está dividida em três partes. Na primeira foi possível tecer uma contextualização dos estágios desenvolvidos a partir das unidades curriculares de PES I e II, no 1.º CEB e na Educação Pré-Escolar. Já na segunda parte realizámos uma apreciação crítica das competências desenvolvidas durante os estágios, com base nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, tendo em conta a metodologia, estratégias e a organização que foram conseguidas ao longo das dinamizações. Por fim, na terceira, é apresentada uma breve síntese final sobre a reflexão.

## **1. Contextualização dos estágios desenvolvidos**

O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permite frequentar diversas unidades curriculares que nos habilitam para a área da docência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e ainda permite, conviver com a realidade escolar, com a sua organização, metodologia e didática.

Os estágios desenvolvidos e descritos neste relatório foram conseguidos a partir da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), onde trabalhamos em grupo, de dois elementos, o que auxiliou na discussão e partilha de ideias e na predisposição para saber trabalhar em grupo. Com esta unidade curricular foi possível estagiar em dois contextos: num primeiro momento no 1.º CEB e num segundo momento na Educação Pré-Escolar. Estes iniciaram-se com momentos de observação, com o propósito de conhecer o público-alvo (grupo de crianças), as equipas educativas, as instituições e as restantes comunidades educativas. De seguida, passámos por momentos de intervenção onde contactamos com documentos orientadores cruciais para a prática pedagógica, elaborámos planificações (gerais e focadas em crianças específicas), relatórios críticos (semanais e do ambiente educativo), projetos de envolvimento da família e de modificação do espaço exterior, reformulámos uma área de interesse da sala de atividades, entre outros.

No primeiro ano de mestrado, a PES do 1.º CEB possibilitou estagiar com dois anos distintos, nomeadamente no 1.º ano do 1.º CEB, durante o 1.º semestre (PES I) e no 4.º ano do 1.º CEB, durante o 2.º semestre (PES II). Por fim, no segundo ano, com a PES na Educação Pré-Escolar, trabalhamos com o mesmo grupo de crianças nos dois semestres.

Seguidamente, apresentamos a contextualização dos estágios desenvolvidos em duas partes: a primeira (1.1) refere-se às práticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrido durante a PES I e II, no primeiro ano de mestrado; e a segunda (1.2) diz respeito às práticas da Educação Pré-Escolar, decorridas no segundo ano de mestrado, na PES I e II.

## **1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A PES do 1.ºCEB ocorreu no ano letivo 2015-2016, durante os dois semestres.

No primeiro semestre, durante a PES I, trabalhamos com uma turma do 1.º ano de escolaridade, de uma Escola Básica do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, da zona urbana da cidade de Viseu.

Na PES II (do segundo semestre) trabalhamos com uma turma do 4.º ano, numa Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de um agrupamento de escolas, também, da zona urbana de Viseu.

A prática do primeiro semestre, foi concretizada ao longo de sete semanas: uma semana de observação; três semanas de intervenção em grupo; e três semanas de intervenção individual. Nestas semanas a prática foi desenvolvida em dois dias por semana (segunda e terça-feira), em horário da manhã (8:00 às 13:00) ou regime duplo de acordo com o Despacho n.º 5106-A/2012, de 26 de maio.

A turma, em questão, era bastante heterogénea ao nível das aprendizagens, assumindo diferentes posturas, motivações, envolvimento e desempenhos. Havia alguma diversidade ao nível social e económico. Esta, era constituída por 25 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

No segundo semestre, a prática, foi igualmente realizada ao longo de sete semanas, sendo uma de observação, uma de intervenção em grupo e cinco de intervenção individual. Estas intervenções desenvolveram-se em três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira), em horário de regime normal (9:00 às 12:30 e das 14:10 às 16h00), também regulamentado no despacho, anteriormente mencionado. Esta turma, era heterogénea com níveis de aprendizagem distintos, no entanto demonstraram ser uma turma motivada e empenhada em aprender. Era constituída por 25 alunos, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, à exceção de uma que tinha 12 anos por ter atrasado dois anos letivos.

Em ambas as escolas, o edifício era composto por um bloco, com dois pisos: rés do chão e 1.º andar. No que concerne ao espaço exterior, continham espaço de recreio e de jardim. Existiam, ainda, espaços para: os professores, a alimentação, a arrumação, a higiene, as atividades e/ou brincadeiras, a secretaria e um polivalente.

## 1.2. Educação Pré-Escolar

A PES na Educação Pré-Escolar, como já foi aferido, ocorreu durante a PES I e II, no ano letivo 2016/2017, durante os dois semestres, o que permitiu contactar com a realidade do jardim de infância durante um ano letivo.

Começámos com a PES I, no 1.º semestre, numa sala de atividade de jardim de infância, de uma Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da zona urbana da cidade de Viseu. Ao contrário do que aconteceu no 1.º CEB, permanecemos durante o 2.º semestre (PES II), no mesmo local de estágio, como já foi referido.

Esta prática do 1.º semestre, foi concretizada ao longo de sete semanas: duas de observação, uma de intervenção em grupo e quatro de intervenção individual. Durante essas semanas, o estágio foi desenvolvido em dois dias da semana, segunda e terça-feira, com um horário de regime normal (9:00 às 12:30 e das 13:30 às 15:30), em conformidade com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar ao determinar que “[os] estabelecimentos de Educação Pré-Escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias”(Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, artigo 12.º, p.672); e do que regulamenta e preconiza o Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de julho, em que “os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar asseguram um horário flexível, segundo as necessidades da família”.

O público-alvo, em questão, perfazia um total de 23 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (Tabela 1).

Tabela 1 - *Distribuição das crianças do grupo por sexo e idades*

Idades \ Sexo	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	2	2	5	1	10
Masculino	1	7	3	2	13
Total	3	9	8	3	23

Este grupo de crianças, também, era heterogéneo tanto ao nível das idades, e consequentemente nas aprendizagens, repercutidas nas posturas,

desempenhos e envolvimento. No entanto, não apresentavam uma discrepância ao nível social e económico.

A prática do segundo semestre, PES II, deu continuidade ao primeiro semestre, ocorrendo ao longo de 8 semanas (duas de intervenção em grupo e seis de intervenção individual). As intervenções foram desenvolvidas em três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira) à exceção de duas semanas que foram os cinco dias, da semana, consecutivos.

A escola onde estava inserida a sala do jardim de infância, contempla um espaço interior e exterior bastante amplo.

Relativamente ao espaço interior, era composto por dois pisos. No rés-do-chão localizava-se: o gabinete da professora coordenadora do estabelecimento, o gabinete dos professores, casas de banho, salas de arrumos, biblioteca, cantina e polivalente. Ainda no mesmo piso, mas nos edifícios laterais da escola, existiam as salas de aulas para os alunos do 1.º CEB, salas de atividades do jardim de infância, casas de banho, salas de arrumos, gabinetes e as salas das atividades de prolongamento para as crianças da Educação Pré-Escolar. No que diz respeito às atividades do prolongamento eram concretizadas entre as 12:00 e as 13:30 e das 15:30 às 19:00. O que é preconizado no Decreto-Lei n.º 147/97, quando mencionam que

por portaria conjunta dos Ministros da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, serão definidas as condições em que poderá ser autorizado o funcionamento de estabelecimento de Educação Pré-Escolar que possua um horário superior a quarenta horas por semana, salvaguardando o bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho).

Este alargamento de horário, possibilitou aos familiares que não podiam estar disponíveis no encerramento diário das atividades letivas (15:30), irem buscar as suas crianças no horário de prolongamento.

Ainda no que se refere ao espaço interior, no piso 1, encontravam-se mais salas de aulas para os alunos do 1.º CEB, casas de banho e gabinetes.

Por fim, o espaço exterior da escola era amplo e rodeava todo o edifício escolar. Nele encontrávamos: um campo de futebol com bancadas, espaços verdes, relvados, um espaço equipado com barras e um Parque Infantil. O Parque Infantil era destinado para as crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

Findadas as práticas de ensino supervisionadas surge a necessidade de realizar uma reflexão sobre o trabalho conseguido, tendo em vista as competências desenvolvidas e/ou a desenvolver.

Para Perrenoud (2002), a reflexão visa “transformar o mal estar, as revoltas e os desânimos em problemas, os quais podem ser apresentados e talvez resolvidos com método” (p.53); o que indica que “a prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade” (p.53).

Os momentos reflexivos, foram cruciais para o desenvolvimento de competências durante as práticas, pois permitiram pensar no que aconteceu, no que resultou, no que poderia ser aperfeiçoado. Este meio é, de facto, “importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro” (Alarcão, 2001, p. 10).

A reflexão não só é necessária depois da ação, como também antes e durante a ação, visto que os problemas poderão surgir em qualquer dos momentos, sendo assim importante questioná-los e solucioná-los. Devemos apostar numa prática reflexiva contínua, não só para desenvolver profissionais competentes como o sucesso escolar.

A prática reflexiva possibilita encontrar um ambiente confortável entre a ação e a reflexão. Tendo em consideração a prática, o pensamento crítico e reflexivo e alguns documentos orientadores, tais como os padrões de desempenho docente e alguns decretos alusivos, apresentamos, de seguida, uma apreciação das competências desenvolvidas tanto 1.º Ciclo do Ensino Básico, como na Educação Pré-Escolar.

### **2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma etapa que além de importante assume um carácter universal e obrigatório para todas as crianças, que pressupõe

criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social. Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha

esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes. Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 2004, p. 13).

Segundo o mesmo autor, deve-se proporcionar às crianças “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que [lhes possam garantir] o direito ao sucesso escolar” (p. 23).

Nesta índole, é oportuno questionar se um professor terá em consideração as diferentes experiências de aprendizagem ou se limitará a tentar cumprir com o básico, tal como consta no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, no anexo 2, na “conceção de desenvolvimento do currículo”, no ponto 1, “[desenvolver] o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p.5574).

Surge aqui a oportunidade de refletir e analisar sobre o ciclo de ensino em questão, perante o desempenho que foi proporcionado pela PES I e II.

O professor do 1.º CEB, não menosprezando os restantes, detém um encargo multidimensional, por causa de trabalhar mais de que uma disciplina; devendo desfiar-se, ou seja, procurar os melhores recursos e meios, de forma a conseguir que os alunos alcancem o sucesso nas aprendizagens, não de uma maneira temporária, mas sim contínua, para que possam levar para o resto da sua vida (profissional e pessoal).

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, apresenta as várias dimensões, com vertentes para a atuação profissional, a que os docentes devem dar uma resposta satisfatória, tais como: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas também permitem que o profissional siga uma orientação, conjugando-a com as suas iniciativas, poderão ser uma mais-valia para a autorreflexão e autoavaliação do seu desempenho.

É importante acrescentar que estas dimensões também constam no Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, intitulado de “Padrões de Desempenho Docente”, pelo Ministério da Educação, o que permitiu uma leitura e análise mais

pormenorizada das expectativas sobre o desempenho docente, como procedemos de seguida.

A primeira dimensão, a *dimensão profissional, social e ética* refere-se à atitude que é tomada no exercício enquanto docente. Por outras palavras, é a tomada de consciência da responsabilidade que devemos assumir perante a sociedade escolar. Isto foi visível no domínio: “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos; compromisso com o grupo de pares e com a escola” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301).

Ao analisar os indicadores, constatámos que trabalhámos o “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta perante a investigação atualizada” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301), quando recorremos aos professores das diferentes áreas científicas na procura de atividades atualizadas, inovadoras e sustentadas o que nos deixava mais seguras perante possíveis dúvidas que podiam surgir.

Uma evidência que aconteceu num momento da área disciplinar de Português, no 2.º semestre, quando planificámos trabalhar um excerto da obra de Mia Couto intitulada “O Beijo da palavrinha”; optámos por nos aconselhar e, posteriormente, seguir estratégias sugeridas por uma docente da área disciplinar de português. Num primeiro momento revemos os conteúdos lecionados na unidade curricular de Linguagens e Representações em Português, nomeadamente a leitura e análise do documento “Topoanálise e a celebração da diferença em gato e o escuro e em beijo da palavrinha, de Mia Couto” desenvolvido por Pinho, Amante e Balula (2015). E num segundo momento não nos limitámos à leitura do pequeno excerto que constava no manual de ensino, mas sim à história completa, que não é extensa. As reflexões após a leitura, foram positivas, e demonstraram que valeu a pena ir além do que estava previsto no manual. É de destacar, neste caso, a importância que leitura assume enquanto “fonte de enriquecimento na construção intercultural e pode assumir grande importância como forma de partilha e de representação de mundos reais e/ou fantásticos, conhecidos e/ou desconhecidos para os alunos” (Pinho, Amante, & Balula, 2015, p.201).

Outro indicador, relativo aos mesmos domínios, foi a “reflexão crítica sobre as práticas profissionais” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301), ao

longo do ano, quando refletíamos sobre as nossas práticas nas reflexões semanais (Anexo I) e no final do ano, na reflexão final.

As reflexões semanais permitiram responder de forma crítica e reflexiva, a vários pontos como: a informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma; a apreciação de opções de organização do ambiente educativo e das opções didáticas relevantes para planificações com a turma; os destaques sobre o meu desempenho e os desafios futuros; e ainda outros aspetos que considerámos importantes destacar.

Estes pontos permitiram aperfeiçoar o indicador anteriormente mencionado, relativo ao reconhecimento de que o saber (próprio e da profissão) foi sustentado pela constante investigação. Com o decorrer do estágio sentimos o quanto é importante a constante atualização, quer pelos alunos atuais que são cada vez mais exigentes, quer pela evolução profissional.

A dimensão do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, centrada no eixo principal da profissão, inclui a planificação, a operacionalização e a regulação das aprendizagens e do ensino.

Nesta estão assentes os domínios: da preparação, organização e realização das atividades letivas; da “relação pedagógica com os alunos”; e o “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301).

Analisando esta dimensão, constatamos que trabalhámos alguns indicadores, como por exemplo:

planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis; planificação integrada e coerentes de vários tipos de avaliação; desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens (...); reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301).

Estes indicadores constaram nas planificações, quando recorriamos a diferentes meios e recursos para conseguirmos realizar diferentes tipos de avaliação. Para tal, considerávamos os melhores meios e métodos em conjunto com as opiniões das professoras titulares da turma (Anexo II). Nesta índole, tivemos a ocasião de elaborar uma ficha de revisão de Português (Anexo III) para preparar os alunos para a ficha de avaliação.

Uma planificação é “a elaboração de um plano, ou rascunho” (Teixeira, Novo, & Neves, 2011, p. 243) que permite registar e orientar um conjunto de ideias que estão relacionadas com determinado tema. De facto, as planificações foram uma mais valia no decorrer das nossas práticas, uma vez que continham pontos necessários (as áreas disciplinares, os conteúdos para trabalhar; os objetivos, a avaliação que se esperava dos alunos; as atividades de ensino-aprendizagem para desenvolver, os recursos e/ou materiais, e o tempo a usar em cada atividade) para conseguirmos intervir com coerência e segurança.

Houve uma evolução, nas planificações ao nível dos materiais e recursos que fomos recorrendo, tendo em consideração os objetivos que pretendíamos alcançar. No início do ano, tendíamos a falar mais ou a recorrer a recursos mais básicos, porém fomos nos apercebendo que os alunos precisam de observar e manipular mais, do que ouvir.

Por exemplo, no segundo semestre na área de matemática tivemos a ocasião, numa aula de grupo, de abordar o metro cúbico. Começámos por questionar como é que íamos mostrar aos alunos as representações do metro cúbico (vídeo, manual, ficha de trabalho) e ao conversámos com a professora titular da turma concluímos que a melhor forma era construir um cubo (com placas de esferovite de 1 metro), com as medidas correspondentes. Posto isto, depois de realizarmos a atividade, os alunos perceberam a dimensão de um metro cúbico.

Nestes indicadores, ainda procurámos articular as diferentes áreas disciplinares (Anexo IV), nomeadamente a área de Português com a área de Matemática, ao introduzirmos o número sete interrelacionámos com uma história dos sete anões, adaptada. Promovemos diferentes ambientes para a aprendizagem (Anexo V), como por exemplo numa aula em que lecionámos português, no 2.º semestre, recorremos a uma dramatização entre as estagiárias e os alunos, de maneira a apresentarem os talentos ao nível da escrita, recorrendo a um acróstico ou um poema ou um texto sobre as temáticas abordadas na área de Estudo do Meio (água, ar e ambiente).

A dimensão da *participação na escola e relação com a comunidade educativa* está assente no exercício da profissão docente por forma integrar a organização escolar, relacionando-se com a comunidade. Esta aglomera o domínio:

contributo para a realização dos objetivos e metas do projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades; [da] participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão; [e da] dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52302).

Ao analisarmos os indicadores subjacentes, que foram cumpridos: “participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52302); e o “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e /ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52302).

O primeiro indicador foi desenvolvido perante uma proposta do titular da PES II, com o propósito de elaborarmos um Plano de Turma. O segundo indicador foi concretizado através da realização de um projeto de relação família-escola, no 1.º semestre, onde tivemos a oportunidade de convidar a avó de uma aluna da turma para ir contar uma história de natal (Anexo VI) e dialogar sobre a temática com a turma. Foi um momento diferente e necessário para os alunos, que saíram da rotina e tiveram a ocasião de conversar com uma pessoa que não fazia parte da sala de aula. Esta ocasião permitiu perceber que “a escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais (...) no projeto escolar (...) e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade” (Polonia & Dessen, 2005, p. 304).

A última dimensão, o *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, está relacionada com o reconhecimento por parte do docente que o conhecimento pressupõe um trabalho autónomo de constante evolução e atualização.

Esta dimensão contém somente um domínio que assenta na “formação contínua e desenvolvimento profissional” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52302), que foi cumprido pelo indicador da “análise crítica da ação” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52302), através das reflexões críticas realizadas no final de cada semestre (Anexo VII).

Com esta prática, foi possível experienciar a realidade escolar, em anos distintos e conseqüentemente programas diferentes. Foram práticas com aspetos

positivos, que nos prepararam para o meio escolar e onde podemos contribuir para as aprendizagens do público-alvo principal, os alunos, e para as nossas.

Para terminar, retomando a questão inicial, concluímos com esta prática de ensino que nem todos os professores consideram as experiências de aprendizagens, supramencionadas, devido à obrigatoriedade de cumprir o programa; só estando no contexto é que é possível sentir a pressão deste paradigma escolar, porém deveríamos considerar que é “a experiência da comunicação que faz a memória e não o discurso sobre a experiência” (Machado, 2011, p. 44).

## **2.2. Educação Pré-Escolar**

A Educação Pré-Escolar é considerada a “primeira etapa da educação básica (...) [tendo] que ser pautada pela exigência, tanto nos modos de organização como nas práticas educativas” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 7). É um direito e uma fase da criança que dá início ao seu processo educativo, em complemento com a ação da família, de maneira a contribuir para o desenvolvimento da criança enquanto “cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Ministério da Educação, 2016, p. 6).

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro), a Educação Pré-Escolar está destinada a crianças dos 3 anos até à idade em que é obrigatório ingressar no ensino básico. Esta fase pressupõe como objetivos

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança,

designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, pp. 671-672).

O Ministério da Educação (2016), afirma que este contexto deverá proporcionar “um ambiente estimulante e [promover] aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p. 13). Um ambiente em que se evidencie que há preocupação com a criança enquanto futura cidadã. Assim sendo, o papel desempenhado pelo educador é crucial enquanto principal responsável pela organização que está inerente ao processo educativo; tendo em consideração o documento orientador (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE) como “referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância” (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho).

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, definiu um perfil específico para o educador de infância, onde mencionam que lhe compete conceber e desenvolver “o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572). Isto pressupõe que o educador deverá organizar os materiais e o espaço, a fim de presentear as crianças com experiências e recursos significativos, promovendo condições de segurança e bem-estar.

O papel do educador de infância revelou-se na sociedade atual, através dos resultados que têm sido verificados no desenvolvimento das crianças. Marques Silva, (2011), comprovou nos seus estudos (sobre o papel do educador de infância na sociedade atual) a importância que assume, por ser uma “etapa muito importante no desenvolvimento da criança, (...) uma fase imprescindível que precede a educação formal” (p. 63), devido à presença de um processo mais exigente ao nível das aprendizagens e ainda pela crescente preocupação de pais que querem investir num futuro promissor para os seus filhos.

A conceção e desenvolvimento do currículo, por parte do educador de infância, pressupõe uma intencionalidade educativa, refletindo continuamente sobre as suas práticas. O que o Ministério da Educação (2016) considera uma reflexão perante os valores e as conceções que estão implícitas nas práticas,

“assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar” (p. 5). Ciclo que tivemos o ensejo de concretizar ao longo das práticas de ensino supervisionadas na Educação Pré-Escolar. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, evidencia as competências de “observação, planificação e avaliação” (p. 5573), também mencionadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016).

No Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, como referimos na secção anterior, encontram-se as dimensões, enquanto “referenciais comuns à atividade dos docentes (...) evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (p. 5570); discerníveis no Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, sendo elas: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Tal como aconteceu na apreciação do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as dimensões permitiram refletir e analisar sobre as práticas, mas desta vez, na Educação Pré-Escolar, face ao desempenho que foi proporcionado e concretizado pela PES I e II.

A dimensão profissional, social e ética, do despacho acima mencionado refere-se ao exercício do docente.

Analisando esta dimensão, constatamos que alguns dos indicadores relativos a estes domínios, foram conseguidos, como: o “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301). Este foi visível quando procurámos docentes ligados à PES I e II por forma a orientar e aperfeiçoar as práticas com um conhecimento mais atualizado; isto tanto aconteceu no primeiro semestre quando trabalhámos o super-herói recorrendo a exemplos alusivos à realidade colocando simples questões (Anexo VIII). Como também aconteceu no segundo semestre na dinamização da temática alusiva ao 25 de Abril, através de um jogo que envolvesse a liberdade, com atividades livres, que posteriormente poderiam ou não ser condicionadas pela entrega de materiais.

Nesta linha de pensamento, foi visível o indicador relativo à “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro,

p.52301), com a elaboração de uma breve reflexão sobre a dinâmica conseguida com o jogo da liberdade (Anexo IX).

O mesmo indicador foi desenvolvido nos relatórios semanais ao longo da PES I (Anexo X), a PES II (Anexo XI) e as reflexões finais, permitiram analisar todas as estratégias e metodologias usadas.

Nos relatórios da PES na Educação Pré-Escolar, analisámos e avaliámos criticamente as práticas, indo ao encontro de seis pontos: “Informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo”, “Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com o grupo”, “Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo”, “Destques sobre o meu desempenho”, “Desafios futuros do meu desempenho” e “Registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo”.

Zeichner (2008) destaca que o docente deverá preocupar-se em concretizar um trabalho ativo ao enunciar as finalidades e os propósitos do trabalho individual; com o intuito de produzir novos conhecimentos e novas estratégias, em prol de obter boas práticas de ensino e aprendizagem, que se deverão repercutir ao longo da sua carreira docente. Sem dúvida que a reflexão foi um instrumento necessário ao longo das práticas da PES, pela constante oportunidade de questionar, analisar e transformar as práticas pedagógicas com aprendizagens significativas para o grupo de crianças. Ou seja, refletir sobre a planificação, sobre o que resultou e o que falhou, e perceber se teve a ver com a maneira que dinamizámos as atividades ou se realmente não planificámos para as crianças, mas para atingir os objetivos das áreas. Foi um trabalho reflexivo conseguido pela constante troca e partilha de opiniões com a colega de estágio e com a Educadora Cooperante.

O indicador “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301), foi conseguido a partir do auxílio nas dinamizações de atividades, para promover o funcionamento do grupo e a orientação do trabalho com as crianças, quer no primeiro semestre (Anexo XII), quer no segundo semestre (Anexo XIII).

Para terminar a análise desta dimensão, e no que se refere ao indicador “responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301), foi conseguido com a nossa participação na festa de natal, da PES I, vestindo a personagem do Pai Natal (Anexo XIV).

A dimensão do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, onde é visível o principal patamar da profissão docente, nomeadamente: a planificação, a operacionalização e a regulação das aprendizagens e do ensino.

Começando no indicador da “planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e dos recursos disponíveis” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301), foi desenvolvido na PES I, com a elaboração de uma planificação (Anexo XV), onde trabalhamos a temática alusiva ao “Dia Mundial da Ciência”, segundo o que estava previsto na planificação anual do departamento da Educação Pré-Escolar, do agrupamento, intitulada de “Experimentar e Descobrir – Ciência a brincar” (Anexo XVI).

Este trabalho, foi ao encontro do preconizado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, em que “o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo” (p. 5573).

Nesta linha de pensamento, constatámos que ao longo do ano letivo, nas práticas de ensino supervisionadas, houve uma preocupação de promover uma interdisciplinaridade, através do conhecimento recolhido das unidades curriculares do mestrado em questão, como ainda da promoção das áreas de conteúdo previstas por um dos documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar, as OCEPE. Como por exemplo, quando trabalhamos a família as crianças tiveram a oportunidade de construir a identidade e a autoestima, na área de Formação Pessoal e Social; como ainda conhecer o mundo social, na área de Conhecimento do Mundo; e compreender alguns dos domínios da área de Expressão e Comunicação, como o domínio da Matemática (a organização e tratamento de dados do número de crianças com irmãos e sem irmãos) e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (promoção da comunicação oral e do prazer e motivação para ler e escrever).

O indicador, acima mencionado, foi conseguido em junção com outros indicadores, tais como o da “integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301). Nomeadamente, no segundo semestre, a partir da reformulação dos materiais para implementar o Plano de Ação Estratégica do agrupamento, com a

equipa educativa para ter exequibilidade. Nesta índole, o Ministério da Educação (2016) destacou a importância que o educador de infância deverá conceder à reflexão sobre as oportunidades de brincar e aprender no ambiente educativo.

Ao analisarmos o indicador do “desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos diagnósticos, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301) e o indicador da “planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301), consideramos que foram desenvolvidos quando recorremos a uma das fichas de trabalho do Plano de Ação Estratégica do agrupamento (Anexo XVII), para realizarmos uma avaliação diagnóstica sobre a temática do ar. Posteriormente, realizámos a avaliação e certificação dos resultados, durante a realização das fichas com as crianças e no final, com a Educadora Cooperante, preenchemos a grelha de observação da atividade experimental.

As planificações focadas numa criança também permitiram ir ao encontro destes indicadores, visto que contemplaram a oportunidade de estabelecer critérios, estratégias e metodologias de forma a potenciar as aprendizagens das crianças. Na sua planificação (Anexo XVIII) procurámos responder a três pontos, como: “Breve descrição das observações realizadas”, “Relação entre observações e oportunidades a proporcionar por área/domínio de conteúdo” e “Operacionalização das propostas a implementar”.

O indicador da “comunicação com rigor e sentido de interlocutor” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52301), foi trabalhado na realização da autoavaliação (Anexo XIX) sobre dinamizações executadas na prática da Educação Pré-Escolar, mas também nas reflexões sustentadas nos *feedbacks* da Educadora Cooperante e dos supervisores. Estas reflexões foram enunciadas nos relatórios semanais (Anexo XX) e nos registos que os supervisores nos facultaram (Anexo XXI).

A dimensão de *Participação na escola e relação com a comunidade educativa* alude ao exercício que o docente deverá executar a fim de integrar a organização escolar, preocupando-se com o estabelecimento de relações com a comunidade.

Ao analisarmos os indicadores, consideramos que tivemos oportunidade de participar na “(...) construção de documentos orientadores (...)” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52302), através da elaboração de uma tabela

para a avaliação (Anexo XXII), o que auxiliou o momento da avaliação do dia das crianças. Foi uma tabela que permitiu que as crianças refletissem sobre a autoavaliação e heteroavaliação em grupo.

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), foi outro documento em que aplicámos, com a observação e registo das fichas de grupo e de três fichas individuais – (Anexo XXIII). Foi um procedimento em que valorizámos os níveis de bem-estar e de implicação das crianças em diferentes momentos do dia.

O projeto de investigação sobre a prática, “Intervenção pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: a criação participada de um espaço educativo no exterior”, enquadra-se nos indicadores: da “participação em projetos de investigação e de inovação (...)”; da “participação em projetos de trabalho colaborativo na escola”; do “envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” e do “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52302).

Foi um projeto que desencadeou a participação e o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação, em todas as fases. Desde o momento em que ficaram a conhecer os objetivos e as vantagens inerentes para a educação das crianças. Passando para os momentos de construção que foram evidenciadas no jornal do agrupamento, participando com a redação de uma breve notícia sobre o projeto. E por fim, o momento de convívio conseguido com a festa de inauguração do Cozilab.

Os pais/familiares das crianças, são os primeiros docentes e executores do desenvolvimento das aprendizagens (Olmsted & Jacobson, 1996), daí a importância do seu envolvimento e/ou participação em projetos escolares.

Por esta linha de ideias, o Ministério da Educação (2016), afirma que as famílias

como principais responsáveis pela educação dos/[das] filhos/as têm o direito participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e avaliação da prática educativa (p. 16).

Os pais/familiares das crianças são intervenientes cruciais para estabelecer o elo de ligação com a escola, para um melhor conhecimento da criança. Rodrigues (2006) destaca-os como “fontes de conhecimento e recurso para concretizar experiências pedagógicas” (p. 10). Desta forma, é importante que se procure que estes se sintam como parte da escola, ou seja, sintam o respeito e o acolhimento no contexto (Bilton, Bento, & Dias, 2017).

Por fim, a última dimensão intitulada de *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, relaciona-se com o reconhecimento da formação contínua; preconizado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que

o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (p. 5571).

Ao contrário das outras dimensões esta apenas enuncia um indicador, da “formação contínua e desenvolvimento profissional” (Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, p.52302).

Este foi conseguido com o trabalho na reflexão final da PES I, a partir de uma tabela que facilitou a reflexão sobre o desenvolvimento individual conseguido (Anexo XXIV).

Nesta linha de pensamento, os relatórios semanais permitiram reajustar a ação educativa e o desenvolvimento profissional, como tivemos o cuidado de mencionar na reflexão final (Anexo XXV).

Ainda neste indicador, enquadram-se as trocas de estágio, da PES II, que permitiram observar as estratégias e metodologias usadas pelas Educadoras Cooperantes, incentivando a planificar novas atividades e posteriormente redigir apreciações positivas no relatório semanal (Anexo XXVI).

Avaliar o percurso ao longo das PES na Educação Pré-Escolar, segundo as dimensões que foram analisadas até ao momento, auxilia todo o trabalho que o educador de infância deverá ter em conta, não só para evoluir em termos pessoais e profissionais. O que “implica (...) saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos)” (Roldão, 2007, p. 98).

Sendo a Educação Pré-Escolar o primeiro marco da Educação Básica, pressupõe que

uma prática pedagógica adequada inclui a provisão de um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, atividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo (Portugal, 2009, pp. 13–14).

Em suma, é preciso apostar na Educação Pré-Escolar proporcionando qualidade, bem-estar e felicidade para as crianças.

### **3. Síntese global da reflexão**

Terminada a reflexão sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas, concluímos que as PES permitiram-nos aplicar o que fomos aprendendo na teoria, desde a licenciatura até ao mestrado; mas sem dúvida que a prática é fundamental para adquirirmos competências, aperfeiçoamos a nossa ação e a capacidade crítico-reflexiva.

As Práticas de Ensino Supervisionadas iniciaram-se no 1.º CEB, seguindo para Educação Pré-Escolar, o que permitiu contactar com realidades escolares muito distintas, quer pelos diferentes conteúdos disciplinares e curriculares quer pelo público-alvo envolvido.

A prática do 1.º CEB, permitiu contactar com dois anos distintos: o 1.º ano e o 4.º ano do ensino básico. Uma experiência, que nos preocupou na fase inicial pela discrepância ao nível de conteúdos e objetivos exigidos, visto que iniciámos com uma turma que estava a ingressar no 1.º CEB e transitámos para outra que já dominava inúmeros conteúdos e estava prestes a terminar este ciclo. Apesar da quebra que sentimos, foi uma experiência bastante enriquecedora pelas aprendizagens trabalhadas e adquiridas.

Ao transitarmos, no segundo ano do mestrado, para a Educação Pré-Escolar, sentimos algumas dificuldades ao nível da linguagem e da postura a adequar, visto que tínhamos saído de um ensino muito formalizado. Ao nível das planificações, apesar não haver uma obrigatoriedade de cumprir um programa, sentimos alguns receios relativamente à forma de redigir e adequar a atividades; no entanto com o apoio da colega de estágio, da Educadora Cooperante e dos professores orientadores, foram sendo ultrapassados.

Neste nível de ensino, o facto de permanecermos no mesmo local de estágio no segundo semestre, ajudou a conhecer melhor as crianças, planificando de acordo com as suas necessidades (adequando as atividades, o tempo e os recursos às suas características). Além de contactarmos e participarmos nas atividades previstas pelo estabelecimento (festa de natal, caça aos ovos, festa de fim de ano, etc.), estabelecemos uma relação com os familiares das crianças. Uma relação que nos auxiliou no desenvolvimento e construção de um projeto no espaço exterior, o Cozilab, que iremos apresentar na parte II do presente trabalho.

As trocas de estágio para observação de outras colegas do mestrado, nas práticas da Educação Pré-Escolar, permitiram-nos conhecer outros contextos com

metodologias e dinâmicas diferentes das que estávamos habituadas, como por exemplo a organização e sequência das atividades em função do grupo de crianças. Estas contribuíram para aperfeiçoar a nossa ação, em termos pessoais ao nível da comunicação e da postura. Além disso sugeriram-nos ideias inovadoras para as melhorar as planificações, com atividades originais e atualizadas, levando-nos a desviar um pouco do nosso registo de atividades.

Um aspeto negativo a salientar foi a falta de recursos tecnológicos e material didático inovador nas escolas de estágio, levando-nos a requisitar alguns da Escola Superior de Educação de Viseu, de forma a tornar as atividades mais envolventes e inovadoras.

Para terminar, consideramos que as PES foram unidades curriculares imprescindíveis na área da educação, visto que nos permitiu adquirir e desenvolver capacidades, atitudes e competências para sabermos como atuar enquanto futuros profissionais.

**Parte II – Intervenção pedagógica em Educação**  
**Pré-Escolar e 1º CEB: a criação participada de um**  
**espaço educativo no exterior**

## **Nota introdutória**

A investigação envolve um processo que permite aperfeiçoar as práticas na vida profissional docente, uma vez que refletimos criticamente e adquirimos mais conhecimentos. No terreno, o docente deverá observar o alvo e o contexto, para compreender e adequar as condições de aprendizagem e desenvolvimento às crianças; para tal deverá desenvolver um trabalho contínuo de investigação, reflexão e ação.

O nosso estudo centrou-se na participação das crianças e dos pais na criação de um espaço educativo no exterior. Com este estudo pretendeu-se responder à questão “Num projeto de recriação do espaço exterior de um jardim de infância, que características assumem as dinâmicas de participação das crianças?”. Para respondermos à questão, construímos um espaço educativo (Cozinha de Lama e Laboratório ao Ar Livre – Cozilab) com os pais e as crianças da sala onde realizámos a prática educativa, durante um período de 3 meses.

Esta segunda parte do relatório, que apresenta o estudo, está dividida em quatro partes. Na primeira, consta a revisão da literatura sobre a temática em questão, onde recorremos a perspetivas de diferentes autores para desenvolver os conceitos estruturantes do trabalho. Na segunda parte, apresenta-se a metodologia que trabalhamos para realizar o estudo. Na terceira parte, expomos os resultados obtidos. Para terminarmos, na última secção, constam as conclusões do estudo.

## **1. Revisão da literatura**

### **1.1. Infância e espaços exteriores**

A infância pode ser interpretada como um processo integrante da vida de todo o ser humano, uma fase que ocorre desde o nascimento (Almeida, 2001). No entanto, não pode ser remetida a um acontecimento e/ou fase da vida, mas ainda a um termo ligado à sociedade, a um conceito que se assume mais amplo socialmente. Sarmento (2013) reforça este parecer ao considerar a infância como “uma construção social, ancorada na história e marcada pelo tempo e as condições sociais de existência” (p. 133). Se as crianças fazem parte da sociedade, não são meros espectadores, mas também atores que detêm a oportunidade de intervir e contribuir para a sociedade. Pode-se considerar que a criança é um “ator social” que contribui para a sua socialização (Ferreira, 2008). Uma socialização conseguida a partir da interação com os outros e com o próprio meio, em contextos sociais que permitem que a criança aprenda, elabore e assuma normas e valores que estão presentes na sociedade em que vive (Sarmento, 2000; Sarmento, 2003, cit. por Ferreira, 2008). O brincar assume uma importância especial nesse processo. O brincar pode ser associado a uma atividade social e cultural onde poderá ser visível a diversão, a distração, o entretenimento e a recreação, portanto não se restringe a um conteúdo. Rosa (2013) declarou que é “essencial compreender a importância que merece ser atribuída ao brincar no desenvolvimento da criança” (p.4).

A criança quando brinca mergulha numa ação, num plano lúdico (Kishimoto, 1995), porque é um ato que lhe permite crescer e desenvolver-se (Issacs, 1929, cit. por Smith, 2006). Segundo o que as OCEPE (Ministério da Educação, 2016) afirmam, o ato de brincar é tão natural como dormir, comer e cuidar da higiene. Assim, brincar é algo espontâneo e necessário para o desenvolvimento global de qualquer ser humano, particularmente para as crianças. Ao brincarem, expressam o que vai dentro delas, manifestam sentimentos, asseguram o desenvolvimento de aptidões e desafiam os seus limites.

Porém a crescente globalização tem vindo a retirar a oportunidade de as crianças brincarem, pelo número de horas que estão submetidas a atividades dirigidas pelos adultos. Neto (2017) relembra que é essencial libertar as crianças,

deixá-las brincar para que vivam a infância; reforçando que a infância se faz pelo movimento, pela exploração do espaço exterior. O brincar da criança no espaço exterior, no paradigma atual, é encarado como um desafio, que implica uma reflexão com a comunidade e o meio que envolvem a criança.

Bento (2015) alerta que o desvio destes espaços tem vindo a levantar questões sociais, políticas, educacionais e até incita a refletir sobre que tipo de cidadão se pretende para o futuro. As oportunidades que são proporcionadas às crianças, nos primeiros anos de vida, têm influência na construção da identidade (Siegel, 2012). Na mesma linha, Carson (2012) ressalta a importância de “despertar as emoções – o sentido de belo, o entusiasmo pelo novo e pelo desconhecido, o sentimento de simpatia, piedade, admiração e amor” (p.43), de maneira a desencadear a curiosidade da criança, em querer aprender ao invés de ser obrigada.

Rickinson, Dillon, Teamey, Young-Choi, Morris e Benefield (2003) realizaram estudos que revelam que o brincar em espaços exteriores comporta benefícios para as crianças, desenvolvendo as capacidades motoras, reforçando as atividades de jogo, tornando-as mais criativas. As crianças, quando brincam nos espaços exteriores, usufruem de uma variedade de aprendizagens e desafios que são repercutidos no seu desenvolvimento global bem como num reforço para a saúde (Bilton, 2010; Tovey, 2011; Figueiredo, 2015).

No entanto, no dia a dia das crianças começaram a desaparecer as ocasiões de brincar, erradicando a oportunidade de usufruir do tempo da infância (Neto, 2005). A abolição do brincar, nos espaços exteriores, é apontada por Freeman e Tranter (2011) pela crescente circulação automóvel e expansão urbana – i.e. construção de centros comerciais, edifícios (que eliminam áreas importantíssimas para a experiência do brincar, restringindo o espaço, como por exemplo, junto das habitações deixam de ter espaço para brincarem, além de que condiciona a segurança) e ainda pela invasão tecnológica, muito cobijada pelos mais novos, que os leva a trocar o tempo de brincar no ar livre pelo computador ou pela televisão.

A segurança é um fator que cada vez mais preocupa os pais/familiares das crianças. Gill (2010) aponta que esta realidade leva ao aumento da “cultura de medo”. Esta segurança acaba por se refletir na autonomia das crianças, que se têm tornado cada vez mais dependentes do adulto para a mobilidade, deslocando-se de automóvel o que os impede de contactar com o espaço onde vivem. Moreno

(2009) concretizou um estudo onde comparou os níveis de independência da infância de um grupo de progenitores com o presente dos seus filhos em relação às experiências de mobilidade. Nesta investigação, concluiu que há uma maior dependência de mobilidade na atualidade (57% das crianças deslocam-se de automóvel ao passo que no passado apenas 5% dos seus progenitores usufruíam deste transporte), por causa da segurança, da imaturidade, da distância de casa à escola, da crescente circulação automóvel, da poluição ambiental e dos problemas que possam surgir entre as crianças (lutas). Na mesma índole da independência da mobilidade, Lopes, Cordovil, Moreno, Pires, Sardeira e Neto (2011) constataram que a independência pode variar consoante o meio que habitam (urbano e suburbano), havendo mais autonomia por parte das crianças do meio suburbano, deslocando-se a pé, ao contrário das crianças que residem no meio urbano.

Não obstante esta realidade, o facto das crianças se deslocarem a pé, como por exemplo para a escola, permite incrementar o sentimento de pertença ao espaço além de desencadear as capacidades de orientação espacial e a predisposição para lidar com o risco, resolver problemas autonomamente e manter os sentidos e o corpo ativos ao explorar (Tovey, 2007; Bilton, Bento & Dias, 2017).

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2014) alertou à escala mundial que na atualidade existem 42 milhões de crianças com excesso de peso e se assim continuar esta situação poderá chegar aos 70 milhões até 2025.

Segundo o Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge (INSA), a obesidade infantil do século XXI tornou-se um desafio sério para a saúde pública. Segundo a mesma fonte, Portugal é o quinto país da Europa com prevalência elevada de obesidade infantil. A obesidade infantil pode estar relacionada com níveis de autoestima baixos, como na complexidade em estabelecer relações e falta de confiança nas capacidades pessoais. (Tovey, 2007).

Estamos perante um paradigma em que as crianças não usufruem de momentos para poder brincar com o meio, com o espaço exterior, porque o que importa é que estejam intelectualmente ativas. Menosprezando a necessidade de o corpo estar ativo, a fim de conquistarem aprendizagens consistentes e resultantes das suas experiências (Neto, 2005).

Além disso, quando brincam de forma autónoma e livre desenvolvem, de forma global, competências (emocionais, cognitivas, motoras, sociais) que serão

cruciais para se compreenderem a si próprias (consciência do corpo), compreendendo holisticamente o mundo que as rodeia no presente, mas também no seu futuro. Thomas e Harding (2011) consideram esta oportunidade como um meio para a aprendizagem por excelência, proporcionando-lhes momentos únicos de serem construtoras ativas do seu conhecimento.

### **1.1.1. Espaços Exteriores em Educação Pré-Escolar**

Os espaços exteriores são onde as crianças podem encontrar experiências, oportunidades, desafios e sensações que nem sempre se encontram nos espaços interiores (White, 2011) das salas de atividades; que em alguns casos são limitadas a quatro paredes e um espaço muito reduzido, em muitas situações, pela quantidade de materiais e objetos que estão dispostos, limitando as aprendizagens das crianças.

Figueiredo (2015) destacou que o espaço exterior, até ao ano de 1940, era inerente ao jardim de infância, considerado “um ambiente de aprendizagem, cuidadosamente desenhado, planeado e cuidado, onde os educadores partilhavam atividades e jogos com as crianças” (p.63).

Atualmente, assiste-se a um prolongamento do horário escolar, que inibe a criança de brincar livremente, preenchendo esse tempo com outras atividades orientadas e estruturadas pelo adulto ou seja, por música, inglês, natação, futebol, ballet, por escolas extras; algumas destas atividades, são muito importantes para o desenvolvimento da criança, mas ficam em falta os momentos para as crianças brincarem de forma livre e espontânea.

O tempo que as crianças passam no interior, em espaços fechados, acarreta alguns malefícios para a saúde, como provaram Viegas, Papoila, Martins, Aelenei, Cano, Proença, Teixeira, Nogueira, Mendes, Pinto, Paixão, Pinto e Neuparth (2012), com um estudo concretizado no âmbito do projeto Environment and Health in Children Day Care Centres. Realizaram uma análise a oitenta e oito creches e jardins de infância portugueses, concluindo que os meios de ventilação das salas de atividades eram desadequados ou reduzidos, averiguando a presença de contaminantes (fungos, dióxido de carbono, bactérias) superiores aos valores de referência, permitindo a transmissão de doenças e/ou complicando a saúde das crianças que têm problemas respiratórios.

Portugal (2014) assevera que a preocupação dos nossos jardins de infância prende-se com as aprendizagens que as crianças têm de adquirir, com atividades dirigidas, que se tornam perceptíveis a partir dos produtos resultantes; assim sendo, com este paradigma permite-se ressaltar que nem o espaço nem o tempo têm merecido a devida valorização e acompanhamento por parte dos adultos. Considerando o número elevado de horas que as crianças têm de passar na escola, cabe aos profissionais da educação conceder a oportunidade de a criança brincar e explorar o espaço exterior, quer o que está intrínseco na escola quer fora desta. Bento (2015) reforça que “a escola tem um papel central na vida dos mais novos (...) torna-se possível considerar que, perante este cenário social, os contextos educativos ganham uma responsabilidade acrescida para garantir experiências de brincar de qualidade” (p.132).

É possível apontar as desvantagens dos espaços exteriores dos jardins de infância portugueses, que incitaram ao abandono e desvalorização por parte dos profissionais: pela falta de estímulos (ao nível de equipamento e de materiais) e desadequação arquitetónica inapropriada ao público alvo; pela inexistência de elementos naturais (água, areia, terra, etc.); pela preocupação de ocupar as crianças com atividades com orientação e estrutura, que para muitos educadores é mais importante do que aproveitarem o espaço exterior da instituição (Neto, 2005; Castro, 2017).

Os espaços exteriores devem fazer parte do ensino, ou seja, “ser uma parte integrante da oferta educativa e, preferencialmente, estar sempre disponível para as crianças (Lasenby, 1990, cit. por Figueiredo, 2015, p.43), uma vez que deve estar visível no olhar da criança que existe uma relação, a relação meio ambiente interior – exterior. Isto não significa que se desvalorize o potencial das atividades que são promovidas no interior, mas importa valorizar o direito e a necessidade que a criança tem de brincar fora da sala de atividades.

Nos espaços exteriores, as crianças podem estimular, desenvolver a criatividade e a imaginação, ao explorarem diferentes movimentos, sons e materiais (Marxwell, Mitchell & Evans, 2008). Como refere Tovey (2007), o exterior tem características que desencadeiam diferentes maneiras de aprender, comunicar e interagir; daí a necessidade da valorização do espaço exterior na Educação Pré-Escolar.

Cada contexto educativo deve refletir o seu espaço exterior, permitindo ainda que a criança seja um participante ativo (tome decisões, ultrapasse os

desafios, desenvolva os interesses, crie laços de amizade e partilha); porém os adultos responsáveis deverão juntar-se à criança e oferecer momentos em que estas possam usufruir, explorar o espaço, livremente, garantindo-lhes a segurança necessária (Waller, 2011).

Infelizmente, os educadores de infância dão pouca importância ao espaço exterior, usando-o como tempo de intervalo e/ou recreio; segundo Harris (1996) e Figueiredo (2015) muitos profissionais dão mais ênfase ao que decorre dentro da sala de atividades, usando o exterior para uma interrupção das atividades educativas que são verdadeiras e como um meio onde as crianças podem descarregar as energias e os adultos podem descontraír.

Moser e Martinsen (2010) analisaram a utilização do espaço exterior de 117 contextos educativos (jardins de infância) na Noruega, verificando que nos meses de verão usam 70% do tempo e 30% nos meses de inverno. Comparando estes dados com o estudo realizado por Figueiredo (2015), em 4 jardins de infância portugueses, constata-se que a ida ao exterior é bastante reduzida, essencialmente durante os meses de inverno. Em todos os jardins de infância estudados, o tempo usufruído, no exterior, variou entre 16 a 30 minutos. De uma forma geral, as crianças só iam ao exterior se as condições climáticas estivessem a favor, ou seja, com sol, com temperaturas agradáveis e aprazíveis. Bilton et al. (2017) demonstram que as crianças portuguesas não beneficiam e tiram proveito do espaço exterior, apesar das condições do clima serem favorecidas, o que induzia a níveis de implicação baixos.

No contexto português, já começam a haver documentos orientadores a dar relevo, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) que consideram o espaço exterior como um “espaço educativo” oportuno e com potencial que merece “a mesma atenção do/educador/a que no espaço interior” (p.27), ficando ao seu critério refletir sobre as funções, organização e perceber o potencial que lhe está inerente, para as crianças. Acrescenta-se algumas das vantagens, tais como: ser um meio onde a criança pode tomar iniciativas e interagir socialmente com as restantes crianças; possibilitar, explorar e manipular os elementos da natureza (folhas, relva, areia, terra, árvores, flores, água, pedras, entre outros); desenvolver a atividade física (saltar, correr, jogar à bola, executar jogos de regras, trepar, etc.) ao ar livre.

Harris (1996) salienta que quando se começam a aperceber das aprendizagens que estão presentes no espaço exterior, os educadores sentem-

se mais entusiasmados para investir no mesmo. O investimento nos espaços exteriores assume bastante relevo, visto que permite às crianças contactarem com os elementos naturais, despertarem as suas capacidades, realizarem experiências e adquirirem aprendizagens consistentes.

Bilton et al. (2017) alertam que a ação educativa nos espaços exteriores pode ser um desafio difícil, no entanto, implica que os profissionais que rodeiam a criança estejam predispostos a intervir além de manterem uma reflexão e observação constante, de forma a estudar como poderão agir em função do que recolheram, da circunstância e da própria criança. As mesmas autoras acrescentam que para desenvolver estas práticas de qualidade é crucial valorizar momentos silenciosos e de contemplar, por forma a apreciarem e beneficiarem do que vem do meio.

Castro (2017) mencionou ideias que podem ser um meio para que os educadores de infância se sintam mais motivados e as crianças mais envolvidas, como

Estruturar o espaço e equipá-lo com bolas, triciclos, trotinetes, andas, cordas, arcos, de forma a incentivar a exploração e a atividade física; Criar uma horta pedagógica e cuidar das plantas (semear, regar, colher), tendo sementes, botas, capas, enxadas, ancinhos, pás, regadores; Criar um espaço Zen - uma área para relaxar com bancos, puffs, cadeiras, mesas livros, rádio, música; Construir/adquirir estruturas de madeira que possibilitem subir, trepar, descer, andar, baloiçar. Construir/adquirir estruturas que facilitem a dramatização, a criatividade e o faz de conta (casinha de madeira, loiças, mesas, cadeiras, bonecas, panos); criar uma área na terra, casinha de lama por exemplo, onde se poderão fazer experiências, mexer e inventar (p.22).

Um espaço como uma cozinha de lama ou um Cozilab (Cozinha de lama e laboratório) é uma disposição para a mudança, um projeto desafiante, mas enriquecedor, para as crianças acederem a experiências novas; aproveitando o espaço físico, lidando com o risco e o desafio, de manusear diferentes objetos, atribuindo-lhes significados distintos. Pinto (2014) reafirma que “pela variedade de estímulos, oportunidades e impressibilidade (...) desperta nas crianças curiosidade de saber, fazendo que se sintam desafiadas a querer saber e descobrir mais, num ambiente onde se sentem bem e felizes” (p.25).

### 1.1.2. Contacto com a natureza

A natureza faz parte do mundo que nos rodeia e é constituída de elementos únicos (tais como árvores, plantas, solos, rios, sons de passarinhos, entre outros) que nos permitem, enquanto adultos, disfrutar, descontrair e desanuviar do stress do quotidiano, que nem sempre é relevante, visto que encaramos somente como algo compensatório, que foi ganho. O mesmo já não acontece com as crianças que “estão em sintonia com a magia da vida de uma forma que muitos de nós já não sintonizamos. Elas estão firmemente a viver o momento presente e podem focar-se em lugares pequenos e íntimos” (Keeler, 2008, p.39, cit. por Duffy, 2013, p.15).

Ao brincar no exterior, as crianças estabelecem “conexões positivas com a natureza” (Rosa, 2013, p. 9). Erickson e Ernest (2011, cit. por Rosa, 2013) demonstram que vários investigadores reconhecem que o brincar nos espaços exteriores comporta benefícios ao desenvolvimento da criança. Wilson (2012, cit. por Rosa, 2013) salienta que quando as crianças brincam no exterior promovem os sentimentos de respeito e amor pela natureza, e simultaneamente desenvolvem benefícios ao nível mental, físico, espiritual e emocional, fomentando “um espírito ecológico, consciência de cidadania, e dando sentido à tão recomendada sustentabilidade” (p.9).

Moser e Foyn-Bruun (2006, cit. por Carruthers, 2010, p.195), no âmbito de um estudo da pedagogia do ar livre, na Noruega, apontaram que as crianças necessitam de brincar ao ar livre, porque: “são seres naturais (...) [que] nascem com o desejo de estar ao ar livre”; desenvolvem “aspectos físicos e habilidades motoras”; promovem o uso de “todos os sentidos”; fortalecem a saúde, física e mental (tanto das crianças como da própria equipa educativa, visto que há níveis de stress e barulho reduzidos); desenvolvem “a resistência” (reforço imunitário e resiliência à dor); aumentam “a autoestima”; deparam-se “todos os dias (...) com novos desafios”. Segundo a mesma fonte, há uma valorização acrescida por parte dos responsáveis dos contextos da Noruega em estabelecer uma relação com as crianças e a natureza, que “desempenha um papel muito importante (...) é um modo de vida” (p.195). A natureza é interpretada como um currículo, influente na aprendizagem, na autonomia, na liberdade, nas relações e que facilita as observações das crianças.

Bilton et al. (2017) reforçam que “mais do que “ensinar” ou vigiar (...) importa cuidar para que o brincar no espaço exterior seja marcado por momentos de fascínio e de proximidade com a natureza, fomentadores de sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem” (p.29). Tanto o apoio do adulto como a quantidade e o tempo usado no espaço exterior, permitem desencadear um proveito real das conveniências existentes no espaço exterior, mas ao ritmo de cada criança.

Um dos papéis do adulto é o de transmitir otimismo, espanto, curiosidade, admiração perante a convivência com a natureza; um auxílio motivador, de forma a dar o parecer positivo perante o que é a natureza e o que podemos vivenciar nela, tanto hoje como no futuro. Perante um mundo tão automático e imediato, é importante que os profissionais permitam que as crianças percebam a essência da natureza.

Fjortoft e Sagerie (2000, cit. por Carruthers, 2010) realizaram pesquisas que comprovam que as crianças com capacidades motoras mais desenvolvidas são aquelas que brincam nos espaços naturais. O conceito de affordances é útil para destacar como os ambientes naturais são essenciais, pela particularidade do que cada ambiente oferece a cada ser humano, de forma exclusiva (Kytta, 2004, cit. por Duffy, 2013). Segundo o conceito, cada um pode extrair um significado, uma aprendizagem, um desenvolvimento consoante aquilo que interpretamos, visto que somos todos “diferentes”, de um mesmo ambiente.

A promoção da Natureza, com oportunidades precoces, permite que a criança vá adquirindo sentimentos de familiaridade e de pertença, percebendo o papel perante os seres vivos, bem como o sentido de responsabilidade no cuidado e preservação com o meio (Huggins & Wickett, 2011).

Assim sendo, é preciso desafiar e impulsionar, os mais novos, para o sentido de aventura e de exploração; perdendo medo de arriscar e de garantir só o mais seguro dos materiais artificiais e fabricados com um fim específico.

## **1.2. Organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar**

O espaço educativo integra o ambiente educativo na Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), juntamente com a organização do tempo, do grupo, do meio institucional e da relação com a família e comunidade.

O ambiente educativo é um elemento crucial para auxiliar o desenvolvimento da criança, formado por uma organização de oportunidades, que poderá ou não, favorecer, os direitos inerentes às crianças e às atividades pedagógicas; poderá estimular ou limitar, a coerência dos objetivos, do desenvolvimento educativo e das estratégias de cada contexto educativo (Forneiro, 1998; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O espaço físico na Educação Pré-Escolar deve ser um local marcante, agradável, acolhedor e que esteja equipado com materiais acessíveis e estimulantes, de forma a suscitar o interesse de participar, bem como de promover a aprendizagem ativa da criança (Portugal & Laevers, 2010). Na Educação Pré-Escolar, valoriza-se e procura-se agir sobre a forma como a organização física, relacional e funcional do espaço condiciona em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender (Ministério da Educação, 2017).

A organização da sala de atividades em áreas distintas, além de permitir que o/a educador/a proponha atividades, facilita que as crianças tomem a iniciativa de escolher o que pretendem fazer; as crianças circulam, na sala de atividades, organizadamente, conhecendo as regras que estão norteadas em cada área, além de promoverem relações com as outras crianças. Tanto a organização como a utilização do espaço devem espelhar os contextos educativos, levando o educador a refletir e avaliar a dinâmica do grupo, as intenções educativas, as finalidades e utilizações dos materiais.

Os espaços exteriores também devem fazer parte integrante do ambiente educativo, visto que fazem parte do contexto, podendo ser espaços usados, contemplando os critérios que usam para a organização do espaço interno, proporcionando oportunidades para que as crianças se conheçam melhor e interajam entre si (Ministério da Educação, 2016).

Segundo Abramowicz e Wajskop (1999), os espaços exteriores dos contextos educativos deverão: favorecer e acolher a criatividade e imaginação necessárias às crianças; possibilitar a exploração e expressão “do repertório simbólico-corporal das crianças” (p.52); promover, às crianças, experiências sensoriais e envolver uma variedade de emoções (espaço com cor, som, luz e diversidade de texturas); permitir o uso de materiais diversificados, “que possam ser manipulados e modificados por crianças e adultos” (p.53).

Na organização do tempo, as rotinas podem ser flexíveis, proporcionando um ambiente sereno e agradável à equipa educativa e às crianças. Permitindo-

lhes uma maior oportunidade de se situarem no tempo, conhecerem os diferentes momentos e/ou acontecimentos do dia, e naturalmente começam a ganhar mais autonomia, não dependendo tanto do adulto. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), possibilita condições fundamentais para impulsionar a criança a ser autónoma, ativa e independente, favorecendo a ação cooperativa do educador.

Uma constante análise reflexiva sobre o ambiente educativo é essencial para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade. De acordo com Post e Hohmann (2011), “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências e interações sociais” (p.101).

A prática reflexiva deve estar subjacente na prática pedagógica do educador. Gonçalves (2017) afirmou que ao ouvir e interpretar os diferentes meios de expressão/comunicação da criança (conversas, brincadeiras, desenhos, entre outras) adquire-se significados, maneiras e caminhos diferentes, que desencadeiam a renovação das práticas, ao desafiar o pensamento e a reflexão com intuito de melhorar e adequar a organização do espaço.

### **1.2.1. Jogo socio-dramático e áreas de interesse**

A atividade lúdica deve ser proporcionada na Educação Pré-Escolar, visto que a partir do brincar (atividade educativa básica inerente ao conceito de infância) é possível desenvolver competências (sociais, cognitivas, linguística, entre outras). São atividades que permitem que a criança vivencie vários sentimentos tais como a alegria, partilha, cooperação e competição (Martinez, 2006).

No entanto, para Mukhina (1996), esta atividade apenas ocorre, verdadeiramente, se a criança ao realizar uma determinada ação admitir outra, e realizar o mesmo procedimento com os objetos. Isto porque, segundo a mesma autora, na atividade lúdica está presente o carácter simbólico (função que pode ser revelada no jogo). Assim sendo, a criança desenvolve-se com o lúdico.

Quando brincam, as crianças geram o seu próprio mundo, desenvolvendo competências ao explorar e interagir com o meio, ao interiorizar papéis e regras sociais, estão a fazer uma interpretação da realidade; o jogo facilita este tipo de brincadeira onde a criança começa a aperceber-se do dinamismo que estará presente na vida futura (Corsano, 2012; Crespo, 2017).

A International Play Association (IPA, 2016) afirmou que “play is an integral part of children’s everyday experience, from the earliest days of life through adolescence and into adulthood.” (p.1). Esta atividade é um meio que promove variados momentos e contextos ao nível cultural, social, cognitivo, linguístico, criativo, emocional e estético.

Existem variados jogos para promover diversas aprendizagens, no entanto, para alguns autores, como Smilansky e Shefatey (1990, cit. por Libório, 2000), “o jogo sociodramático mobiliza recursos emocionais, sociais e intelectuais da criança, sendo essencialmente valioso para o desenvolvimento de skills sociais, cognitivos e de linguagem” (p. 61).

Neste âmbito, Smilansky (1968, cit. por Libório, 2000) concretizou um estudo onde relacionou as aprendizagens e o jogo supramencionado, concluindo que promove

a criação de novas combinações a partir de experiências; seletividade e disciplina intelectual; discriminação das características centrais de uma sequência de papéis; desenvolvimento de uma capacidade de concentração; desenvolvimento da autoconsciência e autocontrolo; desenvolvimento da autodisciplina no contexto do papel; aquisição de flexibilidade e empatia com os outros; desenvolvimento de um conjunto intrínseco de normas; aquisição de um sentido criativo e capacidade para controlar respostas individuais; desenvolvimento de capacidades cooperativas; consciência do uso potencial do ambiente para planeamento e outras situações de jogo; sensibilidade crescente para possibilidades de papéis alternativos; capacidade incrementada para o desenvolvimento do pensamento abstrato, aprendendo a substituir a ação pela imagem e mais tarde tanto a ação como a imagem pela codificação verbal; desenvolvimento da capacidade de generalização; uma atitude de aprendizagem aberta à modelação dos outros (p.61).

O jogo, para Pellegrini e Boyd (2002), “é um conceito quase sagrado para os educadores de infância” (p.225), uma vez que contempla, no caso do jogo sociodramático, de acordo com a revisão da literatura dos mesmos autores, múltiplas dimensões (interação social, conflito conceptual, verbalização e não literalidade).

Segundo Johnson, Welteroth e Corl (2003), o jogo sociodramático assumiu uma definição de Smilansky (em 1968 e em 1990), que contempla seis elementos: “guião imitativo (...) o “faz de conta” em relação aos objetos (...) o “faz de conta”

em relação a ações e situações (...) persistência (...) interação (...) [e] comunicação verbal” (pp.123-124).

Johnson et al. (2003) mencionam que o ambiente em que o educador promove este tipo de jogo é dos fatores mais importantes a ter em consideração, pela sua clareza e pela capacidade de dar incremento a um ambiente de jogo próximo ao da realidade. A qualidade, a segurança e a dimensão deste tipo de jogo estão dependentes de elementos do ambiente educativo, uma vez que este condiciona as oportunidades de aprender e/ou colocar em prática as competências que estão envolvidas na atividade lúdica. Neste sentido, as áreas bem definidas, os adereços e materiais disponibilizados e o espaço são fatores cruciais para o desenvolvimento do jogo socio-dramático.

A presença de áreas de interesse diferentes, na sala de atividades bem definidas possibilita que a criança compreenda e promova o papel ajustado ao cenário (Woosward,1984, cit. por Johnson et al., 2003

A área de interesse ou cantinho da casa, para Johnson et al. (2003), é o mais frequente nas salas de atividades e possibilita imitar os hábitos familiares. Griffing (1983, cit por Johnson et al., 2003) aconselhou que mantenham o espaço deste cantinho aberto, apesar de planejarem mais áreas temáticas. A relação deste canto com outros promove-se a relação família-comunidade. E por exemplo, o facto de existir um telefone em diferentes áreas potencia a comunicação entre as mesmas.

Woodward (1984, cit. por Johnson et al., 2003) realizou um estudo sobre promoção do jogo socio-dramático, criando diversos cantos e oportunidade de experiência; no contexto de duas salas de atividades e de um infantário. Neste estudo, foram introduzindo, ao longo dos meses, cantos/temas “conhecidos” (cabeleireiro, bomba de gasolina, clínica, veterinário, padaria, dentista, restaurante, gelataria, loja de reparação de eletrodomésticos, loja de sapateiro, etc) pelas crianças e que poderiam despertar a curiosidade em ambos os géneros. Com este estudo, ficou concluído que as crianças de ambos os géneros, tinham preferência pelas áreas que promoviam o jogo socio-dramático.

Segundo Dodge e Colker (1992, cit. por Johnson et al., 2003), é importante que se disponham os materiais coerentemente - material etiquetado e/ou imagens, material – sacos, cabides, quadros, prateleiras, recipientes - para facilitar a organização e arrumação; visto que desenvolve a criatividade, a autonomia e independência nas suas decisões. Campbell e Foster (1993, cit. por Johnson et

al., 2003) reforçam que materiais obtidos para o jogo socio-dramático devem guardar-se nas caixas, identificadas consoante o tema. Assim sendo, não só é importante ter em conta a maneira como se organiza os adereços, como o tipo de adereços a colocar nas áreas, e se necessário acrescentar ou retirar; considerando sempre que possível a opinião e opção das crianças.

Posto isto, as áreas que promovem o jogo socio-dramático permitem: fazer escolhas e desenvolver competências de autoconfiança ao resolver problemas; desenvolver a linguagem (oral); aprofundar as competências criativas, que permitem orientar o jogo e selecionar os materiais; desenvolver as habilidades sociais ao interagir com as restantes crianças; aprender a perceber os outros, ao desempenharem diversos papéis e participar no jogo; desenvolver o carácter responsável, ao criar e preservar os materiais; aprender a conceber planos, promovendo a persistência; evoluir no patamar dos jogos ao promover papéis; adquirir a competência da atenção ao aumentarem a participação bem como o tempo que empregam nas atividades; desenvolver a expressão simbólica ao recorrerem a materiais/objetos, durante o jogo, para representarem uma situação imaginária; experimentar a interdisciplinaridade (Isbell, 1995, cit. por Johnson et. al., 2003).

### **1.3. Participação das crianças**

A imagem acerca da criança foi desenvolvida muito devagar, interpretada como um ser que assumia competências (emocional, racional, moral, cognitiva, social), que se pode relacionar, segundo as perspetivas de Oliveira-Formosinho (2005, cit. por Oliveira-Formosinho, 2008) com a ideia de que a criança é capaz de compreender, refletir, responder (validamente) e ainda participar na sua vida social.

A Convenção dos Direitos da Criança (Assembleia-Geral das Nações Unidas, 1989) determinou que as crianças têm o direito de expressar as suas opiniões, e independentemente do motivo, devem ser valorizadas.

No jardim de infância, o profissional deve salvaguardar o direito à palavra da criança (ser competente, reflexivo e crítico), tendo em atenção a idade e as características (cognitivas, emocionais, linguísticas, entre outras), por outras palavras, assumindo como elemento da sociedade com papel específico, necessidades e interesses individuais (Craveiro & Ferreira, 2007, Sand, 2014).

Nesta faixa etária, a forma de comunicação mais predominante é a expressão dos sentimentos, recorrendo à linguagem oral e à linguagem corporal.

Nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), consta que “planejar não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15). Planejar pressupõe “estarmos atentos, sermos espontaneamente observadores e reflexivos” (Pereira, 2017, p.4).

Se a criança é um ser que detém competências deve gozar do direito de ser reconhecida, ter a oportunidade de intervir e modificar. O estudo de Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), por exemplo, centrado na pedagogia da participação, mostrou que as crianças conseguem perceber bem como interpretar opções pedagógicas distintas, i. e., estão predispostas para participar. O que leva a reafirmar a importância e valorização desta faixa etária “[que também] são capazes de inventar, em contextos criados pelos adultos, os seus próprios subcontextos, que permanecem a maior das vezes invisíveis pelos adultos, mas que são bem visíveis e notórios para as crianças” (Corsaro, 1985, cit. por Graue & Walsh, 2003, p. 29).

A abordagem por projeto na educação de infância baseia-se na pedagogia participativa, que tem em consideração o desenvolvimento de projetos onde a criança assume responsabilidade (Katz & Chard, 2009); uma metodologia assente numa visão ativa, que valoriza a experimentação, a criação de situações que facilitam a resolução de problemas, a cooperação entre os diferentes intervenientes, a partir de um espírito solidário, autónomo e colaborativo.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Definição do problema e objetivos**

O presente projeto de investigação relacionou-se com os espaços exteriores na Educação Pré-Escolar e com a participação das crianças na planificação, incluindo a organização pedagógica dos espaços. O estudo orientou-se pela questão: “Num projeto de recriação do espaço exterior de um jardim de infância, que características assumem as dinâmicas de participação das crianças?”.

Atualmente, perante a mudança do conceito de criança (como um ser capaz, competente, crítico, reflexivo, investigador, etc) e da própria ação pedagógica do educador de infância (orientador, mediador, observador participante, entre outras) o ambiente educativo pode ser organizado pelas crianças, pela equipa educativa e pela comunidade educativa (nomeadamente, a família). Gonçalves afirma que organização do ambiente educativo “resulta de uma ação coletiva” (p.5); a partir deste paradigma as crianças podem manifestar opinião (verbal ou não verbal, como desenhos, artefactos, entre outros) e sugerir a criação ou reformulações sobre o espaço, os materiais, as atividades e sobre a própria planificação. O educador deve demonstrar às crianças que também poderá aprender com elas, que faz parte da sua equipa, apresentando abertura e flexibilidade perante o mundo que elas perspetivam. As OCEPE (Ministério da Educação, 2016) evidenciam que o ambiente educativo pode ser aperfeiçoado à medida que educador observa e ouve as crianças (sobre o que pensam e o que sugerem).

Partindo da problemática que abordamos neste estudo, definimos os seguintes objetivos gerais:

- Caracterizar formas de intervenção pedagógica que apoiam a participação das crianças num projeto de organização do espaço educativo;
- Caracterizar as formas e significados da participação das crianças num projeto de organização do espaço educativo.

## 2.2. Tipo de Investigação

Quando uma investigação pretende estudar pessoas, segundo Graue e Walsh (2003), é importante desenvolver os processos investigativos em contexto. Este aspeto é peculiarmente importante no estudo das crianças cujos desempenho e bem-estar são bastante vulneráveis às condições do contexto.

A investigação que realizámos substanciou-se num estudo de caso onde foi possível compreender a importância assumida pela participação das crianças, com a interação e a intervenção de adultos, na recriação de um espaço exterior num jardim de infância. O estudo desenvolveu-se durante o estágio realizado a partir das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II.

Tuckman (2005) afirma que a metodologia escolhida, para um trabalho de investigação, depende dos objetivos, da questão a que o estudo procura responder, da própria natureza do fenómeno que se estuda, bem como das condições em que decorre. Considerando o que foi proferido pelo autor, optámos por uma metodologia de caráter qualitativo que “possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática educativa” (Fortin, 1999, p.22) onde as questões da investigação não são estabelecidas a partir da operação de variáveis, norteando-nos assim, na investigação “dos fenómenos em toda a sua complexidade e contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Realizámos uma investigação sobre a prática; uma investigação mencionada por Ponte (2002). Neste tipo de investigação, Richardson (1954, p.7, cit. por Ponte, 2002, p.9) salienta que a intenção não é de dar uma solução, mas “novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudança na prática”.

Perante a literatura consultada, constatámos que a partir da oportunidade de observar e compreender a prática educativa, a metodologia qualitativa insere-se num estudo caso; segundo Serrano (2004), é um modo de investigação que possibilita a ilustração e a análise de uma determinada situação real, proporcionando discussões e decisões favoráveis que permitem modificar ou melhorar, com objetivos ao nível das aprendizagens e da própria formação. O objetivo central do estudo de caso passa pela exploração, descrição, explicação, avaliação e/ou a transformação (Gomes, Flores & Jiménez, 1996).

Face aos objetivos da investigação recorreremos à observação uma vez que é uma técnica que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p.87).

Uma investigação com adultos é totalmente diferente de uma com crianças que veem a vida de uma maneira peculiar. Só entrando no mundo delas é que se consegue sentir essa forma de estar no mundo que leva a que realizar um estudo com crianças seja “tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detetar as suas necessidades, (...) [e ainda] requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos” (Graue & Walsh, 2003, pp. 29-30).

A investigação etnográfica comporta “uma metodologia particularmente útil para o estudo de infância” (Prout & James, 1997, cit. por Vasconcelos, 2016, p. 93), tornando as crianças ativas e responsáveis, visto que “são estimuladas a participar e comprometer-se” (Jenks, 2000, p.71, cit. por Vasconcelos, 2016, p.94). Ao longo do estudo, procurámos que as crianças participassem, quer no projeto do espaço exterior quer na orientação do estudo, seguindo as suas pistas sobre o que consideravam importante. Nesse sentido, e como demos relevo à voz crianças, construímos dispositivos de pesquisa que utilizaram alguns dos elementos de uma abordagem etnográfica com crianças.

### **2.3. Participantes**

A abordagem ética remete para “a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação” (Graue & Walsh, 2003, p.76), do estudo que está a fazer com determinada pessoa. Ao realizar uma investigação com crianças num contexto que é preparado para ser seguro e promotor de desenvolvimento, precisamos de acautelar aspetos da nossa entrada em campo.

Os participantes no estudo de caso foram o grupo de estágio, a equipa educativa e a comunidade educativa relativa ao grupo de estágio, especialmente os pais e/ou cuidadores. Foi realizado na sala de atividades do jardim de infância, e essencialmente no espaço exterior da escola. Segundo Silva (1998), “[a] Educação Pré-Escolar tem-se caracterizado pela preocupação de responder ao meio social em que cada estabelecimento está inserido e por desenvolver processos de participação da comunidade” (p.113). Neste estudo procuramos abarcar essa complexa teia de interações.

Em termos de acesso ao campo, considerámos que a participação das crianças exige “um processo de cativação, [sem o qual] tal construção é impossível” (Vasconcelos, 2016, p.99). Uma relação que incluía a multiplicidade de cada criança, tendo em consideração não só a confiança, como o cuidado, a cumplicidade, foi uma mais valia para obter resultados para o estudo, respeitando cada criança e a sua vivência no jardim de infância.

## 2.4. Processos e instrumentos de recolha de dados

O presente estudo contemplou processos de recolha e análise de dados diferenciados tendo em vista a responder aos objetivos delineados. A tabela 2 apresenta a relação entre esses objetivos e os métodos de recolha e análise de dados.

Tabela 2 - *Relação entre os objetivos e os métodos de recolha e de análise*

Objetivo	Dados	Recolha	Análise
Caracterizar formas de intervenção pedagógica que apoiam a participação das crianças num projeto de organização do espaço educativo;	Formas de intervenção pedagógica (decisões e ações)	- Observação participante com notas de campo - Diário de bordo - Registos áudio e vídeo	Análise de conteúdo
Caracterizar as formas e significados da participação das crianças num projeto de organização do espaço educativo	Formas e significados da participação	- Observação participante com notas de campo - Diário de bordo - Entrevistas às crianças - Análise de produtos realizados pelas crianças (desenhos, etc.) - Registos áudio e vídeo	Análise de conteúdo

### 2.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A observação é meio imprescindível nos processos educativos, e deve estar constantemente ativa e bem estruturada/fundamentada; além de que, como Folque (2012, cit. por Fonseca, 2014) enuncia, permite “a imersão da investigadora no contexto e no decorrer natural das atividades” (p.27). No nosso estudo, a recolha de dados foi conseguida com a observação participante durante a construção e as brincadeiras das crianças, no Cozilab.

A observação participante para ser válida e credível padece de organização e controlo, ou seja, de uma planificação do que pretendemos observar. Nesta linha, durante os períodos de observação, recorremos a uma observação participante, mobilizando registos diversificados, tais como as entrevistas a crianças, o diário de bordo, gravações de vídeo, áudio, fotográficas, bem como a análise de artefactos e das produções das crianças.

Durante a observação das crianças, servimo-nos das escalas de bem-estar emocional e implicação, disponíveis no Sistema de Acompanhamento da Criança (Portugal & Laevers, 2010).

O bem-estar emocional é considerado “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto uma pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Laevers & Moons, 1997, cit. por Portugal & Laevers, 2010, p.20). Este estado quando patenteado pelas crianças na escola revela se ação pedagógica e a estrutura as ajuda a imaginar/parecer que estão em casa (sendo elas próprias e sentirem as suas necessidades realizadas).

O nível de bem-estar é avaliado de acordo com 8 indicadores (Figura 1), que não têm a obrigatoriedade de estar presentes ao mesmo tempo ou estar no seu auge.

Indicadores de bem-estar emocional
<b>Abertura e receptividade</b> – a criança está receptiva ao contexto e disponível para interagir e explorar; não evidencia comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou actividades em oferta.
<b>Flexibilidade</b> – Perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando bem das novas oportunidades. As situações problema ou frustrações não mantêm a criança, apresentando uma orientação para considerar várias alternativas ou para fazer compromissos.
<b>Auto confiança e auto estima</b> – a criança irradia auto confiança. Expressa-se à vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os arriscando a possibilidade de insucesso. Se este acontece a criança não fica “arásada”, nem atribui esse fracasso ao seu <i>frustração</i> enquanto pessoa. Admite que há coisas que (ainda) não é capaz de fazer sem se sentir <i>um zero</i> enquanto pessoa.
<b>Assertividade</b> – a criança que se sente bem, à vontade, adopta uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou conforto e sabe solicitar algo de forma apropriada (e.g., pedir um brinquedo); se algo de injusto é dito ou feito, a criança é capaz de objectar. A criança assertiva não aceita facilmente as sugestões ou pressões do grupo, se estas colidirem com o seu interesse ou ideia.
<b>Vitalidade</b> – a criança transborda de vida e energia, visíveis nas suas expressão facial e postura. Os olhos brilham e raramente se detecta lassidão ou lentidão de movimentos. Trata-se de uma forma de estar que se distancia daquela da criança de olhar vazio, que frequentemente parece cansada, esfrega os olhos, e a última a levantar-se...
<b>Tranquilidade</b> – trata-se de vitalidade/actividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento. Globalmente, a postura muscular não evidencia tensão e os movimentos são suaves. Depois de uma actividade mais excitante ou de um jogo mais intenso, a criança retorna facilmente o estado de tranquilidade.
<b>Alegria</b> – a criança demonstra contentamento, retira prazer do que está a fazer e a experienciar, da forma “certa” (não se trata do prazer associado ao magoar os outros, destruir material, humilhar um colega, etc.). Se a alegria da criança é, muitas vezes, visível e audível (e.g., rir, cantar espontaneamente, olhos a brilhar), outras vezes, as crianças poderão expressar o seu prazer e entusiasmo de formas muito mais discretas.
<b>Ligação consigo próprio</b> – a criança que experiencia bem-estar estabelece uma boa relação e contacto consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Temporariamente, a criança pode conhecer sentimentos negativos e desagradáveis, mas aceita-os e lida com eles de uma forma construtiva, não os reprimindo, expressando-os adequadamente, na maior parte das vezes. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo.

Figura 1 - Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010)

Este estado, também é avaliado em 5 níveis (Figura 2), que variam entre muito baixo (nível 1) e muito alto (nível 5), como podemos observar de seguida.

Níveis de bem-estar emocional
<p><b>1. Muito baixo</b> – Este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria (e.g., batendo com a cabeça, caindo deliberadamente no chão); sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência, frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afectado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou auto confiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.</p>
<p><b>2. Baixo</b> – Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as acções indicam que a criança não se sente à vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e auto estima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (e.g., magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva protecção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (e.g., relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de acção da criança são afectadas. O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se estes momentos de desconforto acontecem frequente e persistentemente, assume-se o nível 2. Se acontecem esporadicamente, assume-se o nível 3.</p>
<p><b>3. Médio/Neutro ou flutuante</b> – as crianças cotadas com o nível 3, parecem estar “bem”. Ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e auto confiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adoptar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.</p>
<p><b>4. Alto</b> – em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas na generalidade, na interacção com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.</p>
<p><b>5. Muito alto</b> – estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, auto confiança e auto estima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas actividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem auto-confiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.</p>

Figura 2 - Níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers 2010)

A implicação é definida por Laevers (1994. cit. Portugal & Laevers, 2010) enquanto “qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p.25).

Um indicador que é determinado no desejo de explorar e ainda no nível de desenvolvimento. Podendo ser avaliada segundo os seguintes indicadores (Figura 3): concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

<b>Indicadores de Implicação</b>
<p><b>Concentração</b> - A atenção da criança focaliza-se na actividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança (este fixa-se essencialmente na actividade ou vagueia pela sala?).</p>
<p><b>Energia</b> - A criança investe muito esforço e entusiasmo na actividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objecto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente activa.</p>
<p><b>Complexidade e Criatividade</b> - Observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma actividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. A criança altamente implicada está a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas actuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a actividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.</p>
<p><b>Expressão Facial e Postura</b> - Os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direcção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança, a forma como esta vive a actividade em curso.</p>
<p><b>Persistência</b> - Quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua actividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da actividade lhes traz resistindo a estímulos distractores e atraentes que possam surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da idade e nível de desenvolvimento da criança.</p>
<p><b>Precisão</b> - As crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticulosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes, preocupando-se sobretudo em “despachar”.</p>
<p><b>Tempo de reacção</b> - As crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a actividade e evidenciam grande motivação para passar à acção. Também respondem com vivacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa.</p>
<p><b>Expressão verbal</b> - Os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“é tão bom!”, “fazemos outra vez, sim?!”), bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.</p>
<p><b>Satisfação</b> - Elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer está, muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.</p>

*Figura 3 - Indicadores de Implicação (Portugal & Laevers, 2010)*

O segundo indicador processual de qualidade, implicação, possibilita que os educadores observem e avaliem segundo a escala de pontos (Portugal & Laevers, 2010), que tal como o indicador anterior é avaliado por cinco níveis (Figura 4) entre muito baixo – ausência de atividade - (nível 1) e muito alto – atividade intensa e continuada - (nível 2).

Níveis de implicação
<p><b>1. Muito Baixo - Ausência de actividade</b> – Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas actividades (não faz nada, apenas “está ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma acção, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria acção.</p>
<p><b>2. Baixo – Actividade esporádica ou frequentemente interrompida</b> – este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma actividade (faz um puzzle, escuta uma história ou faz um desenho) embora a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer actividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar actividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a actividade, distrai-se facilmente) e a acção conduz a resultados muito limitados. A complexidade da actividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.</p>
<p><b>3. Médio – Actividade mais ou menos continuada ou actividade sem grande intensidade</b> – O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas actividades mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa actividade de forma mais ou menos contínua mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a actividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objectivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a actividade quando um estímulo atraente surge.</p>
<p><b>4. Alto – Actividade com momentos intensos</b> – O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão activas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A actividade é significativa para a criança que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa actividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na actividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a actividade.</p>
<p><b>5. Muito alto – Actividade intensa e continuada</b> – Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas actividades. A criança escolhe facilmente a actividade e uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a actividade flui e acontecem momentos de intensa actividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma actividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma ruptura frustrante da actividade em curso.</p>

Figura 4 - Níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2010)

Com estes instrumentos foi possível observar a implicação das crianças, durante as brincadeiras no Cozilab. Para avaliar os níveis de bem-estar emocional e de implicação, considerou-se os indicadores e níveis aferidos, nas figuras 2 e 4, nomeadamente: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto.

Apesar do grupo de crianças ser grande, em conversa com a Educadora Cooperante, optámos por disponibilizar momentos do dia para que as crianças brincassem livremente no espaço mencionado. Nem sempre foi possível de observar mais do que 2 minutos, visto que as crianças pediam aos adultos presentes para que brincassem/interagissem com elas; com isto, optámos por avaliar as crianças individualmente, através da impressão que iam deixando em cada dia.

O diário de bordo, que inclui “não só notas de campo, mas também outro tipo de dados” que devem ser “convenientemente datados e referenciados”

(Máximo-Esteves, 2008, p.89), serviu como caderno que ajudou a refletir ao longo das intervenções; dado que os diários em investigação “são instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p. 88).

No que se refere à entrevista, Gil (1999) considera que é uma das técnicas de recolha de dados utilizada em diversos campos, visto que permite tratar de problemas humanos, recolher dados e também estabelecer objetivos direcionados para a orientação e para o diagnóstico. No estudo em questão, permitiu perceber como é que as crianças perspetivavam o espaço exterior envolvente ao jardim de infância e ainda a importância atribuída ao projeto do espaço exterior.

Os registos de vídeo ajudaram-nos a analisar e refletir melhor, uma vez que “permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise” (Graue & Walsh, 2003, p. 136). A mesma vantagem, segundo o mesmo autor, é verificada no registo de áudio e no fotográfico.

No que respeita à análise de artefactos, tal como refere o mesmo autor, “é um aspeto crítico do processo de investigação” (p.151), que tal como outros dados têm de ser gerados, o que indica que é um processo criativo e ativo. As produções das crianças foram uma mais valia para apoiar a suas participações.

## **2.5. Análise e tratamento de dados**

Depois do período de recolha de dados, com os métodos e instrumentos anteriormente mencionados, realizámos um trabalho de sistematização, análise e interpretação dos dados, tendo base a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é a uma técnica de análise de dados, mas também pode ser vista como “um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p.107). Os dados obtidos podem ser diversificados, ou seja, serem dados invocados e/ou dados suscitados pelos investigadores.

Os dados analisados permitiram perceber a importância da participação das crianças na planificação de um espaço exterior, bem como a importância que estas concederam ao brincar no espaço exterior.

Deste modo, com a análise e o trabalho desenvolvido procurámos dar resposta à questão-problema e aos respetivos objetivos. Depois da recolha dos dados, efetuámos cronologicamente a análise de conteúdo, analisando a

planificação e construção do projeto, bem como as brincadeiras concretizadas no Cozilab. Foi uma análise de natureza descritiva, comparando, sempre que possível, a revisão teórica por forma a interpretar os resultados que foram conseguidos. No que diz respeito aos dados da implicação e bem-estar das crianças, efetuamos uma análise tendo em consideração as indicações das escalas.

### 3. Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo, descrevemos as fases da criação do espaço e analisamos os resultados obtidos através da metodologia apresentada. Assim, descreveremos o projeto de modificação do espaço exterior, desde a planificação e montagem até à exploração e brincadeiras das crianças.

#### 3.1. Caracterização do espaço

A reformulação ou criação de um projeto do espaço exterior é processo moroso, que depende de meios (autorizações, condições físicas da instituição, meteorológicas e humanas), tal como aconteceu com o projeto do Cozilab (Cozinha de Lama e Laboratório ao ar livre).

A planificação do projeto só teve início no segundo semestre devido às condições meteorológicas, ao cumprimento de atividades inerentes ao programa da instituição, bem como da autorização da coordenadora do estabelecimento, em relação ao espaço que poderíamos utilizar para a criação de um projeto.

Numa primeira fase, começámos por analisar o contexto escolar e o grupo que esteve envolvido no projeto. O grupo de crianças que participou no estudo frequentou uma Sala de Atividades (Figura 5) do jardim de infância de um dos agrupamentos de escolas de Viseu. O mesmo estava integrado na escola básica, que dispunha de 5 salas de Educação Pré-Escolar, para 116 crianças, que partilhavam o espaço com 9 turmas de 1.º CEB, com um total de 214 crianças. O espaço exterior da escola é amplo (Figura 6), rodeia todo o edifício e apresenta diferentes zonas (Figura 7).



Figura 5 - Sala de Atividades da PES I e II na EPE

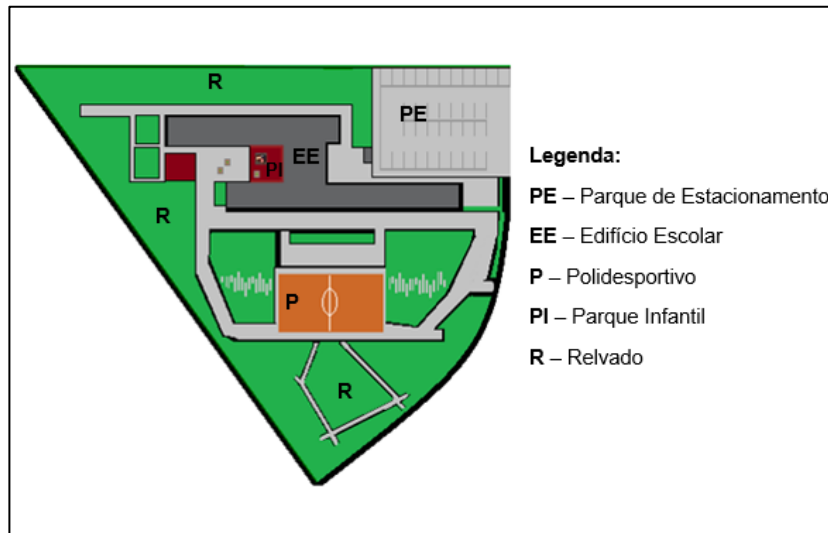


Figura 6 - Planta com vista aérea da escola (construída no programa AutoCad)



Figura 7 - Algumas fotografias do espaço exterior

São discerníveis: um polidesportivo (Figura 8) com bancadas rodeado de espaços verdes e/ou relvados, bancadas e paralelos, espaços perto do edifício equipados com barras e rede (Figura 9) e espaço em torno do edifício, preenchido com relvado, algumas árvores e sem equipamento (Figura 10).



*Figura 8 - Polidesportivo*



*Figura 9 - Barras e rede*



*Figura 10 - Fotografias de outros espaços do exterior da escola*

Apresenta desníveis de terreno, como podemos observar nas figuras 7 e 10, e diferentes pisos e/ou pavimentos (asfalto, paralelepípedos de cimento, relva e solo) e zonas de maior e menor supervisão. Em termos de presença dos adultos, quando as crianças do 1.º CEB frequentam o recreio é habitual encontrar três assistentes operacionais distribuídas pelo espaço.

Para a Educação Pré-Escolar, cujas salas se situavam no rés-do-chão, existe uma área delimitada no espaço exterior - Parque Infantil - (Figura 11) que se localiza entre os dois edifícios laterais (Figura 12).

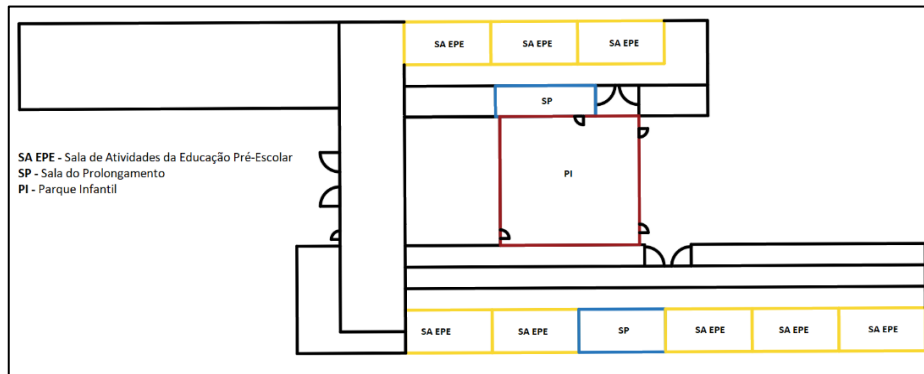


Figura 11 - Planta com as Salas de Atividades e o Parque Infantil

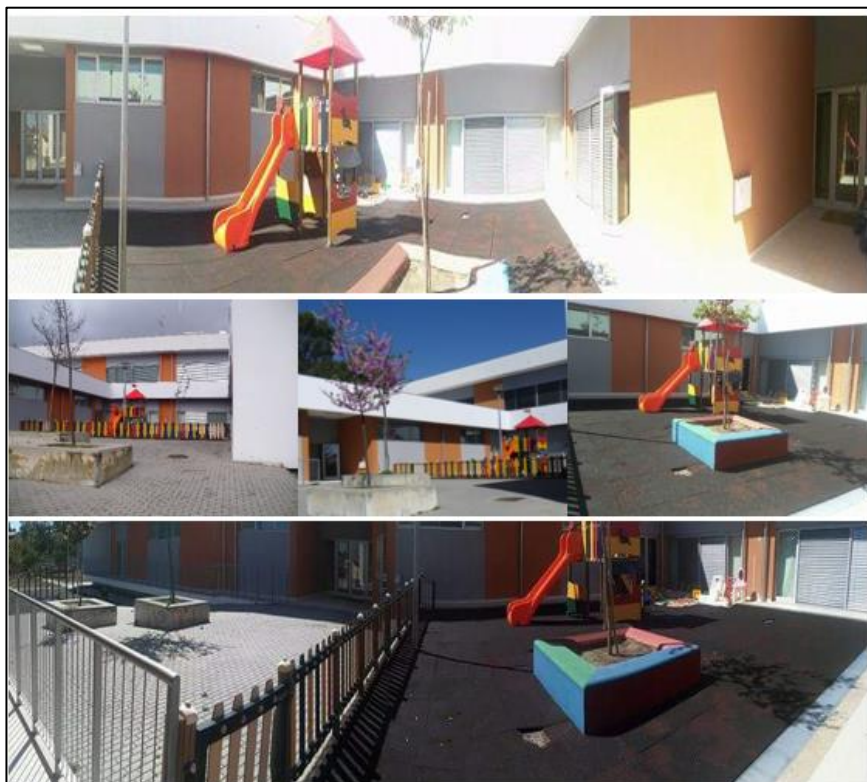


Figura 12 - Parque Infantil

Este é o espaço privilegiado para as cinco salas usufruírem durante o tempo de recreio. Os seus limites são os edifícios e uma cerca, como podemos observar na figura 12, que separa o restante espaço exterior, as paredes do edifício escolar e as janelas da biblioteca. O acesso a esta zona pode ser feito pela sala de prolongamento de horário (Figura 13) e pelas portas de cada edifício que dão acesso ao Parque Infantil (Figura 14).



Figura 13 - Acesso ao Parque Infantil pela Sala de prolongamento de horário



Figura 14 - Acesso ao Parque infantil pelas portas dos corredores do edifício

O grupo do estudo era constituído por 23 crianças entre os 3 e os 6 anos (Tabela 3), apresentando, em consonância diferentes níveis de desempenho. A maioria das crianças tinha entre 3 e 4 anos e frequentavam pela primeira vez o jardim de infância, existiam, ainda, três crianças finalistas que foram transferidas de outros jardins de infância.

Tabela 3 - Tabela com a distribuição das crianças por idade e sexo (fevereiro de 2017)

Sexo \ Idade	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
Feminino	2	4	3	1
Masculino	5	5	1	2

O grupo de crianças mais velhas que já tinham frequentado este jardim de infância, apesar de minoritário, apoiava as dinamizações que facilitaram o envolvimento, a participação e o apoio aos colegas.

As famílias do grupo de crianças foram, de uma maneira geral, bastante participativas e preocupadas com o bem-estar e implicação dos seus filhos. As crianças eram habitualmente acompanhadas ao jardim de infância de manhã pelos pais, permitindo um contacto frequente com a equipa educativa. Das 23 crianças, 19 almoçavam na escola, 4 em casa. No final do dia, 10 crianças usufruíam das Atividades de Animação e Apoio à Família (A.A.A.F) na sala de prolongamento de horário (Figuras 13 e 15). As restantes eram acompanhadas pelos pais para casa, às 15h30.



*Figura 15 - Sala de prolongamento de horário*

Ainda no que diz respeito aos pais, recebemos a informação por parte da Educadora Cooperante, ao longo do 1.º semestre, que demonstraram grande interesse em participar desde que foram informados de que iria ser construída ou modificada alguma parte no exterior da escola.

### **3.2. Utilização do espaço exterior**

A utilização do espaço exterior, até ao segundo semestre, foi analisada através das observações, das entrevistas e dos diálogos realizados com as crianças, que permitiram perceber como é que as crianças perspetivam o espaço.

### 3.2.1. Utilização no 1.º Semestre

No 1.º Semestre registámos a utilização do espaço exterior pelas crianças nos dias de estágio (2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> feira) e outros dias tendo em consideração o *feedback* fornecido pela orientadora cooperante. Estes registos permitiram construir uma tabela (Tabela 4) com os espaços que foram utilizados durante o 1.º Semestre.

*Tabela 4 - Registos de espaços utilizados no tempo de recreio durante o período de estágio no 1.º Semestre*

	Ficaram na Sala de Atividades ou na Sala de Prolongamento de horário	Foram para o Parque Infantil	Foram para a parte exterior da escola
03-04/10/2016		x	
7/10/2016		x	
10-11/10/2016	x	x	
14/10/2016	x		
17-18/10/2016		x	x
21/10/2016		x	
24-25/10/2016			x
31/10/2016		x	
7-8/11/2016		x	
11/11/2016	x		
14-15/11/2016		x	
18/11/2016	x		
21-22/11/2016		x	
28-29/11/2016	x		
2/12/2016	x		
5-6/12/2016	x	x	
9/12/2016	x		
12-13/12/2016	x		

Um primeiro aspeto a destacar da análise da tabela anterior foi a restrição ao espaço delimitado para a Educação Pré-Escolar (Figura 12). As crianças brincavam nesta zona durante períodos curtos (cerca de meia-hora no máximo), no momento do recreio da manhã. Foi possível observar, em duas sextas-feiras, a utilização deste espaço no período da tarde.

No espaço em questão, as crianças brincavam livremente, incluindo muito o faz de conta, como por exemplo: equilibrarem-se na borda do vaso da árvore; saltarem e correrem; explorarem a estrutura do escorrega (deslizando pelo escorrega, mas também vendendo gelados de café na parte de baixo do mesmo); serem polícias e ladrões; fingirem ser super-heróis; andarem nos baloiços; explorarem os túneis de tecido.

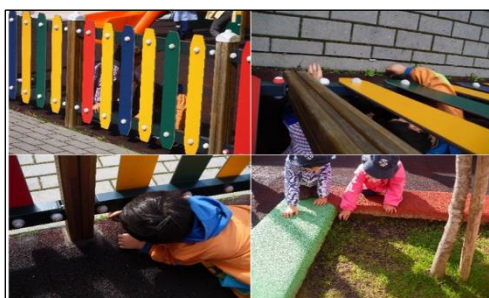
Era espaço partilhado com as outras salas da EPE, em momentos de recreio. Em alguns dias de estágio, o nosso grupo encontrou-se com o grupo de crianças das duas colegas, que também estagiaram na mesma escola. Nessas circunstâncias, as crianças de ambos os grupos interagem com facilidade e brincavam em conjunto.

Quando a utilização deste espaço ocorria em simultâneo com as crianças do 1.º CEB, algumas crianças do nosso grupo observaram o espaço exterior para além da cerca (Figura 16).



*Figura 16 - Crianças da EPE a observar as brincadeiras das Crianças do 1.º CEB*

Outras crianças brincavam com elementos da natureza que encontravam no Parque para brincarem ao faz de conta (Figura 17). Uma das crianças apanhou “Ervinhas” (TS, M4), para fazer “...comida para os filhos e para as estagiárias!” (MM, F5).



*Figura 17 - Crianças a brincar com ervas no Parque Infantil*

Noutra observação, as crianças de ambos os níveis de escolaridade conversaram sobre a cerca (Figura 18). Era frequente observar diálogos e cumprimentos entre as mesmas. Estas interações revelavam laços familiares e de amizade, sendo mais frequentes entre crianças com relações de família.



Figura 18 - Crianças da EPE a conversar com crianças do 1.º CEB

As interações dos alunos do 1.º CEB eram também comuns com os adultos da Educação Pré-Escolar com quem mantinham ainda uma relação privilegiada.

Num dos dias de estágio, foi registada no diário a observação de uma criança (SF, M4), que se colocou junto da cerca, olhando fixamente para o recreio das crianças do 1.º CEB. Optámos por não interferir na observação da criança e ainda surgiram questões reflexivas sobre o papel e significado da cerca: “Proteção? Obstáculo? Porque a cerca tinha de estar ali? Para impedir de alguma coisa? Quais são os limites?”.

No que diz respeito ao espaço exterior que era mais usado pelas crianças do 1.º CEB, explorámos o mesmo com as crianças em dois momentos.

O primeiro momento foi a partir de uma dinamização exterior em grupo, em que fomos fixar comedouros para pássaros no espaço. Observei que a maioria das crianças manifestou satisfação, alegria e à vontade. Duas crianças destacaram-se. A criança A (AG, F3) expressou-se muito por sorrisos e gargalhadas, saltando e caminhando. Comentava que estava a ser divertido estar ali e sugeria outras localizações para afixar comedouros demonstrando envolvimento, participação e gosto por estar no exterior. A criança B (JM, M3) caminhava com alguma insegurança, olhava em redor, parava e respirava fundo em vários momentos. Este comportamento levantou outras questões “Será que a criança estava a gostar de estar ali?”, “Era um ambiente inseguro?” “Ou apenas gosta de estar na sala?”. No final da semana, foi possível concluir, perante a análise de algumas questões colocadas às crianças, e de um diálogo com a Educadora, que as crianças mais novas sentiam insegurança em estar no espaço que era frequentado pelas crianças mais velhas, rotulando-as de “más” (ML, M3)

“são muito grandes” (SC, M3), “...podem empurrar-me” (MC, F3) e “eles mandam muito nos mais pequenitos” (CC, F4).

O segundo momento foi no magusto da escola, nomeadamente no campo de futebol da mesma, onde participou a maioria da comunidade educativa (Educadoras de Infância, Técnicas de Ação Educativa, Professoras do 1.º CEB e crianças que frequentavam a EPE e o 1.º CEB). Durante este momento, as crianças mais velhas do grupo demonstraram estar bastante envolvidas, através de expressões faciais e verbais.

### 3.2.2. Utilização no 2.º Semestre

No 2.º semestre, foi solicitado que dinamizássemos as práticas segundo o trabalho por projeto, na PES na EPE II. Com este propósito, questionámos as temáticas que as crianças gostavam de explorar e após a votação, ganhou a temática dos animais.

Iniciámos com uma exploração ao espaço exterior, através da dinamização da história adaptada “Vamos à caça do urso”. Durante os três dias houve um grande envolvimento da maioria das crianças, que participaram na exploração da história no espaço interior e exterior da escola (Figura 19).



Figura 19 - Exploração da história no espaço exterior

Sobretudo as crianças mais velhas questionaram: “Diana, quando é que vamos fazer a caça ao urso?” (GS, M6), “Vamos mesmo para o recreio dos meninos da primária?” (MP, F5), “Podemos brincar à caça ao urso no Parque Infantil?” (LC, M6). No entanto, a insegurança das crianças mais novas persistiu e era visível quando questionaram “O urso é de verdade?” (SC, M3), “Porque vamos lá para fora?” (MC, F3) e ainda o pedido “Hoje não vamos, só amanhã!” (JM, M3), com o receio de encontrar o animal na vez do peluche e ainda pela

partilha do espaço com as crianças do 1.º CEB. Durante a exploração fomos surpreendidas pela alegria e entusiasmo do grupo de crianças, “Gosto tanto de fazer isto!” (MM, F5) que salientaram durante o percurso que “Isto é mesmo fixe!” (SF, M5); sugerindo que “Devíamos brincar ao urso mais vezes!” (ME, F5) e questionaram “Vamos repetir?” (CC, F4). Com esta exploração, constatámos que algumas crianças sentiram uma maior integração e familiarização com o espaço, porém ainda teríamos de delinear estratégias com as crianças que revelaram um nível de bem-estar muito condicionado pela insegurança.

Um segundo momento de exploração no espaço exterior foi proporcionado pelo interesse das crianças em quererem adquirir mais conhecimento sobre o urso. No espaço exterior, sentados numa manta (Figura 20) ouviram uma história adaptada, sobre o urso e o seu dia-a-dia, com auxílio de algumas fotografias.



*Figura 20 - Audição da história no espaço exterior*

Durante o relato da história, apercebemo-nos que algumas crianças foram mexendo no solo, nas ervas e outras iam desviando o olhar para uma formiga ou para os passarinhos. Neste dia, fomos obrigados a sair do local, devido à intensidade do vento. Houve uma criança que, durante o percurso para sala, questionou “Depois do vento passar podemos voltar para o recreio dos meninos da primária?” (ME, F5), ao qual a Educadora respondeu “Sim, podemos. Mas têm de se portar bem”. Já na sala, outras crianças disseram “Podíamos estar lá fora, é mais aberto” (TS, M4), “E podíamos ouvir os pássaros! Porque nós só podemos ir sempre para o Parque Infantil e o recreio é muito melhor.” (LC, M6), “Eu queria ir lá para fora e portava-me bem, porque o recreio deles é maior que o nosso” (AC, M4). O interesse pela utilização do exterior começou a surgir com mais regularidade.

Neste dia, também anotámos um diálogo entre duas crianças, junto do canteiro, que mostraram interesse em brincar com os brinquedos de cozinha, fora do Parque Infantil: “Olha podíamos pedir à Educadora, para comprar tachos aqui

para brincarmos no recreio dos meninos da primária!” (MP, F5), “E era mesmo fixe, podíamos brincar com terra e com ervinhas!” (ES, F6), “Vamos buscar à sala um!” (MP, F5), “Oh, a Educadora não deixa, são da sala. Vamos brincar para o escorrega!” (ES, F6).

O interesse das crianças mais velhas pelo espaço exterior era cada vez maior; mas a representação do recreio, perante os diálogos que estabeleciam entre elas, era o espaço permitido, para cada grupo de crianças.

Com intuito de desvincular o rótulo do espaço exterior, nas semanas seguintes, a ida ao espaço exterior ocorreu em períodos de recreio e nas atividades autodirigidas.

No dia 29 de março de 2017, durante o momento em que estávamos com um grupo de crianças no Parque Infantil assistimos a um diálogo: “Vamos brincar aos três porquinhos, mas todos com família.” (LC, M6), “Sim e vamos construir casas!” (ME, F5), “E podemos brincar com ervas, folhas e terra.” (GS, M6), “E água?” (ES, F6), “A água não temos. Vamos brincar!”. Ao longo da brincadeira observámos que apesar de terem distribuído tarefas para cada uma, todas queriam construir as casas e mexer no solo.

O diálogo mencionado anteriormente desencadeou a atividade do dia 19 de abril de 2017. Uma dramatização da história dos três porquinhos numa versão adaptada, com objetivo de as crianças mexerem na lama e iniciarmos a planificação do projeto. Neste dia confecionámos um bolo de lama, para dar a oportunidade de mexer no solo e na água. Apenas duas crianças não queriam mexer na lama porque se podiam sujar. O restante grupo esteve envolvido e não queriam sair da atividade.

Nos dias 23 e 24 de abril de 2017, conversámos sobre a temática da liberdade proporcionando momentos de brincadeiras livres sem materiais e brincadeiras estruturadas pelas adultas com auxílio de alguns materiais (cordas, pinos, bolas, arcos). Observámos que as crianças, quando não tinham materiais propostos pelas adultas, não condicionaram o seu bem-estar e envolvimento; adaptaram-se ao espaço de forma natural, correram, saltaram, conversaram, observaram e procuraram “coisas da natureza: pedras, terra, folhas, ervinhas e paus” (LC, M6) e brincaram de forma tranquila e livre (Figura 21). Algumas crianças, depois de observarem os elementos da natureza, atribuíram-lhes outro significado e brincaram livremente.



*Figura 21 - Brincadeiras no espaço exterior*

No momento em que introduzimos materiais, todas as crianças aderiram às nossas estratégias para as suas brincadeiras, mas acabaram por reestruturar as mesmas, segundo os seus interesses (Figura 22).



*Figura 22 - Brincadeiras com materiais*

Em suma, os momentos de recreio, as atividades dirigidas pelo adulto e as atividades autodirigidas passaram a ser no espaço exterior, com mais regularidade. Momentos que foram repercutidos na segurança e no medo das crianças, nomeadamente as mais novas do grupo.

### **3.2.3. Perspetivas das crianças sobre o espaço exterior**

As atividades e as observações permitiram refletir sobre os comportamentos das crianças no espaço exterior. Neste sentido, surgiu a necessidade de perceber qual era imagem e/ou representação do recreio das crianças, através do desenho.

O desenho é uma atividade que está presente no dia-a-dia das crianças, como uma representação simbólica da sua linguagem peculiar. É como um veículo que antecede à escrita, pois antes de saberem escrever, já sabem rabiscar e

desenhar (Sarmiento, 2003, cit. por Bordin & Bussoletti, 2014). Através do desenho, as crianças podem deixar uma marca, registrar informações, comunicar e representar como interpretam o seu cotidiano.

A análise das ilustrações das crianças foram interpretadas na tabela (Tabela 5) tendo em consideração as notas de um diálogo concretizado com cada criança, para justificarem os seus registros.

*Tabela 5 - Elementos usados na representação do espaço exterior*

	Campo de futebol	Balizas	Monte	Parque Infantil	Escorrega	Baloço	Meninos a brincar no recreio	Retrato pessoal	Pedras e escadas	Caixote para o lixo	Árvores e/ou relvado	Muro / Barreira	Escola	Chão
SC, M3	x	x												
SF, M5	x	x	x								x			x
CL, M3	x	x		x			x							
FF, M4	x	x					x							
MC, F3	x	x							x	x				
BN, F3	x		X				x		x		x	x		
AG, F4	x							x	x		x	x		
LC, M6	x	x									x		x	
ME, F5	x	x		x	x									
MP, F5	x	x		x	x	x					x	x		
IA, F5	X			x	x						X			
AC, M4	x				x						x	x		
GR, M3	x			x							x		x	
SE, M5	x										x	x	x	
TS, M4					x	x								
JS, M4			X	x	x						x			
MM, F5				x	x			x			x			
CC, F4				x	x			x			x			x

A maioria das crianças evidenciaram o espaço físico relacionando-o com o uso frequente e a segurança, por parte das crianças da Educação Pré-Escolar e das crianças do 1.º CEB. É visível, em alguns desenhos, que o recreio das crianças da EPE era o espaço do Parque Infantil (Figura 23). A criança que ilustrou o desenho do lado direito, mencionou que o Parque Infantil tinha um piso escuro, mas era seguro; a criança, do desenho do lado esquerdo, corroborou que além de ter um piso seguro, era adequado para elas, pela segurança e pelos materiais (escorrega, baloiços), considerando que “o Parque Infantil é o recreio, porque tem

baloços, escorregas e uma casinha, também tem um piso que podemos cair e não nos magoamos. E tem cores bonitas!” (MM, F5).

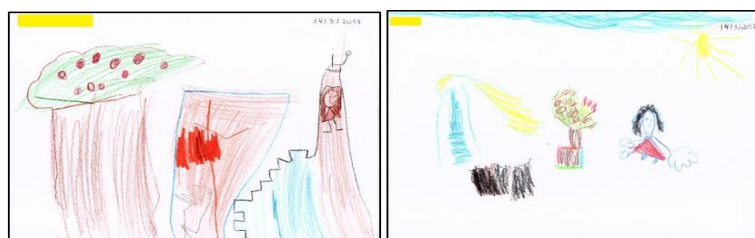


Figura 23 - Desenhos do recreio (Parque Infantil)

Já noutros desenhos, o recreio era o espaço usado pelas crianças do 1.º CEB. Na figura 24, observamos à esquerda o campo de futebol e o monte, mas durante o diálogo com a estagiária, a criança referiu que “o recreio é onde as crianças do 1.º CEB brincam, no campo de futebol, no monte e ao pé das árvores” (SF, M5). Também a criança que desenhou o desenho da direita confirmou o que o colega referiu e acrescentou que o Parque Infantil era como uma sala de atividades, “um sítio onde as crianças do jardim podem brincar, para não ser só na sala” (LC, M6).



Figura 24 - Desenho do recreio (espaço exterior do 1.º CEB)

A representação do recreio também era o espaço usado pelas crianças do 1.º CEB, para algumas das crianças mais novas. No entanto, foi rotulada como um espaço perigoso, pela presença de adereços (escadas, pedras, monte) que podiam magoá-las (Figura 25).



Figura 25 - Desenho do recreio (espaço exterior do 1.º CEB "perigoso")

Algumas crianças representaram o recreio da escola, incluindo os espaços mais utilizados, como é observável na figura 26. Houve crianças que desenharam o recreio dividindo-o com uma linha (barreira) para delimitar o espaço que era destinado a cada grupo de crianças, segundo a rotina habitual. Outras crianças ilustraram ambos os espaços para representar que “o recreio é tudo que está na rua” (ME, F5); esclarecendo que o uso do Parque estava destinado às crianças da EPE devido a serem “menos e mais pequenos”.

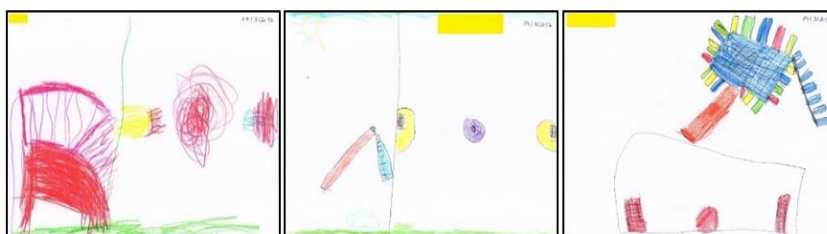


Figura 26 - Desenho do recreio (Parque Infantil + Espaço utilizado pelo 1.º CEB)

Constatámos que a maioria das crianças representou o campo de futebol e os espaços verdes como recreio; referiram que o recreio era “muito grande, para desenhar naquela folha” (MP, F5) ou “para desenhar bem, tinha que ser muitas horas” (TS, M4).

Uma parte do grupo aferiu que o Parque Infantil não podia ser considerado um recreio, pelo tamanho e pela ausência de elementos (relva, árvores em grande quantidade, campo de futebol, escadas, terra, água) que um recreio devia ter, segundo as mesmas. No entanto, para algumas crianças, o Parque Infantil era o recreio, devido a ser o espaço da parte exterior que usavam com mais frequência.

As crianças mais novas (3 e 4 anos) receavam brincar fora do Parque Infantil devido aos elementos físicos (escadas, o monte, as pedras) e humanos (crianças do 1.º CEB) que podiam destabilizar a sua segurança. Porém as crianças mais velhas (5-6 anos) mencionaram que apesar dos perigos que existem no espaço, gostavam de brincar mais tempo fora do Parque Infantil, devido a ser maior e ter mais elementos naturais (solo, pedras, árvores, ervas e água).

### 3.3. Construção do Cozilab

Depois das férias da Páscoa, o clima e a estação estiveram favoráveis para o desenvolvimento de atividades de exploração e modificação do espaço exterior.

No dia 4 de abril, recebemos o parecer da Educadora que a Coordenadora aprovou a modificação do espaço exterior, no entanto teria de ser num espaço do exterior autorizado (Figura 27).



*Figura 27 - Espaço autorizado para modificar*

No dia 19 de abril de 2017, ao início da tarde conversámos sobre um dos desejos do Porco Malaquias (construir ou modificar um elemento no espaço exterior) e rapidamente as crianças manifestaram o mesmo interesse em construir ou modificar alguma coisa no espaço exterior, fora do Parque Infantil. Seguimos para o espaço autorizado, onde realizámos um esboço do projeto. Este momento foi realizado no espaço exterior (Figura 28), com auxílio de umas pranchetas, lápis de carvão, folhas de papel lisas, música clássica e umas mantas. A atividade foi concretizada por 20 crianças da sala de atividades e três adultas (Estagiárias e Educadora de Infância).



*Figura 28 - Momentos do esboço do projeto*

Os desenhos das crianças para projeto do espaço exterior foram originais, criativos e surpreendentes devido às exigências esboçadas.

A análise dos mesmos foi concretizada na sala de atividades, através de um diálogo onde cada criança teve a oportunidade de explicar o que tinha no seu desenho. A tabela 6 apresenta os registos que foram analisados nos desenhos das crianças. Todos os desenhos retrataram cozinhas e laboratórios, sendo propostas válidas que permitiram expressar a opinião das crianças.



a cozinha porque gostava de fazer bolos com terra e queria “a cozinha com um telhado, para parecer uma casinha

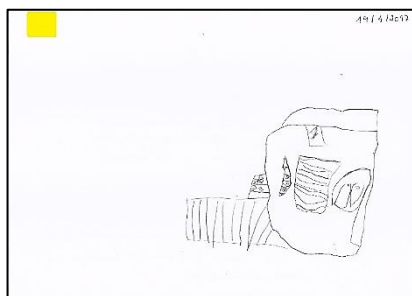


Figura 29 - Cozinha com telhado e parede para separar do laboratório

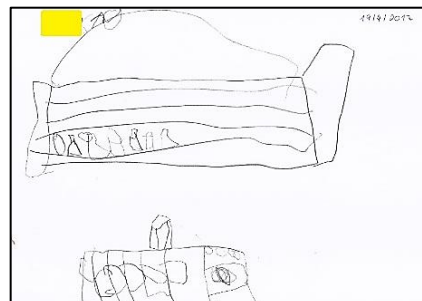


Figura 30 - Cozinha com telhado e laboratório

Algumas crianças desenharam apenas a cozinha (Figura 31), mas durante o diálogo apelaram “... eu também quero um laboratório” (JS, M4) com a condição de ser “... separado da cozinha e ter muitas coisas de laboratório” (ES, F6). Uma criança ainda enunciou que devia ser tudo muito organizado, tanto na cozinha como no laboratório.



Figura 31 - Cozinha com telhado

Outras crianças desenharam o laboratório com telhado (Figura 32), pedindo para que fosse construído uma cozinha com uma parede para separar do laboratório. Ao passo que outras desenharam um laboratório sem telhado (Figura 33), mas afirmando que “gostava que o projeto tivesse também uma cozinha com telhado, para as meninas brincarem” (SE, M5).

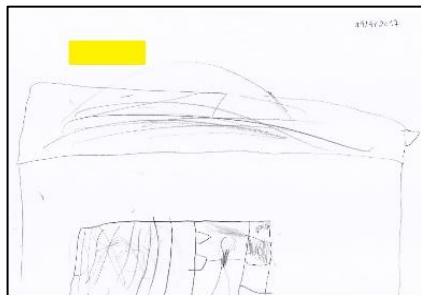


Figura 32 - Laboratório com telhado

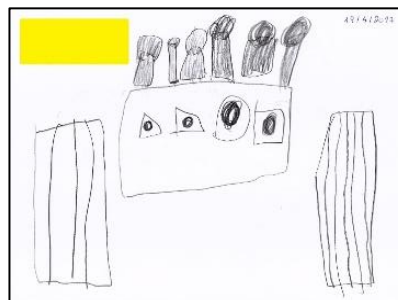


Figura 33 - Laboratório sem telhado

Após o diálogo, acordámos construir uma cozinha de lama com telhado, separada de um laboratório sem telhado.

Com este desafio levantámos questões e afirmações: “Telhado? Paredes? Bancadas? Torneira? Que material vamos usar? Não vamos ter tempo! Será que os pais vão aceitar e ajudar?”.

Foram incertezas, medos e desafios, que foram tranquilizados com a disponibilidade imediata das crianças e dos seus familiares.

Um pai ofereceu-se no dia e, rapidamente, elaborou um protótipo da estrutura da cozinha (Figura 34). Sugeriu, ainda, algumas ideias quanto ao material para a estrutura, como paletes e um toldo.



Figura 34 - Protótipo da estrutura da cozinha

O compartimento do laboratório apenas foi estruturado no ato da construção, uma vez que não implicava tantos materiais.

O trabalho com as crianças continuou na sala de atividade, no dia 26 de abril, quando realizámos uma teia de ideias sobre a cozinha de lama e laboratório,

onde colocámos as questões “O que é? Como fazer? O que queremos ter? O que temos?”. Estas questões foram colocadas com o objetivo de perceber a perspetiva das crianças em relação à dimensão do projeto e como o podíamos fazer.

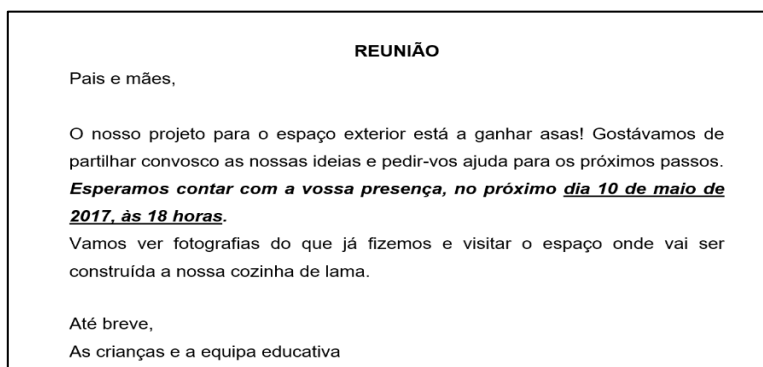
Com a teia de ideias constatámos que precisávamos da ajuda dos familiares para montar a estrutura no exterior. Houve uma tomada de consciência de algumas crianças que o projeto não podia ser construído por elas: “Este projeto é muito difícil para as crianças fazerem” (JM, M3), “Vamos precisar da ajuda do meu pai” (ES, F6), “O meu também pode ajudar” (SF, M4).

Similarmente, a ideia de pedir e motivar os pais partiu das crianças: “temos que dizer aos pais com carinho” (MM, F5); “é um projeto diferente e bonito, para as crianças do jardim brincarem” (ES, F5). Tal como Rodrigues (2006) afirmou, o “envolvimento das famílias nos projetos é, muitas vezes, provocado pelas próprias crianças que gostam de ver os seus pais na escola” (p.10).

No final desse dia, a Técnica de Ação Educativa colocou a questão “Achas que o projeto tem asas para voar?”, ao qual respondemos “Sim! Até porque temos uns pais que apoiam e incentivam em ir para a frente!” e respondeu carinhosamente “Não me interpretem mal (Colocando a mão sobre o ombro), mas há pais que não vão ajudar!”. Na altura, aquele diálogo deixou-nos receosas e inquietas, porque ela conhecia melhor os pais do que nós. Mas a Educadora tranquilizou-nos que havia um grupo de pais que eram “fantásticos e 100% disponíveis!”.

É essencial considerar a família e ainda formar parceria colaborativa (Henry, 1996, cit. por Silva, 2002), mas antes haver uma mudança da própria escola, assumindo-os como parte integrante e fundamental do programa, que contribuem para o desenvolvimento do seu público-alvo. Os esforços que proporcionam a interação entre a família e a escola, para Stevens, Hough e Nurss (2002), demonstram que o reconhecimento da educação e socialização das crianças depende de um trabalho cooperativo destas instituições.

Assim, foi preciso motivar e integrar todos no projeto. Enviámos um aviso (Figura 35) em suporte papel, a solicitar a sua presença, para partilharmos as ideias e requisitar ajuda.



*Figura 35 - Aviso para a reunião*

No dia da Reunião, a maioria dos pais demonstrou disponibilidade para ajudar, quer através de materiais quer na mão-de-obra.

Uma das mães sugeriu a criação de um logotipo do projeto, para reduzir o nome e embelezar a construção. Nesse momento alertámos os pais que uma criança do grupo confrontou as adultas e com o tamanho do nome: “O nome é tão grande! Devia ser mais pequeno” (LC, M6). Após este parecer, todos concordarmos que deveriam ser as crianças a dar um nome mais curto ao projeto.

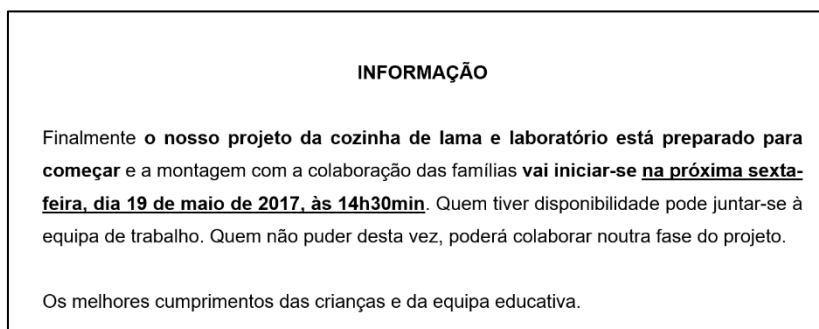
Dias (2017, cit por Bilton et al., 2017) salienta que os pais devem ser vistos enquanto “parceiros, com os quais importa fomentar um espírito de entreajuda e compreensão” (p. 119), tal significa que os educadores devem saber ouvir, aceitar e incluir as suas opiniões, os seus receios e inquietações. Ao compreender as diferentes perspetivas dos familiares, o educador também vai adquirindo mais confiança em colocar questões, partilhar conhecimento, interpretar e adequar as direções que visa tomar. É preciso trabalhar em equipa, apoiando-se mutuamente com o propósito de estabelecer as melhores circunstâncias para o crescimento da criança.

Juntos, aperfeiçoámos o projeto, definimos alguns dos materiais (tábuas, paletes, pregos, berbequim), distribuímos tarefas e agendámos um dia para reunir os materiais adquiridos e novas ideias, para dar início à construção.

Lima (2002) reforça que os pais devem ser “encarrados como parceiros ativos” (p.148) no planeamento e execução de documentos e na presença física no contexto de sala. Permitindo uma melhor compreensão do paradigma aos docentes e naturalmente uma atuação adequada à diversidade (social, cultural), sem criar barreiras e/ou estereótipos.

Foi no dia 15 de maio de 2017 que reunimos e fizemos um levantamento do material que já tínhamos e do que ainda precisávamos. Ainda neste dia,

discutimos e acordámos uma data para dar início à construção do projeto: 19 de maio de 2017. Como nem todos os pais puderam estar presentes neste dia, remetemos uma informação, para informar os restantes pais (Figura 36).



*Figura 36 - Informação da data da primeira fase da construção do projeto*

Ainda durante esta semana, dirigimo-nos a algumas empresas e fábricas, de maneira a doarem-nos os materiais, nomeadamente os caibros. E recebemos muitos materiais para a construção, eletrodomésticos e utensílios dos familiares e alguns elementos da equipa educativa (Coordenadora de estabelecimento, Educadoras de Infância, Técnicos de Ação Educativa).

No dia 16 de maio de 2017, trabalhámos com as crianças no levantamento e organização do material (utensílios, eletrodomésticos, loiça) completámos a teia de ideias (Figura 37), com os desenhos dos materiais que as crianças fizeram. E ainda sugerimos, em grupo, nomes para votação.: “LabCozi, Cozilamlab, Cozilab e Lamlab”.



*Figura 37 - Teia de Ideias*

Para dar oportunidade das crianças pensarem e participarem na votação com os familiares, redigimos uma informação (Figura 38) para informar que os nomes foram colocados no Portfólio Digital da Sala 2 (Anexo. XXVII). O nome mais votado foi “Cozilab” (Figura 39).

**INFORMAÇÃO**

Solicitamos aos Encarregados de Educação que façam o favor de aceder ao nosso portefólio da sala 2, através do endereço "<https://sala2.portfoliodigital.ml>" (inserindo o nome de utilizador e a respetiva senha), de maneira a que possam participar na votação de um dos nomes propostos pelas crianças para a nossa cozinha de lama/ laboratório ao ar livre. **A votação irá iniciar-se no dia 18 de maio de 2017, terminando no próximo domingo, dia 21 de maio de 2017.**

Os melhores cumprimentos da equipa educativa.

Figura 38 - Informação da votação online



Figura 39 - Resultados da votação

Como já tínhamos o nome definido, conversámos com a mãe que se voluntariou para criar o logotipo. Esta rapidamente se aprontou e surpreendeu com o excelente resultado (Figura 40).



Figura 40 - Logotipo do Cozilab

### 3.3.1. Participação dos pais na construção do Cozilab

Stevens, Hough e Nurss (2002) apresentam estudos que diversos autores realizaram em escolas estrangeiras em resultado da participação das famílias pertencer ao programa escolar, destacando duas vantagens: aumento da

interação pais-filhos em casa, repercutindo mais segurança aos pais na ajuda aos filhos e a conceção da escola como positiva; e aperfeiçoamento da assiduidade, do desempenho e do comportamento das crianças. Assim, a participação da família na Educação Pré-Escolar, atualmente, é deparada como exigência, que influencia de forma significativa a educação e o desenvolvimento das crianças e facilita a ação do contexto educativo perante as “expetativas e aspirações da própria família” (Palos, 2002).

No contexto português, as políticas têm vindo a mover esforços para proporcionar uma maior participação dos pais na educação dos filhos, desde a participação na direção, à procura de pareceres sobre os seus educandos até à ação pedagógica (intervir na sala). Apesar da última ação ser pouco evidente, Pinheiro, Ramalho e Cartagena (2016) afirmam que as “caraterísticas e prerrogativas associados” (p.1) aos dois contextos (escola-família), “têm vindo a determinar uma nova conceção da relação estabelecida entre a escola e a família” (p.1) alvitando “desafios aos vários intervenientes educativos em prol do sucesso” (p.1) das crianças.

Atualmente, a participação da família é um indicador fundamental no contexto educativo e já com valorização por parte de alguns educadores de infância (Batista, 2013), que se aperceberam da importância para o desenvolvimento das crianças, da utilidade para criar um ambiente de confiança, e da preocupação reforçada pela direção a fim de promoverem práticas pedagógicas em parceria com as famílias.

Na criação de um projeto com qualidade para o espaço exterior, Bilton et al. (2017) alertam que é necessário contar com a colaboração dos profissionais da educação, das crianças e com os restantes membros da comunidade, nomeadamente a família que podem “dar uma ajuda preciosa no enriquecimento dos espaços, seja através da recolha de objetos interessantes para o brincar (...), seja em tarefas de construção e recuperação de estruturas”(p.139).

A fase da construção (Figura 41) da estrutura amovível (19 de maio de 2017), no espaço exterior, contou com a presença da maioria dos pais. Apesar de apenas um grupo minoritário de pais ter estado diretamente envolvido na construção, os outros que chegaram no final da tarde, conversaram e sugeriram ideias.



*Figura 41 - Primeira fase da construção do Cozilab*

Nesse dia, a estrutura do projeto ficou montada com a parte da cozinha (Anexo XXVIII), mas ficou em falta a construção do laboratório, porque faltavam alguns materiais (paletes, tábuas, caibros, toldo e tinta). Assim, agendámos outra data para concluir a construção da estrutura, remetendo um aviso (Figura 42).

<p><b>INFORMAÇÃO</b></p> <p>O nosso projeto, <i>da Cozinha de Lama e Laboratório</i>, já tem parte da estrutura montada, agora falta a restante e alguns acabamentos. <u>Quem tiver disponibilidade pode juntar-se à equipa de trabalho</u>, para continuarmos, <b>na próxima quarta-feira, dia 24 de maio de 2017, a partir das 9 horas</b>.</p> <p>Os melhores cumprimentos da equipa educativa.</p>
--

*Figura 42 - Aviso informativo do dia conclusão da estrutura do Cozilab*

No dia 24 de maio, a equipa de trabalho foi menor, devido à disponibilidade dos horários, mas conseguimos concluir a fase de construção da estrutura (Fig. 43), acrescentado a parte do laboratório.



*Figura 43 - Segunda fase da construção do Cozilab*

Esta disposição do espaço foi acordada entre os pais, equipa educativa e crianças. Bilton et al. (2017) destacam que para a garantia do apoio e satisfação dos pais em relação às vivências dos seus filhos nos espaços exteriores, devem

perceber as famílias como membros essenciais da equipa. Mostrar uma atitude compreensiva e empática em relação às preocupações e ansiedades das famílias. Conversar regularmente, partilhar informações, fotografias e/ou vídeos, para que estes saibam o que se está a passar. Ser claro em relação aos argumentos e objetivos que sustentam o trabalho no espaço exterior. Criar espaços para que os pais possam partilhar as suas opiniões, preocupações ou entusiasmos. Estar disponível para fazer compromissos e

ajustes em função das ideias ou sugestões dos pais. Auscultar a percepção dos pais em relação à influência do brincar no exterior para as crianças. Envolver os pais nas dinâmicas diárias, convidando a usufruir do espaço exterior juntamente com as crianças. Envolver os pais na organização e apetrechamento do espaço (p.127).

Sem dúvida que a implicação dos pais na construção do “Cozilab” foi a melhor forma de os conquistar.

### 3.3.2. Decoração do Cozilab

A estrutura estava pronta, mas faltavam “cores, cortinas e plantas” (MM, F5), que “podemos ser nós, as crianças, a fazer” (GS, M6). Tendo em consideração os pedidos das crianças, realizámos em momentos de estágio e momentos dirigidos com a Educadora (após o término do estágio) decorar a Cozilab com as crianças.

Na sala de atividades as crianças construíram os cartazes das regras e os bancos (Figura 44) para o Cozilab. Foram atividades, em que as crianças mais velhas lideraram, porém, procuraram sempre que as mais novas estivessem envolvidas.



*Figura 44 - Construção dos bancos*

Como o Cozilab passou a fazer parte das rotinas diárias, proporcionámos atividades decorativas, como a construção das cortinas (Figura 45) e a impressão das mãos na estrutura (Figura 46).



Figura 45 - Construção das cortinas no Cozilab



Figura 46 - A impressão digital da sala 2

A impressão de mais uma marca nossa (da equipa e das crianças), foi uma atividade planeada pela Educadora Cooperante. Como foi um trabalho que implicava mais cuidados e concentração das crianças, devido aos materiais a utilizar, a Educadora dividiu as crianças em pequenos grupos, de maneira a conseguir auxiliar as crianças a realizar a impressão.

Foram dias marcantes, produtivos e compensatórios, pelo produto final (Figura 47) e como não podia faltar, pelos relatos das crianças: “Só faltava isto, para ficar perfeita!” (ES, F6), “Já estava lindooo, e agora está lindoo e lindooo” (JM, M3).



Figura 47 - Estrutura final do Cozilab

### 3.4. Brincadeiras no Cozilab

Infelizmente as brincadeiras no Cozilab não foram muitas (registos em 12 dias), mas as suficientes para perceber a importância deste projeto para as

crianças. Tendo em consideração os níveis e os indicadores de implicação observados durante as brincadeiras no Cozilab, criámos uma tabela (Tabela 7), onde constam os níveis de implicação observados, em cada uma das crianças.

*Tabela 7-Registo dos níveis de implicação observados por criança (sexo e idade)*

	22/5	24/5	30/5	31/5	2/6	6/6	9/6	12/6	14/6	19/6	21/6	22/6
ES, F6	MA	SR	MA	MA	MA	SR	A	MA	MA	MA	MA	MA
GS, M6	MA	SR	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	SR	SR	MA
LC, M6	MA	MA	MA	MA	MA	A	A	MA	MA	MA	MA	MA
ME, F5	A	MA	MA	MA	A	MA	A	MA	MA	MA	MA	MA
SE, M5	MA	MA	MA	MA	A	A	MA	MA	MA	MA	MA	MA
MP, F5	MA	MA	A	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	MA	MA
MM, F5	MA	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
SF, M5	MA	MA	A	MA	MA	B	MA	MA	MA	MA	A	A
IA, F5	M	MA	MA	MA	A	B	A	A	MA	MA	MA	MA
LN, F5	SR	MA	MA	A	MA	M	A	MA	MA	MA	SR	MA
ML, M4/M5	M	A	B	A	MA	M	MA	A	MA	MA	A	A
AC, M4	A	A	A	MA	A	A	A	MA	MA	A	SR	MA
JS, M3	MA	MA	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	A	MA	MA
TS, M4	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
CC, F4	A	SR	A	MA	MA	MA	MA	MA	MA	SR	MA	MA
AG, F4	MA	M	A	MA	MA	A	A	MA	A	MA	MA	A
FF, M4	B	B	A	M	MA	A	MA	M	A	MA	A	A
GR, M4	X	A	MA	MA	MA	A	A	A	MA	MA	A	SR
JM, M3	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
SC, M3	M	MA	M	A	MA	A	A	A	A	MA	MA	MA
MC, F3	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA
CL, M3	M	SR	A	A	A	A	A	A	MA	MA	A	A
BN, F3	MA	SR	M	M	A	SR	M	M	A	SR	A	A

MA - Muito Alto, A- Alto, M- médio, B- baixo, MB - muito baixo, SR - Sem registo

No entanto, para Laevers (1994) devemos considerar não só a dimensão da implicação, como também a dimensão do bem-estar. Só assim é que poderemos concluir e avaliar a qualidade de um dado contexto de ensino. Os conceitos estão interligados, porque uma criança só está realizada, se estiver envolvida e com as suas necessidades saciadas. Segundo o autor mencionado, se a criança estiver envolvida significa que está a experienciar um momento de aprendizagem intenso, profundo, motivado e com duração. Só nestas condições é que se apresenta disponível completamente numa dada atividade ou um estímulo (Lavers et al., 1997).

Assim, construímos uma tabela (Tabela 8), que apresenta os níveis de bem-estar que foram observados para cada criança.

Tabela 8 - Registos dos níveis de bem-estar observados por criança (sexo e idade)

	22/5	24/5	30/5	31/5	2/6	6/6	9/6	12/6	14/6	19/6	21/6	22/6
ES, F6	MA	SR	MA	MA	MA	SR	A	MA	MA	MA	MA	MA
GS, M6	MA	SR	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	SR	SR	MA
LC, M6	A	MA	MA	MA	MA	A	A	MA	MA	MA	MA	MA
ME, F5	A	MA	MA	MA	A	MA	A	MA	MA	MA	MA	MA
SE, M5	MA	MA	MA	MA	A	A	MA	MA	MA	MA	MA	MA
MP, F5	MA	MA	A	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	MA	MA
MM, F5	MA	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
SF, M5	MA	MA	A	MA	MA	B	MA	MA	MA	MA	A	A
IA, F5	M	MA	MA	MA	A	MA	A	A	MA	MA	MA	MA
LN, F5	SR	MA	MA	A	MA	M	A	MA	MA	MA	SR	MA
ML, M4/M5	M	M	B	A	MA	M	MA	A	MA	MA	A	A
AC, M4	A	A	A	MA	A	A	A	MA	MA	A	SR	MA
JS, M4	MA	MA	MA	MA	A	A	MA	A	MA	MA	MA	MA
TS, M4	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
CC, F4	A	SR	A	MA	MA	MA	MA	MA	MA	SR	MA	MA
AG, F4	MA	M	A	MA	MA	A	A	MA	A	MA	MA	A
FF, M4	B	B	M	M	MA	A	MA	M	A	MA	A	A
GR, M4	X	A	MA	MA	MA	A	A	A	MA	MA	A	SR
JM, M3	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
SC, M3	M	MA	M	A	MA	A	A	A	A	MA	MA	MA
MC, F3	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA
CL, M3	M	SR	A	A	A	A	A	A	MA	MA	A	A
BN, F3	MA	SR	M	M	A	SR	M	M	A	SR	A	A

MA - Muito Alto, A- Alto, M- médio, B- baixo, MB - muito baixo, SR - Sem registo

Analisando os níveis de implicação e bem-estar das crianças registados nas tabelas, constatámos que a grande maioria das crianças apresentou níveis muito altos de bem-estar e implicação, durante as brincadeiras no Cozilab. Houve crianças que não apresentaram registos, devido a estarem ausentes nesses dias.

Aferimos que duas crianças apresentaram níveis de bem-estar e implicação baixos no início das observações, porém foram evoluindo positivamente. Eram duas crianças com comportamentos e participações nas atividades muito distintas. A criança FF, M4 já era habitual apresentar comportamentos desadequados, na sala de atividades, destabilizando o ambiente e as restantes crianças. No Cozilab, repercutiu o mesmo comportamento, perturbando os colegas que estavam concentrados nas suas brincadeiras com barulhos ensurdecedores. Na segunda sessão, andou constantemente a retirar os objetos das mãos das outras crianças da sala, para os projetar para longe. Há grande probabilidade de surgirem estes tipos conflitos, quando ocorrem interações pessoais livres (DeVries & Zan, 1998). É quando as crianças estão a interagir, a tomar iniciativas e a partilhar o que mais gostaram. No entanto, por vezes querem ser elas a dominar, querem o brinquedo da outra criança porque é melhor ou por outros motivos. Segundo os mesmos autores, é nesta fase que os educadores

devem atuar como mediadores, por forma a ajudar a evidenciar as suas ideias e partilhar ideias e os sentimentos de cada criança. Inicialmente procurámos conversar com a criança, para ela brincar ao invés de destabilizar as brincadeiras, partilhando educadamente com os colegas os objetos. Porém não seguiu os conselhos e decidimos retirar a criança do espaço, levando-a para a sala de atividades, onde esta manifestou descontentamento esperneando contra as cadeiras e imitando barulhos. Nesta situação, optámos por não repreender a criança, até ela se acalmar sozinha. Após esta se acalmar, conversámos com ela calmamente até que esta voluntariamente lamentou o seu comportamento e assegurou que não iria voltar a ser assim. O que realmente aconteceu, visto até ao final das observações, registou-se um envolvimento e bem-estar muito satisfatórios.

A outra criança (ML, M4/5) não destabilizou o ambiente das restantes, no entanto, não se envolvia nas brincadeiras, ficava a observar e quando alguma criança ou adulta se aproximava, parava. Com o decorrer das idas ao Cozilab, já se envolvia com grande implicação e bem-estar nas brincadeiras, quer individualmente quer em grupo.

Todos os momentos que passavam no espaço do Cozilab eram intensos de brincadeiras e/ou atividades onde as crianças se desafiavam a si próprias. E muitas das crianças envolviam-se de tal forma, que nenhum barulho nem ninguém as fazia interromper a suas atividades. Um primeiro exemplo, foi uma criança do sexo masculino (JM, M3) que estava a observar o que acontecia às pedras à medida que acrescentava água no recipiente onde estavam; apesar do barulho ensurdecedor que estava à sua volta a criança estava completamente envolvida na sua atividade e só parou quando viu que as pedrinhas mudavam um pouco de cor, quando estavam molhadas (Figura 48).



*Figura 48 - Criança a brincar com pedras e água*

Outro exemplo, foi uma criança do sexo feminino (MP, F5) que apanhou as cúpulas das bolotas, fingindo que eram bolachas. De seguida observou os colegas e dirigiu-se para a parte do laboratório, onde tinha mais espaço para realizar a sua atividade. Junto do móvel, distribuiu as cúpulas pelos copos. Quando estava para terminar, apareceu uma criança mais nova que mostrou interesse em querer ver o que ela estava a fazer e questionou “Posso fazer isso?”. A criança respondeu “Sim, podes ajudar”. E ficaram as duas crianças a realizar a atividade até ao final, sem qualquer conflito (Figura 49).



*Figura 49 - Crianças a distribuir as cúpulas das bolotas pelos copos*

É de salientar que quando acrescentámos materiais novos, como a tenda e o escorrega, as crianças observaram e brincavam lá, mas não abdicavam de ir fazer um bolo, de regar as plantas, de fazer um jantar e uma experiência com ervas e solo.

Já quando deitámos água no garrafão que estava ligado à torneira, a concentração, a alegria e a euforia (Figura 50) refrescou não só as crianças, como o olhar das adultas.



*Figura 50 - Reação das crianças à água*

De uma forma geral, todas as crianças atingiram níveis altos durante as observações das suas brincadeiras. Era notória e contagiante a felicidade que transbordavam; e até apelaram inúmeras vezes a participação das adultas: “Diana, queres vir comer o meu bolinho de chocolate” (MC, F3), “Venham jantar aqui! Dá para todas!” (ES, F6), “Educadora, Diana, Assistente e Lúcia venha tomar café e bolachas” (SF, M5). No entanto, quando referíamos que tínhamos de arrumar para regressar à sala, a maioria das crianças dizia “Oh, já” ou simplesmente “Eu não posso, estou a acabar o meu bolo, mais 5 minutos. (JM, M3). É de salientar que houve um dia que estivemos apenas 30 minutos no Cozilab e quando a estagiária alertou que estava na hora de arrumar uma criança disse “Já vamos embora? Hoje foi tão pouco tempo!” (GS, M6).

Todas as crianças mostravam muita vontade de ir brincar para o espaço, desde o momento do acolhimento: “Hoje vamos para o Cozilab?” (MM, F5), “Hoje está bom tempo, podemos ir para o Cozilab”. E quando estavam no mesmo iniciavam facilmente qualquer atividade quer na cozinha, quer no laboratório. Foram momentos que ficaram guardados nas nossas memórias que proporcionaram aprendizagens significativas para nós e para as crianças

### **3.5. Perspetivas das crianças sobre o projeto**

Para Bilton, Bento e Dias (2017), “a adoção de uma atitude de respeito envolve a preocupação de nos “sintonizarmos” com a experiência da criança, [para] compreender as suas necessidades e interesses” (p.161).

O projeto foi construído para crianças, de forma a dar-lhe uma oportunidade de brincar fora do Parque Infantil e para mudar a imagem que detinham sobre o espaço exterior, por causa das escassas experiências. As brincadeiras eram realizadas no Parque Infantil e estavam limitadas, segundo estas, por “uma cerca/barreira/grades”.

As idas ao exterior começaram a modificar aquela “imagem” que as crianças tinham dos espaços para além da “cerca”. E com o projeto percebemos que a perspetiva mudou radicalmente; já não se ouvia “para os meninos da primária”, porque “tem coisas perigosas” ou “tenho medo” e “eles são grandes”. Ao invés, passámos a ouvir “o nosso Cozilab” e a consciencialização de “que nós e os pais fizemos”, e “o espaço onde podemos estar e brincar”.

Nas entrevistas, constatámos que as crianças enunciaram ideias que puderam ser organizadas em três pontos basilares (Tabela 9): a construção, a natureza e o brincar. Dentro de cada ponto, salientam-se as razões pela qual o Cozilab potenciou as suas brincadeiras e seus conhecimentos.

*Tabela 9 - Pontos valorizados pelas crianças no Cozilab*

Participação na construção	Crianças	<i>“primeiro fomos nós, as crianças, que desenhámos” (MP, F5)</i> <i>“também fizemos os bancos” (JS, M3)</i> <i>“E as cortinas também” (MM, F5)</i>
	Pais	<i>“um pai fez o desenho no computador” (ML, M5)</i> <i>“ Depois os pais vieram construir e também nos deram muita coisa para trazermos para aqui. Mesmo os que não puderam vir cá! Foram muito fixes para nós” (GS, M6)</i>
	Equipa educativa	<i>“Primeiro viemos para fora desenhar e depois lá dentro, na sala, decidimos como ia ficar” (SF, M5)</i> <i>“e tu, a outra Estagiária, a Educadora e a Técnica de Ação Educativa, também deram muitos materiais” (JS, M3)</i>
Natureza (reino vegetal)	Espaço aberto	<i>“está no recreio” (CC, F4)</i> <i>“porque estamos na rua” (BN, F3)</i> <i>“Aqui não temos paredes” (MP, F5)</i>
	Bem-Estar/ Diversão	<i>“é muito fixe andar aqui ao ar livre” (SF, M5)</i> <i>“sentimos este ventinho” (ES, F6)</i> <i>“ouvimos os passarinhos” (SC, M4)</i> <i>“aqui estamos ao pé da natureza, temos plantas e corremos” (ML, M5)</i>
	Cuidar/zelar	<i>“...tem (...) plantas que nós cuidamos quando vimos para cá brincar” (SF, M5)</i> <i>“regamos as plantinhas” (MC, F3)</i>
Brincar	Com elementos da natureza	<i>“Brincamos com terra e água”(IA, F5)</i> <i>“podemos brincar com as ervinhas” (JM, M4)”</i>
	Faz de conta	<i>“Brinco, vou à cozinha faço o jantar e no laboratório faço experiências” (SF, M5)</i> <i>“Também dá para brincar quando o pai vai para o trabalho e a mãe fica em casa a limpar e a fazer o comer” (GS, M6)</i> <i>“Fazemos bolos e brincamos aos pais”(ME, F5)</i>
	Espaço adequado	<i>“é uma cozinha e laboratório pequeno para as crianças” (GR, M4)</i> <i>“tudo o que está aqui já não trabalha e as crianças podem mexer porque não se magoam” (MP, F5)</i>
	Com os outros	<i>“brinco com os meninos e as meninas da sala 2” (CC, F4)</i> <i>“vim com a minha mãe e o meu pai e brinquei com eles” (CC, F4)</i> <i>“brincar com toda a gente”(GS, M6)</i>

O tópico da construção foi mencionado por diversas crianças: pela oportunidade de participarem no projeto; e pela participação dos pais e da equipa educativa.

Quando falaram na participação delas (as crianças), ostentaram o seu trabalho de arquitetos do desenho e construtores de algumas das construções, como os bancos e as cortinas, tal como consta nos discursos acima apontados.

No que respeita à “Equipa Educativa”, valorizaram o trabalho e ao auxílio prestado desde o momento do desenho, ao momento de decisão e da oferta de materiais. Para elas, “fomos uma verdadeira equipa” (LC, M6), apesar do adulto

dar sempre o veredicto final, salientaram que soubemos integrar a palavra delas, neste projeto.

A palavra mais enunciada ao longo das entrevistas, por todas as crianças, foi: pais. A participação e o apoio dos seus progenitores, no seu ambiente escolar, para o projeto, de forma direta no terreno ou indireta com oferta de materiais, foi um pormenor valorizado, como podemos ver no discurso da criança GS, M6. Para algumas crianças, a ausência dos pais, por causa do horário de trabalho, foi compensada pela oferta de materiais. Porém para outras, e sobretudo as mais novas, o descontentamento foi visível, pela ausência dos pais no projeto: “os meus pais não vieram e fiquei triste” (LN, F5), “o meu pai não veio e fiquei triste”, etc.

O tópico da natureza foi referido pela oportunidade de estarem num espaço aberto, desfrutando do bem-estar e da diversão inerente e ainda pelo cuidar e/ou zelar da natureza. O gosto do projeto, tal como as crianças acima referiram, estava ligado ao facto de ser um espaço aberto, ao contrário do que eles estavam habituados estavam na “rua” e estavam livres, num recreio maior e num espaço sem “paredes”.

Um espaço aberto, aliado ao bem-estar e diversão, segundo o parecer das crianças. Quer pela brisa do vento, pela oportunidade de contacto, visual e auditivo, com os animais e com outros seres vivos. Uma das crianças, que não foi mencionada na tabela, apelou a oportunidade de brincarem mais horas no Cozilab: “Eu queria estar sempre aqui Diana, mas a Educadora não pode vir sempre para aqui.”. Esta oportunidade de poderem passar mais tempo fora da sala era partilhada e observada pelas restantes crianças.

O cuidar e/ou zelar da natureza parte desde os primeiros anos de vida, e as nossas crianças estavam cientes que o Cozilab veio ajudar a realizar essa tarefa, quando cuidavam das “plantinhas”.

Por fim, o tópico do Brincar foi um dos objetivos enfatizados pela Equipa educativa, que as crianças apontaram nas entrevistas pela oportunidade de: brincar com os elementos da natureza; ao faz de conta; num espaço adequado; e com os outros. Ao referenciarem que, no Cozilab, podiam brincar com elementos naturais (o solo, a água, ervas, folhas, entre outros) que na sala não tinham a possibilidade de brincar com aquele à vontade, porque sujavam o espaço e podiam danificar os materiais e móveis.

O brincar ao faz de conta foi enunciado a partir das brincadeiras pais e mães, de confeccionar as refeições principais e os bolos. Brincadeiras que eram baseadas nas rotinas e hábitos que efetuavam com os seus familiares.

Quando destacaram o espaço adequado para elas, aludiram ao tamanho dos móveis e aos recursos (utensílios, eletrodomésticos) que estavam apropriados para poderem brincar.

No brincar com os outros referiram-se à partilha e cooperação que havia entre todos os amigos, os adultos da sala e os familiares. Chegando a pormenorizar com quem eram cúmplices e que gostavam de realizar as brincadeiras. Ou, como podemos ver na tabela, a ostentar a partilha de momentos com os familiares no espaço.

Em suma, este projeto contagiou e fascinou as crianças da sala 2. O deslumbramento por aquele espaço era insaciável. E prova disso, foram as sugestões destemidas, como “Eu gostava de estar aqui o dia todo...comer o lanche e o almoço aqui. Era muito divertido!”.

## **Conclusões do Estudo**

Através do estudo que foi apresentado neste relatório pretendíamos descobrir quais as características que assumem as dinâmicas de participação das crianças em interação com o adulto.

Para apoiar o problema e responder ao estudo definiram-se objetivos, tais como: caracterizar formas de intervenção pedagógica que apoiam a participação das crianças num projeto de organização do espaço educativo; e caracterizar as formas e significados da participação das crianças num projeto de organização do espaço educativo. Este projeto de investigação permitiu recolher conclusões que iremos abordar de seguida.

Sabemos que atualmente as crianças passam mais horas na escola, fechadas entre paredes e a realizar atividades dirigidas. Cada vez mais surgem estudos que comprovam as consequências de estarem fechados e não conviverem com o espaço exterior, que carrega inúmeras vantagens. Cabe ao educador de infância proporcionar momentos no espaço exterior.

Como é referido por Bento (2013), brincar no espaço exterior leva a que as crianças sejam felizes, criativas e saudáveis. Também permite que estas resolvam os seus problemas, treinando competências para a vida adulta, sendo que, como é referido por Bomtempo (1998) “o brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é a brincar que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico” (p. 85.).

A grande maioria das Educadoras só utiliza o espaço exterior para momentos de recreio e atividades comemorativas, porque não têm tempo ou espaço para proporcionar momentos diferentes. Com o nosso projeto, as crianças passaram a usar o espaço exterior nas suas rotinas diárias e passaram a ter um espaço para brincar livremente. As crianças passaram a ter o direito de escolher o espaço onde queriam passar o momento das atividades autodirigidas.

A imagem da criança dos tempos que decorrem, ganhou mais relevo, tanto nos direitos como na oportunidade de dar a voz, “cada vez mais, como um ser autónomo, sujeito e participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, competente, ativo na construção do conhecimento, com voz própria, com iniciativa, cooperativo, crítico, criativo, investigador e interventivo nas tomadas de decisão” (Gonçalves, 2017, p.5).

Ressaltamos também a importância do imaginário das crianças e como articulam e geram aprendizagens como nos é referido por Portugal (2009b)

no brincar/atividade livre as crianças estão totalmente implicadas nas suas atividades, atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas atividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo (...) É tarefa do adulto envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às atividades (p. 280).

Comparando o primeiro dia de observação do brincar e da implicação nas atividades com o último, as crianças da sala 2 emergiram significativamente: na tomada de decisões e na participação voluntária. Não só começaram a escolher, como antes de terem a estrutura montada, tiveram o direito de participar no projeto; com desenhos, ideias e sugestões para o Cozilab.

Nesta investigação, optámos por abordar a participação da família. Houve uma forte contribuição por parte dos vários elementos (pais, avós, irmãos, tios, primos) durante a construção do projeto do espaço exterior. Este projeto potenciou as relações da comunidade educativa e da equipa educativa; com “momentos de partilha, cooperação e empatia (...) contradizendo-se a assunção de que o brincar de crianças muito pequenas se caracteriza sobretudo pelo individualismo” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.86).

Foi uma experiência maravilhosa pela oportunidade de partilha de ideias e convivência com todo o grupo (crianças, pais, Educadora de Infância e Técnica de Ação Educativa), que motivaram desde o início ao fim deste projeto. A motivação e o envolvimento de todos solucionaram todos obstáculos que se transformaram em momentos memoráveis, contagiantes e de grande cooperação. Momentos que receberam o devido préstimo com uma notícia no jornal do agrupamento redigida por uma mãe de uma criança da sala 2.

Este projeto, e recorrendo à afirmação de Bilton, Bento e Dias (2017), permitiu desenvolver e fortalecer “uma atitude de cooperação e confiança” (p.150). Prova disso foi o ambiente de alegria, partilha e envolvimento na festa de inauguração do Cozilab (Anexo XXIX). Rodrigues (2006) sustentou que “os pais e familiares (...) se sentem extremamente felizes, por verificarem que o contributo

deles foi valorizado e serviu para as crianças aprenderem e realizarem os seus projetos” (p.11). De facto, observámos que os pais que trabalharam ativamente no projeto, estavam com um brilho no olhar de felicidade e surpresa pela felicidade que proporcionaram às crianças.

Todos nós, de certa forma, trabalhamos para melhorar as oportunidades de desenvolvimento das crianças. Estamos felizes e conscientes de que cumprimos uma das melhores metas, no trabalho de Educadoras: a promoção, a valorização e o uso do espaço exterior. E ainda a valorização da participação das crianças, respondendo ao nosso problema.

Podemos referir que o espaço exterior foi a grande chave para oferecer às crianças um maior desenvolvimento das aprendizagens, da autonomia e participação, conforme se tornou evidente através da observação de todos os momentos de brincadeira das crianças.

## **Conclusão geral**

O presente relatório é o produto final da última etapa do mestrado e do percurso académico. Finalizado este percurso, marcado pelos novos conhecimentos para o nível profissional e pessoal, é possível fazer uma retrospectiva.

As PES revelaram-nos que o trabalho de docente implica, cada vez mais, uma constante atualização dos conhecimentos e respetiva reflexão. Por causa da evolução da sociedade, as crianças também acompanham esta inquietação pela necessidade estarem ocupadas em atividades. Perante esta realidade, o docente deverá pensar nas suas práticas e refletir sobre as suas práticas, de modo a acompanhar e motivar as crianças com as suas dinâmicas de aprendizagem.

Através das práticas contactámos com realidades de ensino heterógenas e pudemos acompanhar e observar o progresso das aprendizagens das crianças. Tivemos a oportunidade de construir materiais e adequar as metodologias consoante o grupo de crianças.

O trabalho de grupo no estágio auxiliou na partilha de ideias, experiências, reflexões. Pontos que enriqueceram o nível pessoal e profissional, enquanto docentes.

A troca de local de estágios para observar outras realidades também enriqueceu o crescimento individual, visto que permitiu recolher um leque de experiências para futuras práticas, mais dinâmicas e significativas.

Neste estudo nem tudo foi fácil e concretizável, mas promoveu aprendizagens para enriquecimento pessoal e profissional. Se o projeto fosse prolongado mais tempo, teríamos enfatizado mais objetivos. Um espaço com fim educativo, deve apresentar as melhores condições, proporcionar as melhores oportunidades para que as crianças sejam mais felizes, mais autónomas e participativas.

Com este projeto aliámos a voz da criança na construção de um espaço educativo no exterior; para consciencializar os profissionais que através a criação de espaço no exterior é exequível considerar os gostos e os interesses das crianças. Tornando-os mais significativos com a participação das famílias no projeto. Magalhães (2007) assevera que através da participação e/ou envolvimento da família, a criança obtém reforços positivos não só para o seu desenvolvimento, mas também para a sua felicidade e confiança.

## Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Assembleia-Geral das Nações Unidas. (1989). *A convenção dos direitos da criança*, ratificada por Portugal em 1990.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 7, 127-140.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bordin, F, B., & Bussoletti, D. (2014). Desenhos infantis, culturas da infância e a pesquisa em educação. *Educativa*, 17(2), 439-452.
- Calha, A. (2011). *Organizar o espaço da sala de actividades com (e não para) as crianças* (Relatório Final da Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2352/1/Alexandra%20Calha%20Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado.pdf>
- Carruthers, E. (2010). As experiências das crianças ao ar livre: um sentimento de aventura? In J. Moyles (Ed.). *Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio* (pp. 192-204). Porto Alegre: ArtMed.
- Carson, R. (2012). *Maravilhar-se. Reaproximar a criança da natureza*. Santa Maria da Feira: Campo Aberto – Associação de Defesa da Natureza.
- Castro, C. (2017). As Potencialidades Educativas do Espaço Exterior. *Revista Refletir EdInf*, 1, 21-22. Obtido de [https://issuu.com/envolve-te/docs/n\\_01](https://issuu.com/envolve-te/docs/n_01)
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação

- Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudos e Investigación, Extr.*(10), 111–117.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao «faz-de-conta» das crianças”, *Educação, Sociedade e Culturas. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, 17, 113-134.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, 15-21.
- Crespo, D. M. (2017). Brincar como forma de desenvolvimento holístico. *Revista Refletir EdInf*, 1, 23. Obtido de [https://issuu.com/envolve-te/docs/n\\_01](https://issuu.com/envolve-te/docs/n_01)
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Duffy, C. (2013). Práticas: A viagem de Isabelle. Um estudo de caso sobre o desenvolvimento sensório-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação das suas experiências e jogo ao ar livre. *Cadernos de Educação de Infância*, 100, 12-18.
- Esteves, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J.A. Lima & R.J. Pacheco (Org.), *Fazer Investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. R. (2008). “...Porque quando sai de casa fica invisível e eu não sei onde ele está!”. Imergindo nos meandros das culturas da infância... Para a desocultação dos amigos imaginários das crianças...”. *Interações*, 10, 14-38.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância*. (Tese de Doutoramento em Psicologia). Universidade de Aveiro, Aveiro, Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-espaco%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>

- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, N. (2014). *Rotina educativa, linguagem e comunicação: relato crítico de práticas e investigação na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu, Obtido de <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2578/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Investga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Forneiro, L. I. (1998) A organização dos espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Fortin, M. (1999). *Os Objectivos de Investigação e as suas Questões ou Hipóteses – O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gill, T. (2010). *Sem medo – Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Príncipia.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, N. M. (2017). A observação e escuta da(s) criança(s) - Um encantador caminho de descobertas, aprendizagens e conquistas. *Revista Refletir EdInf*, 1, 5-7. Obtido de [https://issuu.com/envolve-te/docs/n\\_01](https://issuu.com/envolve-te/docs/n_01)
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harris, V. (1996). O Recreio: Aprendizagem num Ambiente Exterior. In N. A. Brickman & L. S. Taylor (Eds.), *Aprendizagem Ativa* (pp. 167-173). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. (1996). Observar e analisar: porque é tão importante, tanto para o educador como para as crianças. In N. A. Brickman & L. S. Taylor (Eds.), *Aprendizagem Ativa* (pp. 198-204). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Huggins, V. & Wickett, K. (2011). Crawling and toddling in the outdoors: very young children's learning. In S. Waite (Ed.), *Children Learning Outside the Classroom* (pp. 20-34). Londres: Sage Publications Ltd.
- Hurst, V. (2007). Observando o brincar na primeira infância. In J. R. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp. 200 - 216). Porto Alegre: Artmed.
- INSA (2015) Childhood Obesity Surveillance Initiative - COSI Portugal 2013. Obtido de <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/childhoodobesity-surveillance-initiative-cosi-portugal-2013.aspx>.
- IPA –International Play Association (2016). *Children's right to play and the environment*. Discussion paper, não publicado. Disponível: <http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2016/05/IPA-Play-Environment-Discussion-Paper.pdf>
- Johnson, J., Welteroth, S. & Corl, S.(2003). Jogo Sóciodramático – Avaliação na Intervenção precoce. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 118-139). Lisboa: Faculdade da Motricidade Humana.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. M. (1995). O jogo e a educação infantil. *Perspectivas*, 22, 105-128.
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172). Lovaina: Leuven University Press.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Leong, D. & Bodrova, H. (2009). Redescobrir Vigotsky. *Revista Noesis*, 77, 1-24.

- Libório, O. (2000). *Perspetivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lima, J. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?. In J. Lima (Org.) *Pais e professores – um desafio à cooperação* (pp.133-173). Porto: Edições Asa.
- Lopes, F., Cordovil, R., Moreno, D., Pires, C., Sardeira, M., & Neto, C. (2011). Independência de mobilidade em crianças de meios urbanos distintos. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI* (pp. 275-284). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e Centro de Investigação em Motricidade Humana.
- Machado, F. C. (2011). *A participação dos pais na escola: o caso de Jardins de Infância da Misericórdia da Maia*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto. Obtido de [http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/16\\_fernanda\\_machado\\_web.pdf](http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/16_fernanda_machado_web.pdf)
- Martinez, A. P. (2006). O papel da educação especial nas creches: da prevenção à estimulação com atividades de escolha livre. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 2(1), 5-7.
- Martins, D. (2013). *A organização do espaço e a implementação de regras numa sala de jardim de infância* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre. Obtida de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5120/1/Daniela%20Martins\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Relat%C3%B3rio.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5120/1/Daniela%20Martins_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio.pdf)
- Marques Silva, M. do C. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1/Da%20pr%C3%A1tica%20colaborativa%20e%20reflexiva%20ao%20desenvolvimento%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Maxwell, L., Mitchell, M., & Evans, G. (2008). Effects of Play Equipment and Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An

- Observational Study and Design Intervention. *Children, Young and Environments*, 18 (2), 36-63.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico -1.º Ciclo*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Moreno, D. N. (2009). *Jogo de atividade física e a influência de variáveis biossociais na vida quotidiana de crianças em meio urbano* (Tese de doutoramento em Ciências da Motricidade). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. Obtida de <http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1767/1/Tese.pdf>
- Moser, T. & Martinsen, M. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as a pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457–471.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto (Orgs.), *O corpo que (des)conhecemos* (pp.15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2017). *Jogo e Motricidade na Infância: Influências sociais e culturais no desenvolvimento motor da criança*. Conferência apresentada “Jogo e Motricidade” – IV ciclo de Conferências, Coimbra.
- Norwegian Ministry for Education and Research. (2012). *Framework plan for the content and tasks of kindergartens*. Ministry for Education and Research, 2012. Obtido de [https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework\\_Plan\\_for\\_the\\_Content\\_and\\_Tasks\\_of\\_Kindergartens\\_2011\\_rammeplan\\_engelsk.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no)
- Oliveira, L. (Ed.). (2003). *Nova Enciclopédia Larousse* (3897.ª ed.). (Vol. XII).
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (org), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação em Oliveira-Formosinho (org.)*. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância em Oliveira-Formosinho (org.)*, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Olmsted, P. P. & Jacobson, M. A. (1996). *Ligação a outros ambientes e programas*. In N. A. Brickman & L. S. Taylor (Eds.), *Aprendizagem Activa* (pp. 227-258). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OMS (2014). *Commission on Ending Childhood Obesity - Facts and figures on childhood obesity*. Obtido de <http://www.who.int/end-childhood-obesity/facts/en/>.
- Organização das Nações Unidas (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Palos, A. (2002). "Ir lá para quê?..." *Concepções e práticas de relação entre famílias e Jardins de Infância*. In J. Lima (Org.), *Pais e professores – um desafio à cooperação* (pp.211-249). Porto: Edições Asa.
- Pellegrini, A. D. & Boyd, B. (2002). *O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função*. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, I. (2017). *Planear com*. *Revista Refletir EdInf*, 1, 4. Obtido de [https://issuu.com/envolve-te/docs/n\\_01](https://issuu.com/envolve-te/docs/n_01)
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1995). *A psicologia da criança*. (2.<sup>a</sup> ed.) Porto: Edições ASA.

- Pinho, S., Amante, S. & Balula, J. P. (2015). Topoanálise e a celebração da diferença em gato e o escuro e em beijo da palavrinha, de Mia Couto. In A. M. C. Lopes, F. A. Lopes & B. Filho, *Afinal de Contas que espaço é esse?* (pp. 185 -203). Obtido de [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/3003/1/Pinho\\_Amante %26 B alula 2015.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/3003/1/Pinho_Amante_%26_Balula_2015.pdf)
- Pinto (2014). Práticas: “Gosto de brincar na cozinha de lama porque é descapotável”. *Cadernos de Educação de Infância*, 103, 22-25.
- Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312. Obtido de <http://www.redalyc.org/pdf/2823/282321816012.pdf>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2009a). Para o educador que queremos, que formação assegurar. *Exedra: Revista Científica*, 1, 9-24.
- Portugal, G. (2009b). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. In G. Portugal (org.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2014). *Os espaços de brincar e o envolvimento e bem-estar do cidadão pré-escolar*. Conferência apresentada no “Aprender é coisa séria” – Ciclo de conferências sobre lúdico, criatividade e transgressão no ensino, Viseu.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação na educação pré-escolar: o sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Raposo, N. A. V. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Young-Choi, M., Morris, M., & Benefield, P. (2003). *A review of research on outdoor learning: summary of interim findings*. Reading: NFER.
- Rodrigues, A. P. (2006). Planeamento de projetos. *Escola Moderna*, 5(6), 5-14.

- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Rosa, A. R. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25510/1/Tese%20-%20Ana%20Rita%20Rosa.pdf>
- Sá-Chaves, I. (2009). Portefólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão* (pp. 11-17). Aveiro: Universidade de Aveiro (4.<sup>a</sup> ed.).
- Santos, H. & Ribeiro, V. T. (2017). Plataformas tecnológicas: Mind the gap!! - Porque cooperação pedagógica com alta tecnologia requer alto cuidado. *Revista Refletir EdInf*, 1, 12-16. Obtido de [https://issuu.com/envolve-te/docs/n\\_01](https://issuu.com/envolve-te/docs/n_01)
- Sarmiento (2013). Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In M. A. Salmaze & O. A. Almeida (Org.), *Primeira Infância no Século XXI – direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo* (pp. 131-148). São Paulo: Editora Oeste.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes – I Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are*. Nova Iorque: The Guildford Press.
- Silva, M. C. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1/Da%20pr%C3%A1tica%20colaborativa%20e%20reflexiva%20ao%20desenvolvimento%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>.
- Silva, M. I. (1998). Projetos em Educação Pré-escolar e projeto educativo de Estabelecimento. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91 - 126). Lisboa: Ministério da Educação.

- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. Lima (Org.) *Pais e professores – um desafio à cooperação* (pp.97-132). Porto: Edições Asa.
- Smith (2006) O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles (Org). *A excelência do brincar* (pp. 25-38). São Paulo: Artmed Editora.
- Stevens, J., Hough, R. & Nurss, J. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de infância* (pp.225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M., Novo, C., & Neves, E. (2011). Abordagens Relevantes para o Ensino da Escrita - do Papel ao Digital. *Interações*, 7 (19), 238-258. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/481/435>
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). Londres: Sage Publications Ltd.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Brekshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Tovey, H. (2011). Achieving the balance. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). Londres: Sage Publications Ltd.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora
- Viegas, J., Papoila, A. L., Martins, P., Aelenei, D., Cano, M., Proença, C., Teixeira, J., Nogueira, S., Mendes, A., Pinto, A., Paixão, P., Pinto, R. & Neuparth, N. (2012). *Ventilação, qualidade do ar e saúde em creches e infantários resultados preliminares do projeto Envirh*. Conferência apresentada no 4.º Congresso Nacional. – Congresso de Construção 2012, Coimbra.
- Waller, T. (2011). Adults are essential. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp.12-22). Londres: Sage Publications.
- White, J. (2011). Capturing the difference. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.

Woolley, H. & Lowe, A. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38 (1), 53-74.

Zeichner. K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.

#### Legislação:

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

Despacho n.º 5106-A/2012, de 26 de maio.

## **Anexos**

### **Anexo I – Reflexão individual do dia 16 de novembro de 2015**

#### **Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma**

O desempenho da turma, comparando com o da última aula, foi bastante mais positivo. Pelo qual considero pertinente enunciar os diversos momentos seguidamente.

Começo assim, por destacar o primeiro momento da manhã, através da área de Educação para a cidadania, com diálogo estabelecido entre mim (professora estagiária) e os alunos; um momento onde as crianças, começaram de imediato com um papel ativo, com o relato das vivências que foram mais importantes durante do fim-de-semana, e ainda no diálogo acerca do conceito de sinceridade, propiciou a que os alunos manifestassem grande interesse pela partilha de ideias, e esclarecimento de dúvidas entre os colegas, i.e., os alunos perante o que os colegas diziam se não concordassem tentavam explicar com outros conceitos.

No que respeita a área de Português, durante a minha leitura da história, "A Lolita e os sete anões", as crianças mantiveram-se atentas, e pelas suas expressões faciais iam demonstrando curiosidade em querer saber o que iria suceder. Portanto considero que através da minha leitura, possibilitou a que as crianças perceberam mais facilmente, sem revelarem grandes dificuldades nos exercícios seguintes, como o caso da cópia, do preenchimento das lacunas e da ordenação das frases.

Na área de Matemática, uma área que é de maior interesse pela maioria da turma, como já enunciei em relatórios/reflexões anteriores; onde até os alunos com tendência a estar mais distraídos e em querer perturbar a aula, revelaram mais interesse em querer partilhar as suas respostas, durante a exploração do material (anões em papeis) para realizarem a decomposição do número.

E por fim, na área de Expressão e Educação Musical, as crianças também se demonstram bastante atentas, curiosas e motivadas em ouvir e ver o vídeo, referente ao conteúdo que abordado durante a aula.

Em síntese, foi uma aula que os alunos, por meu ver, ao estarem mais concentrados no que estavam a fazer, não revelaram grandes dificuldade, o que resultou num desempenho positivo.

### **Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevante para planificações com a turma**

A organização do ambiente educativo foi pensada tendo em conta a disposição da sala e nas características individuais de cada aluno. Assim procurei trabalhar através do diálogo em grande grupo, a pares, tríades e individualmente.

No que respeita ao diálogo foi um meio que levei a cabo devido a necessidade que os alunos participem em grande grupo, especificamente os alunos que são mais inibidos. Mas também como um meio de conseguir explicar, dar a refletir/compreender e expor opiniões.

Nos momentos em que trabalharam a pares e a tríades, foi devido a ser um estímulo no reforço das aprendizagens, e também em prol de observar, analisar e avaliar o modo como trabalham em grupo.

E no trabalho individual facilitou na observação da aquisição dos conteúdos, se realmente tinha percebido o pretendido da tarefa, e sobretudo dar continuidade da minha observação face ao saber trabalhar individualmente e aperfeiçoar as suas próprios erros.

### **Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma**

Com o decorrer das semanas de intervenções, começamos a apercebemo-nos de quais as melhores maneiras de se trabalhar com a turma, bem como dos materiais que suscitam um maior desempenho e interesse.

Assim procurei na área do Português comecei por adaptar uma história, por sugestão da professora cooperante, tendo por ponto de partida: uma história que já fosse conhecida pelos alunos, o conteúdo que lecionei e ainda se chamasse à atenção dos alunos.

De seguida, procurei apresentar o texto em suporte digital, devido à escassa visibilidade dos alunos sentados nas pontas da sala e alguns da última fila; e realizar a leitura do mesmo, em diferentes momentos. Ainda nesta índole, procurei distribuir tiras de papel, com o objetivo de os alunos copiarem o texto para os seus cadernos diários, e ainda preencherem as lacunas, uma vez que nesta fase de ensino é crucial que os alunos trabalhem os grafemas, e sobretudo a escrita. E para rematar a parte do português, tive em vista umas das primeiras observações, com a entrega de envelopes, onde iam frases cujas palavras que a constituíam estavam em pequenos cartões, o que permitiu trabalhar o raciocínio, organização e ordenação.

No que alude à área da Matemática, e uma vez que tinha que tive que introduzir o algarismo sete, servi-me dos sete anões da história apresentada na área de Português. Assim sendo, comecei por traçar o desenho do algarismo, quer recorrendo ao quadro de forma a trabalhar a motricidade fina, quer recorrendo à imaginação, de maneira a desenharem o algarismo sobre o tampo da mesa e no ar. Completando, na fase seguinte, com a realização do algarismo numa ficha distribuída, isto porque como já referi nesta fase, o suporte papel para o treino da escrita é deveras importante nesta fase de ensino.

De forma, a dar fecho a esta área de ensino, trabalhei a decomposição do número 7, recorrendo às cabeças dos sete anões apresentados na história, a fim de os alunos manipularem os mesmos e encontrarem contas de adição com este número. Procurei usar este tipo de material de forma a trabalharem com outro tipo de material, o que se tornou positivo, apesar de no início revelarem algumas dificuldades, por estarem tão habituados ao Cuisenaire.

Para dar término à aula, dei a visualizar, pelo quadro interativo o vídeo de Maria Vasconcelos "7 dias, 7 notas, 7 cores", uma vez que continha os conteúdos abordados ao longo da aula, um momento que me facilitou no retorno à calma, isto porque os alunos quando chegam aquela fase da manhã tendem a dispersar com mais facilidade.

Em suma, penso que trabalhei com materiais adaptáveis aos conteúdos que abordei, mas também às necessidades inerentes à turma.

#### **Destaques sobre o meu/nosso desempenho**

O desempenho, na minha ótica, e perante o feedback da professora cooperante, foi bastante positivo. Isto porque, consegui manter a postura durante toda a aula, permite que os alunos estabelecessem diálogo entre si, orientei e moderei as atividades, verifiquei se os alunos cumpriam as tarefas e esclareci dúvidas. E sobretudo considero proporcionei uma aula bastante mais dinâmica, comparando com a da semana anterior, isto porque disponibilizei materiais diversificados, e atuei com uma postura melhor.

O que poderá ser melhorado, a ver da professora cooperante, é o tempo usado na leitura do texto, de forma a também conseguir manter estável o ambiente e controlo da turma.

### **Desafios futuros do meu/nosso desempenho**

Futuramente irei continuar a procurar disponibilizar novos materiais, mas também explorar os que já são conhecidos, isto porque por vezes facilita na aquisição das aprendizagens dos alunos.

No que toca ao meu desempenho irei culminar certos aspetos que a professora cooperante indica, de forma a envergar uma postura mais correta, e fazer uma melhor profissional.

### **Outros aspetos a destacar**

Por fim, quantos aos aspetos a destacar começo desde já pela ajuda que a colega de estágio me presta durante o decorrer das atividades individuais dos alunos; e ainda a ajuda dada pela professora cooperante pelo facto de ir ao lugar de um aluno quando se apercebe que este sente dificuldades.


**Anexo II** – Planificação do dia 17 de maio de 2016

<b>Áreas Disciplinares: Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades de Ensino-Aprendizagem</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Recursos/ Materiais</b>	<b>Tempo</b>
<b>Matemática</b> - Diagrama de caule-e-folhas	- Reconhecer o que é um diagrama de caule-e-folhas; - Admitir o diagrama de caule-e-folhas na organização dos dados;	- Dramatização, por parte da professora estagiária, da situação problemática do Planeta Azul; - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a situação problemática do Planeta Azul;	- Apreciação da atenção, motivação e envolvimento dos alunos;	- Fantoche; - Fantocheiro;	- 9h00m <sup>3)</sup>
	- Identificar a moda, a amplitude, o máximo e mínimo de um conjunto de dados;	- Apresentação, por parte da professora estagiária, da situação problemática do Planeta Azul, com visualização no quadro interativo em PowerPoint; - Interpretação professora estagiária/aluno/alunos da situação problemática do Planeta Azul; - Resolução coletiva da situação problemática, no quadro interativo/quadro de giz;	- Verificação dos conhecimentos dos alunos; - Apreciação das resoluções dos alunos;	- Apresentação em PowerPoint (Cf. Anexo 10); - Pen; - Computador; - Projetor; - Quadro interativo/de giz; - Caneta do quadro interativo/giz;	- 9h15m  - 9h30m
	- Resolver situações problemáticas interpretando, organização e calculando um conjunto de dados;	- Distribuição, por parte de alguns alunos, de uma ficha de trabalho de Matemática, com situações problemáticas onde se espera que os alunos representem e interpretem dados; - Registo, por parte da professora estagiária, da data no quadro de giz (Santo Estêvão, 17 de maio de 2016); - Registo individual da data, no quadro de giz (Santo Estêvão, 17 de maio de 2016); - Resolução individual da ficha de trabalho; - Correção coletiva da ficha de trabalho, no quadro de giz; - Recolha, por parte de alguns alunos, da ficha de trabalho;	- Avaliação dos registos dos alunos;	- Ficha de trabalho de Matemática (Cf. Anexo 11); - Material de escrita; - Quadro de giz; - Giz;	- 9h50m  -10h15m
					- 10h50m

<p>Estudo do Meio - Qualidade da água</p>	<p>- Reconhecer a importância da água para os seres vivos; - Reconhecer algumas formas de poluição dos cursos de água;</p>	<p>- Apresentação, por parte da professora estagiária, da questão "Por que é que me chamam de Planeta Azul?" e de informações relacionadas com a qualidade da água; - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a qualidade da água;</p>	<p>- Observação da atenção, motivação e participação dos alunos;</p>	<p>- Apresentação em PowerPoint (Cf. Anexo 14); - Pen; - Computador; - Projetor; - Quadro</p>	<p>- 14h10m<sup>21</sup></p>
<p>- Filtração</p>	<p>- Conhecer o processo de filtração na água;  - Aplicar o processo de filtração na água;</p>	<p>- Distribuição, por parte de alguns alunos, dos cadernos diários;  - Distribuição, por parte de alguns alunos, de uma tira com informações referente à qualidade da água; - Colagem no caderno diário, por parte dos alunos, das tiras de papel; - Leitura silenciosa da tira anteriormente mencionada;  - Apresentação, por parte da professora estagiária, da questão problema "Existem filtros de água na natureza?", dos materiais necessários e procedimentos para a realização da atividade experimental; - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre o processo de filtração;  - Distribuição, por parte de alguns alunos, de um protocolo para a realização de uma atividade experimental, com a questão-problema "Existem filtros de água na natureza?"; - Realização individual da primeira parte do protocolo;</p>	<p>- Apreciação da atenção, participação e dos conhecimentos dos alunos;  - Análise dos registos dos alunos;</p>	<p>interativo;  - Cadernos diários;  - Tira de papel (Cf. Anexo 15); - Cola batom; - Caderno diário;  - Apresentação em PowerPoint (Cf. Anexo 14); - Pen; - Computador; - Projetor; - Quadro interativo; - Duas garrafas de água; - Tesoura; - Solo; - Filtro de café; - Água da torneira; - Uma garrafa com água suja; - Calhaus; - Cascalho; - Areia grossa; - Areia fina;  - Protocolo para a atividade experimental (Cf. Anexo 16); - Material de escrita;</p>	<p>- 14h25m  - 14h35m  - 14h45m</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização coletiva da atividade experimental;</li> <li>- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a atividade experimental;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duas garrafas de água;</li> <li>- Tesoura;</li> <li>- Solo;</li> <li>- Filtro de café;</li> <li>- Água da torneira;</li> <li>- Uma garrafa com água suja;</li> <li>- Calhaus;</li> <li>- Cascalho;</li> <li>- Areia grossa;</li> <li>- Areia fina;</li> </ul>	-15h00m
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a importância do processo de filtração na água;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo, por parte dos alunos, da segunda parte do protocolo, com visualização no quadro interativo em Word;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação dos registos dos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação em Word;</li> <li>- Pen;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Protocolo para a atividade experimental;</li> <li>- Material de escrita;</li> </ul>	- 15h15m
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a importância da qualidade da água.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização coletiva da atividade "Melhorar a qualidade da água" disponível no site da LEYA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da atenção e motivação dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade "Melhorar a qualidade da água" (Cf. Anexo 17);</li> <li>- Computador;</li> <li>- Internet;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Projetor;</li> </ul>	- 15h20m

### Anexo III – Ficha de revisão para a área disciplinar de português

Agrupamento de Escolas Viseu Norte	
Escola Professor Rolando de Oliveira	
	
Data: __/__/__	
Nome: _____	Turma: 4º A
Português	

1. Lê atentamente o texto.

*Um copo*

Era uma vez... talvez em termos muito antigos, talvez hoje ainda. O homem trabalhava o vidro. Estava ali, o dia inteiro, fechado no fogo da oficina. Um calor tão grande como o do deserto.

A massa do vidro em fogo na ponta de um tubo. Rolando, querendo pingar, desprender-se, mas o homem rolava-a sempre olhando aquela bola de fogo.

E lá fora, na rua, o Sol. Mas Sol brilhante, dourado. Noutros dias a chuva: o cheiro fresco da terra molhada.

Vinha outro homem, outro operário, e levava a pequena bola de fogo para a separar do tubo.

E entregava-lhe outro pau, para rolar, para ganhar a forma de um copo, com igual bola incandescente.

Separada depois do pau, dobrada, esmerilada, aquela bola seria um copo.

Um copo pelo qual alguém havia matar a sede. Sem se lembrar do trabalho que ele custara. Matar a sede com água límpida saída da terra. Como da areia tinha sido feita a massa do vidro.

Através do qual um menino, com os seus olhos luminosos que tudo sonham, havia de espreitar, pondo-o à luz do Sol para ver as sete cores como num arco-íris.

Copo que alguém havia de acabar por partir, um dia:

– Maria, és uma desastrada!

E Maria, triste, olhando os vidros do copo espalhados pelo chão...

Estrelas partidas.

Mas quem seria capaz de contar a verdadeira história de um copo?

O homem continuava naquela oficina, oficina quente como o deserto.  
Em que todos se sentiam sós naquele trabalho duro, sempre igual.  
E alguns daqueles copos que o homem trabalhou, dos mais modestos, foram parar-lhe às mãos.

Jantava em casa, com a mulher e com os filhos. A mesa de pinho que fora pinheiro num pinhal verde.

O pão sobre a mesa que fora trigo na seara dourada pelo Sol.

E pratos de barro, barro que fora terra viscosa, presa às mãos dos homens.

E os garfos, as facas, as colheres vindas do ferro da terra.

E o homem poisou tristemente o copo. Um copo, sinal daquelas horas de trabalho sem fim no deserto quente da oficina.

Um deserto longe das areias do mar, dos pinheiros verdes, das searas douradas, da terra húmida e barrenta.

E viu o seu trabalho cheio de sombras, duro, sempre o mesmo.

Talvez sonhasse com máquinas, sem saber mesmo que as havia.

Com máquinas que lhe deixassem tempo para sorrir para o Sol.

Pegou no copo que talvez não fosse muito bonito, muito perfeito. Mas por ele bebia água.

Matilde Rosa Araújo, *O Sol e o Menino dos Pés Frios*,  
Livros horizonte, 10.ª Edição, Abril de 2011.

2. De quem nos fala o texto?

---

---

---

3. Caracteriza o ambiente da oficina.

---

---

---

4. Ordena de 1 a 5 as fases que ocorrem para fabricar o copo.

	A peça é dobrada e esmerilada.
	A peça é separada do pau.
	Uma bola de massa de vidro em fogo vem na ponta de um tubo.
	E eis, finalmente, um copo por onde alguém há-de matar a sede.
	O homem rola a bola de massa de vidro na ponta do tubo e dá-lhe forma.

5. De que tinha sido feita a massa de vidro?

---

---

6. Em que forma está escrito o texto?

---

---

7. Indica:

a) o título do texto.

---

b) a autora.

---

c) a obra de onde foi extraído o excerto do texto.

---

8. Procura no texto:

a) uma palavra monossilábica.

---

b) uma palavra polissilábica/grave.

---

c) uma palavra dissilábica/ grave.

---

d) uma palavra aguda.

---

e) Uma palavra esdrúxula.

---

9. Considera as expressões do texto:

“ E entregava-lhe outro pau ...  
(...) ... aquela bola seria um copo.”

a) Assinala com “X” a classe a que pertencem as palavras:

<input type="checkbox"/>	Preposições	<input type="checkbox"/>	Advérbios	<input type="checkbox"/>	Determinantes	<input type="checkbox"/>	Adjetivos
--------------------------	-------------	--------------------------	-----------	--------------------------	---------------	--------------------------	-----------

10. Considera a frase:

“Um calor tão grande como o do deserto.”

a) Sublinha o adjetivo da frase.

b) Em que grau está o adjetivo da frase?

---

c) Escreve a frase com o adjetivo no grau comparativo de inferioridade.

---

11. Atenta agora a frase:

*"O homem trabalhava o vidro"*

a) Sublinha o verbo da frase. Indica o tempo em que se encontra.

---

---

b) Expande a frase.

---

---

12. Considera as frases:

"E lá fora, na rua, o Sol."

"Estava ali, o dia inteiro, fechado no  
fogo da oficina."

a) Reduz as frases.

---

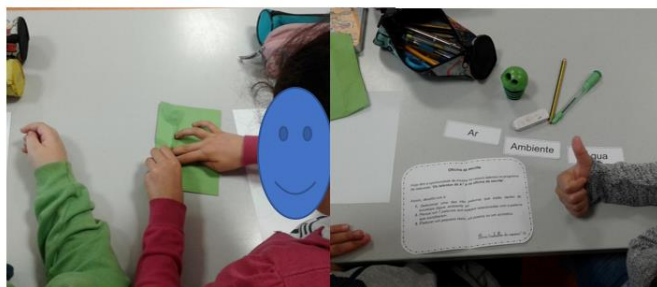
---



**Anexo IV** – Exemplo das partes da planificação com a articulação entre a área de Português com a área de matemática

<p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fonemas/grafemas [I] e [L]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mobilizar o saber adquirido do oral para a escrita;</li> <li>Compreender a leitura;</li> <li>Reconhecer os sentidos do texto (acontecimentos, informação essencial, intenções e emoções de personagens);</li> <li>Reconhecer os fonemas [I] e [L];</li> <li>Compreender o sentido de texto;</li> <li>Ouvir e ler um texto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificação dos trabalhos de casa, por parte das professoras estagiárias;</li> <li>Leitura da história "A Lolita e os sete anões", por parte da professora estagiária;</li> <li>Diálogo professor/aluno/alunos sobre o texto;</li> <li>Apresentação do texto criado pelas professoras estagiárias, no quadro interativo, em PowerPoint;</li> <li>Leitura, por parte da professora estagiária, do texto;</li> <li>Leitura coletiva do texto com auxílio da professora;</li> <li>Leitura coletiva do texto;</li> <li>Leitura individual/parcelar do texto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação da capacidade escrita e da fluência da leitura;</li> <li>Observação da compreensão da leitura, por parte dos alunos;</li> <li>Análise da fluência da leitura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>História "A Lolita e os sete anões"<sup>1</sup>;</li> <li>Computador;</li> <li>Pen;</li> <li>Quadro interativo;</li> <li>Apresentação em PowerPoint do texto<sup>2</sup>;</li> </ul>	<p>- 8h50m</p> <p>- 9h00m</p> <p>- 9h20m</p> <p>- 9h45m</p>
<p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Número 7</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os números naturais até 7;</li> <li>Traçar o algarismo 7;</li> <li>Reconhecer a decomposição do número 7;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo professor/aluno/alunos sobre a quantidade de anões existentes na história "A Lolita e os sete anões";</li> <li>Realização, no quadro de giz, do algarismo 7, por parte de alguns alunos;</li> <li>Realização do traçado do algarismo, no ar e na mesa;</li> <li>Distribuição, por parte de um aluno de uma ficha de trabalho, a fim de traçarem o algarismo 7;</li> <li>Recorte das margens da ficha de trabalho;</li> <li>Colagem da ficha de trabalho no caderno diário de Matemática;</li> <li>Realização da ficha de trabalho;</li> <li>Distribuição de envelopes com 7 cabeças de anões, que servirá de suporte para a decomposição do número 7;</li> <li>Apresentação oral, por parte da professora estagiária, de exercícios de decomposição, tendo por base a história ouvida;</li> <li>Realização, por parte dos alunos com auxílio da professora estagiária, de exercícios de decomposição do número 7, no quadro de giz;</li> <li>Registo das resoluções, no caderno diário de Matemática;</li> <li>Marcação dos trabalhos de casa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação da capacidade de raciocínio e comunicação de Matemática;</li> <li>Observação da criatividade e da análise da capacidade do traçado do algarismo 7;</li> <li>Análise das capacidades estratégicas de raciocínio matemático;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro de giz;</li> <li>Giz;</li> <li>Apagador;</li> <li>Dedo indicador da mão direita de cada aluno;</li> <li>Mesas;</li> <li>Ficha de trabalho de Matemática<sup>5</sup>;</li> <li>Tesoura;</li> <li>Cola batom;</li> <li>Caderno diário de Matemática;</li> <li>Lápis de carvão;</li> <li>Borracha;</li> <li>Envelopes com as cabeças dos anões<sup>6</sup>;</li> <li>Sete anões (cabeças)<sup>8</sup>;</li> <li>Bostik;</li> <li>Quadro de giz;</li> <li>Giz;</li> <li>Apagador;</li> </ul>	<p>- 11h04m</p> <p>- 11h15m</p> <p>- 11h35m</p>

## Anexo V – Momentos do dia do programa de televisão



**Anexo VI** – Momento de leitura - do projeto relação escola-família



## **Anexo VII - Reflexão crítica do final da PES I**

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, (PES), no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) I, do mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º CEB, confronto-me com o momento de refletir sobre todo o percurso vivenciado, nas quais incluo os momentos de estágio (na Escola Básica João de Barros, com a professora cooperante Olga Adão) e, as tarefas de observação – realizadas em conjunto com a colega de estágio –, propostas pelo docente titular da unidade curricular (a caracterização do Ambiente Educativo, a avaliação das três crianças e o projeto de envolvimento da família).

Começo por enunciar os momentos de estágio, nas quais adquiri inúmeros conhecimentos, desde como fazer devidamente um plano de aula ao momento de interagir com a turma; uma visão básica, que ainda não tinha patente, devido a anteriormente não ter atuado num contacto tão direto. O que leva a concluir que é o processo de formação e de aprendizagem multifacetado e complexo.

No entanto, é de extrema importância referir, que os Seminários da PES no 1.º CEB I foram enriquecedores para a minha formação inicial bem como para as planificações, e até nas implementações; uma vez que além de possibilitarem a análise e interpretação de episódios de aula, também sugeriam metodologias e materiais mais adequados para o nível de ensino em que estagiei: 1.º ano de escolaridade.

Um nível de ensino que me surpreendeu positivamente, embora não tivesse a real noção do trabalho que estaria envolvido; inicialmente considerei que poderia ser um ano mais acessível, uma vez que estavam a ingressar pela primeira vez no ensino, e ainda pelo facto de anteriormente terem frequentado uma etapa escolar que admiro muito – a Educação Pré-Escolar. No entanto, com o decorrer da elaboração das planificações e, também, das intervenções apercebi-me da complexidade que estava inerente a este, isto porque como, praticamente, não possuíam qualquer conhecimento a nível de ler e escrever, foi preciso pensar em cada detalhe visível nas especificidades dos alunos, e selecionar os materiais mais adequados aos mesmos, isto é, como o leque de conhecimentos era tão escasso, sobretudo no grafismo e, essencialmente, na leitura nós procuramos disponibilizar materiais, como por exemplo pequenos textos (construídos por mim e pela colega de estágio), para que se tornasse mais dinâmica a aula e, sobretudo conseguissem realizar a leitura.

Um trabalho que embora exaustivo, ajudou a perceber que na parte interior deste nível de ensino, é preciso procurar os melhores métodos e matérias para que os alunos adquiram uma boa aprendizagem, que acaba por ser refletida no pensamento destes no que consiste o ensino, mas também que irá ser espelhado pela vida fora. Mais sustento com as palavras sábias de Cury (2006) quando ressalta que “[um] professor influencia mais a personalidade dos alunos pelo que é do que pelo que sabe” (p.141)

porque “[educar] é provocar a inteligência, é a arte do desafio” (p.126); nesta natureza torna-se claro o quanto desafiante foi para mim estar a estagiar neste nível de ensino.

Ao referenciar a formação inicial sinto a necessidade de abordar um pouco esta, uma vez que atualmente as instituições procuram cada vez mais oferecer a nós – alunos – as melhores condições, de modo a adquiramos os requisitos necessários para implementar nas práticas; nesta linha considero crucial sustentar, com o que foi homologado no Decreto-Lei n.º 240/2001, ao referir que

[às] instituições de formação compete definir os objectivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência (p.5570).

Posto isto, concluo que esta instituição, onde me encontro a estudar, tem procurado contribuir para a minha preparação necessária, de forma a ser bem-sucedida futuramente.

E no que refere às planificações das aulas que lecionei apercebi-me das suas extremas utilidades, isto porque organizou e orientou para os objetivos que eram propostos; importa referir que houve uma grande evolução destas, desde a primeira planificação até à última, que se tornaram mais evidentes, com um maior rigor e uma maior clareza. E como refere Monteiro (2001, p.32, cit. Alvarenga, 2011) a planificação de um professor “significa organizar no tempo e no espaço, em doses de rentabilidade, as determinantes dos programas, considerados, em função das ambiências concretas e especificidades inerentes as linhas estratégias mais adequadas” (p.23); assim sendo este instrumento de orientação de trabalho ajuda a especificar o que se pode ensinar, como se vai ensinar, e até a antecipar quais as melhores estratégias para encaminhar para as aprendizagens.

Outro ponto que considero importante dar destaque é as reflexões que eram realizadas com a professora cooperante e pelos supervisores (quando assistam às intervenções), que ajudam a refletir o que devia ser melhorado e continuado, perante o público-alvo a que nos dirigíamos. Isto porque permitia reforçar a ideia de que o tempo real com as crianças era muito curto, e desta forma ajudou a perceber que o quanto era importante a diversidade de atividades e o tempo previsto para as mesmas; desta forma, aludia a ver que o “professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos

saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 24/2001 de 30 de Agosto, p. 5570). Nesta natureza, mais sustento com a perspectiva de Vigotsky (1987) aquando enuncia que o “conhecimento pronto estanca o saber e a dúvida provoca a inteligência (s/p, cit. Cury, 2006, p.129).

Voltando a dar destaque aos momentos de estágio, mas inferindo na reflexão das intervenções, penso que no geral, correram dentro dos parâmetros que foram pedidos e, embora, algumas não correrem dentro do que tinha planeado, apercebi-me de que conseguia dar a volta a situação, sem desanimar, e chegar aos objetos que tinha planeado; mas também via nelas questões que serviam de meio para corrigir e aprimorar aspetos fulcrais, pois como referiu Cury (2016) “[quando] uma pessoa deixa de perguntar, ela deixa de aprender, deixa de crescer” (p.130), e como se sabe o docente deve ser um agente que procura mudar, testando e reformulando porque a evolução do conhecimento deve ser constante. Ainda importante referir que os relatórios semanais, é ponto acrescido às reflexões, visto que com elas refleti o que ocorria melhor e menos bem.

No que se refere às intervenções em grupo, considero que foram úteis para perceber que apesar de termos personalidades e óticas diferentes, evidenciaram os pontos que cada uma pode melhorar; e o que também perante o parecer da professora cooperante e dos supervisores a nossa intervenção resultava visto que o que a minha colega de estágio tinha eu não tinha, e vice-versa. Assim sendo, denoto a evolução gradual que cada uma de nós envergou, e tudo com ajuda uma da outra, mas também com as opiniões dos supervisores e da própria professora cooperante.

Em suma, tenho a concluir que foi um semestre muito enriquecedor, e que até mudou a minha perspectiva face à imagem que tinha implícita do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também a ideia de fazer ressaltar que “[a] escola tem a função de preparar cidadãos, mas pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida (...) [uma vez que] é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (Alarcão, 2001, p.18), e ainda ao facto de querer dar uso às palavras proferidas por Cury (2006) “[ser] um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo” (p.74), uma vez que apesar de haver dificuldades a passagem por um professor marcante jamais será destruídas.

## Anexo VIII – Questões e exemplos relacionados com a realidade, usados para moderar o discurso da planificação onde trabalhamos o super-herói

De seguida, a estagiária dá a mão a duas crianças e pede que as outras se juntem formando uma roda. Ao mesmo tempo dará a indicação para se sentarem no chão com perninhas à chinês, de forma a iniciar um diálogo com as crianças. Num primeiro momento vai pedir a algumas das crianças que relatem o que viram. No momento seguinte irá questionar “quem é que no nosso dia-à-dia ajuda os outros?” e “porque ajudamos?”, levando a que as crianças percebam que todos nós temos algo que nos permite ajudar os outros. Por exemplo: um médico detém conhecimento para cuidar de nós, tal como um super-herói que tem poderes do bem. No caso da lenda, o S. Martinho tinha a capa que a dividiu em duas partes para dar uma metade ao mendigo, significando que foi amigo, solidário demonstrando bondade (fazer o bem) aos outros, mostrando assim o seu verdadeiro superpoder: vontade de ajudar.

## Anexo IX – Reflexão sobre o jogo da liberdade

### **Informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo:**

Começo por enunciar que durante os dois dias de intervenção, as crianças revelaram um desempenho muito satisfatório durante as atividades.

Na segunda, começo por salientar o envolvimento que as crianças demonstraram durante o diálogo entre a pomba e o cravo sobre “O que é ser livre?”. O mesmo aconteceu durante o diálogo com o soldado sobre o 25 de abril de 1974; durante este último momento mesmo as crianças que têm mais facilidade procuraram estar atentas o que foi sentido nas questões que fui colocando.

Outro momento foi durante a tarde, onde as crianças tiveram a liberdade de escolher o relaxamento como ainda as atividades realizadas no espaço exterior. E apesar de ter colocado materiais a meio das suas brincadeiras, aceitaram e continuaram na mesma envolvidas nas suas atividades. Durante este momento houveram crianças que sugeriram entre elas outro tipo de brincadeiras com os materiais que foram dispostos pelo espaço. Como por exemplo quando as crianças andavam a saltar num só pé e a pé juntos distribuí arcos pelo espaço de maneira a desenhar a macaca, e facilmente identificaram o jogo em questão, mas a uma dada altura as crianças distribuíram os arcos em roda, com a forma de um círculo. De um modo geral, as crianças transmitiram que gostam de ser livres, mas não liberdade total.

## Anexo X – Exemplo de um relatório semanal do primeiro semestre, da PES I



Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu



Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I

RELATÓRIO SEMANAL DE 5 E 6 DE DEZEMBRO DE 2016

Agrupamento de escolas Viseu Norte  
Escola Professor Rolando de Oliveira

Semana de intervenção em grupo:  
Diana Cardoso, n.º 9499

Orientadora cooperante: Maria Odete Albuquerque Fonseca

Supervisores da ESEV: Professora Doutora Maria Figueiredo  
Professor Doutor João Nunes

Grupo: Diana Cardoso, n.º 9499;  
Lúcia Lopes, n.º 8321.

Viseu, 2016/2017

### Informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo:

Nesta semana constatei, mais uma vez, a importância de recorrer às personagens, que nesta semana foi a escritora Juca. Uma personagem que veio tanto para dar a aprender como “aprender” com as crianças, acerca da época festiva.

Outra informação pertinente prende-se na atenção prestada pelas crianças a livros, que foi visível com a apresentação do livro da escritora, “A velhinha que comeu os símbolos”, um livro que permitiu que crianças percebessem o significado dos símbolos de natal; que foram aprofundados através de uma teia de Natal.

E, por fim, considero ainda relevante salientar a exploração plástica (área da expressão e comunicação e domínio das artes visuais) é crucial para este tipo de crianças, recorrendo a técnicas distintas: uma técnica de pintura e uma técnica de rasgo livre.

No que respeita a técnica de pintura, tive a oportunidade de observar uma criança que não se costuma concentrar por um período de tempo longo nas atividades, e nesta esteve de tal maneira envolvido que pintou e retoou, com precisão, os espaços em branco; não querendo sair daquela atividade e questionando se à tarde iam continuar com a pintar.

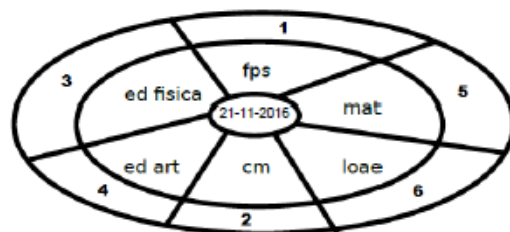
### Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com o grupo:

A organização do ambiente educativo, nesta fase de jardim de infância, é ponto primordial para captar o envolvimento das crianças, não só no sentido de as crianças estarem atentas às atividades, mas também para que percebam o que é, o que significa, o que se pode e não pode fazer.

Comecei por introduzir elementos alusivos ao natal, tais como o Pai Natal – Calendário do Advento - sinos e histórias de natal.

Nesta semana também procurei que as crianças também participassem na organização do ambiente educativo, através: da construção de pinheiros de natal (coletivo e individual); da decoração de um painel de natal; e da decoração de estrelas.

Registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo (criança)



#### 1- FPS:

- Demonstraram prazer nas suas produções e progressos;
- Revelaram confiança em experimentar atividades novas;
- Expressaram as suas opiniões, preferências e apreciações críticas;
- Demonstraram comportamentos de apoio e entajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;
- Manifestaram os seus gostos e preferências ( jogos, brinquedos);
- Identificaram e valoriza traços da sua cultura familiar (natal);
- Aceitaram opiniões e perspetivas diferentes, ouvindo, questionando e argumentando, procurando chegar a resoluções negociadas;
- Adquiriram um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permitem realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos (recortar, rasgar, pintar);
- Avaliaram, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos, bem como os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.

#### 2- CM:

- Participaram na organização e apresentação da informação, de modo a partilhar com outros (adulto) os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegou;
- Reconheceram unidades básicas do tempo diário, semanal e anual;
- Identifica algumas manifestações do património cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como, por exemplo, tradições e festividades.

#### 3- ED FÍSICA:

- Aceitou e cumpriu as regras dos jogos, acordadas pelo/a educador/a ou pré-definidas pelo jogo escolhido;
- Cooperou com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.

#### 4- ED ARTÍSTICA:

- Demonstraram prazer em explorar e utilizar modalidades diversificadas de expressão visual (desenho, pintura) recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores);
- Representaram e recriaram plasticamente temas e/ou objetos utilizando diferentes materiais (tintas, esponjas, matérias moldáveis, material reciclado) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, rasgo livre).

#### 5- MAT:

- Usaram o nome dos números e, posteriormente numerais escritos, para representar quantidades.
- Organizaram conjuntos de um certo número de objetos e consegue contar de forma crescente e decrescente.
- Usaram os termos "mais do que" e "menos do que" na comparação de quantidades.

---

**6- LOAE:**

- Aperceberam-se do sentido direcional da escrita;
- Relataram acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos;
- Ouviram os outros e respondeu adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, em situações de comunicação individual;
- Descobriram e referiram palavras que acabam ou começam da mesma forma;
- Ouviram atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos, mostrando prazer e satisfação.

## Anexo XI – Exemplo de um relatório semanal do segundo semestre, da PES II



Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu



Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II

**RELATÓRIO SEMANAL DE 29 A 31 DE MAIO DE 2017**

Agrupamento de escolas Viseu Norte  
Escola Professor Rolando de Oliveira

Semana de intervenção individual (6.ª semana):  
Diana Cardoso, n.º 9499.

Orientadora cooperante: Maria Odete Albuquerque Fonseca

Supervisores da ESEV: Professora Doutora Maria Figueiredo  
Professora Doutora Helena Gomes

Grupo: Diana Cardoso, n.º 9499;  
Lúcia Lopes, n.º 9321.

Viseu, 2016/2017

**Informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo:**

Durante esta a semana de intervenção, as crianças revelaram um envolvimento e um nível de bem-estar sobretudo nas atividades que foram conseguidas no espaço exterior.

Na segunda-feira, durante a dramatização da história, as crianças foram executando as minhas propostas de movimentos que implicaram deslocamentos e equilíbrios, demonstrando-se bastante preocupados em perceber como iam ajudar a Tita; quando chegaram ao Cozilab, apercebi-me da necessidade que eles tinham em querer brincar lá ao ponto de me sugerirem de imediato que a Tita podia brincar com eles no Cozilab.

Na terça-feira, o momento em que houve maior envolvimento por parte das crianças foi durante a dramatização da história da Maria preguiçosa e ainda durante a organização do Cozilab, onde as crianças tiveram a oportunidade de escolher e colocar o respetivo material/objeto no lugar, por iniciativa própria. Ainda durante a tarde, as crianças mostraram-se interessadas com a atividade de construção (montagem) das cortinas, mesmo estando as a maioria do grupo das crianças a brincar livremente pelo Cozilab.

Por fim, na quarta-feira, apercebi-me que houve um grande envolvimento durante a leitura da história, onde a maioria das crianças estava em grande suspense do que que iria ocorrer de seguida, chegando mesmo a repetir o que eu pronunciava "Ainda nada?", isto porque o sr. Luís foi ao local onde semeou durante uns dias seguidos e não via sinal das plantas. Mesmo durante o momento em que semearam apercebi-me do interesse e curiosidade das crianças em perceber e fazer os diferentes passos que implicam o semear.

**Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com o grupo:**

Mais uma vez procurei organizar o espaço às atividades, isto é, quer o espaço interior quer o espaço exterior.

Desta vez, optei por não dividir as crianças em quatro grupos para o momento do semear, mas sim em dois grupos; apesar de termos conseguido dirigir as crianças, penso que se estivessem divididos em quatro grupos a atividade teria ainda mais bem conseguida.

Ainda nesta semana procurei que as crianças brincassem livremente no Cozilab, durante os três dias, muito em parte devido aos pedidos constantes das crianças.

#### Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo:

Esta semana, as atividades dirigidas foram ao encontro do Cozilab, não só por ter planeado, mas também pelo constante pedido por parte das crianças, na semana anterior.

Para a organização das atividades tive em atenção a heterogeneidade do grupo de crianças, procurando mais uma vez intervir de maneira a conseguir mobilizar as diferentes áreas.

No que diz respeito aos materiais utilizados procurei que estes fossem de fácil de uso e manipulação, como por exemplo na exploração da dramatização da história de segunda-feira, recorri a peluches. Para a atividade da construção das cortinas, conseguida na terça-feira durante a tarde, recorri a fio de cooó e a rolhas de plástico. Já para a atividade de quarta-feira, no que diz respeito à plantação recorri a solo, adubo orgânico, água, regadores, sementes de flores e de plantas aromáticas, e ainda a vasos feitos de plástico. No que diz respeito a atividade de semear inicialmente tinha previsto realizar no espaço exterior, no entanto em conversa com a educadora cooperante optámos por realizá-la na sala de atividades, o que no futuro irei ter em atenção para prever os materiais que poderei usar dentro e fora da sala de atividades, que neste caso recorrer a tabuleiros para transportar os vasos para o espaço exterior.

Destaco ainda que a participação de uma familiar, foi a pedido da criança ter insistido muito para um dos seus familiares contribuir para o Cozilab; em termos didáticos pensei que iria resultar numa atividade mais dirigida para o Cozilab, mas em face das condições atmosféricas a atividade foi dirigida no espaço interior a pedido da educadora cooperante.

#### Destaques sobre o meu desempenho:

O meu desempenho foi positivo, perante a minha autoavaliação e o feedback dado pela educadora cooperante e os supervisores, porque consegui manter a postura e uma dicção ajustada aos diferentes momentos, que tinham um fio condutor e os objetivos esclarecidos. Como ainda consegui proporcionar momentos harmoniosos e equilibrados, dando a oportunidade de as crianças estarem ativas nas atividades e eu passando a estar apenas como mediadora dos momentos.

No que diz respeito ao feedback ainda recebi propostas de dinamização que poderão complementar atividades relacionadas com as que dirigi, como por exemplo trabalhar mais a área da matemática, nomeadamente a memória visual, a representação e interpretação através da leitura de uma história; ou seja, enquanto estiver a ler não mostrar as imagens

2

estou a levar as crianças a desenvolverem o sentido e/ou pensamento espacial, uma vez que estão a criar imagens do que está a ser ouvido e que depois poderão ser confrontadas no momento em que estarei a mostrar as páginas do livro.

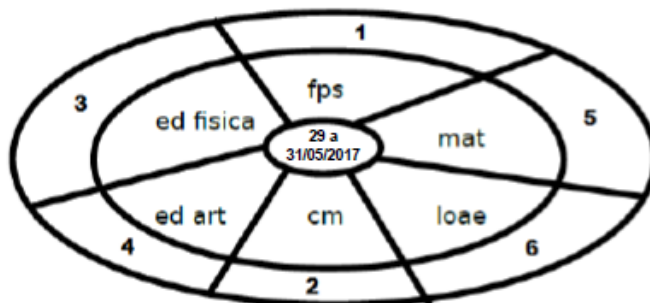
#### Desafios futuros do meu desempenho:

Após a minha última dinamização, irei levar bases, ideias e sugestões que consegui através das minhas intervenções em complemento com os feedbacks dados pela professora cooperante e pelos supervisores.

O meu grande desafio prende-se em trabalhar tendo em atenção as especificidades das crianças, partindo do que elas sabem e do que elas gostariam de trabalhar. Mesmo sabendo que no futuro, já enquanto profissional, à partida terei que seguir a bases estabelecidas pelo local onde me irei inserir, pela experiência que tive a oportunidade de ter com este estágio, é todo importante não menosprezar as ideias que as crianças sugerem.

3

Registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo



**1- FPS:**

- Conheceram e aceitaram as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;
- Reconheceram e valorizaram laços de pertença social e cultural;
- Adquiriram a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em consideração o seu bem-estar e o dos outros;
- Desenvolveram o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.
- Demonstraram prazer nas suas produções e progressos;
- Revelaram confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar em grupo;
- Manifestaram os seus gostos e preferências;
- Colaboraram em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;
- Expressaram as suas opiniões, preferências e apreciações críticas;
- Demonstraram comportamentos de apoio e entejuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;
- Expressaram as suas emoções e sentimentos, como também reconhecer no outro;
- Aceitaram opiniões e perspetivas diferentes, ouvindo, questionando e argumentando, procurando chegar a resoluções negociadas.

4

**2- CM:**

- Reconheceram unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, sem menosprezar a importância que tem na sua vida;
- Participaram na organização e apresentação da informação, de modo a partilhar com outros (adulto) os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegou.
- Conheceram e respeitaram a diversidade cultural;
- Compreenderam e identificaram características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas;
- Descobriram e procuraram explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural;
- Manifestaram comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.

**3- ED FÍSICA:**

- Aceitaram e cumpriu as regras dos jogos, acordadas pelo/a educador/a ou pré-definidas pelo jogo escolhido;
- Dominaram movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios;
- Cooperaram com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa.

**4- ED ARTÍSTICA:**

- Cantaram canções com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração;
- Interpretaram com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (sem palavras) e canções;
- Utilizaram o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com os outros;
- Desenvolveram capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

5

#### 5- MAT:

- Identificaram quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, símbolos, escrita de números, estimativa);
- Resolveram problemas do cotidiano que envolveram pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração;
- Conseguiram seguir um percurso que lhes foi descrito pela educadora;
- Imaginaram e descreveram o que viram;
- Localizaram objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação;
- Sentiram-se competentes para lidar com noções matemáticas e resolver problemas;
- Usaram os termos "mais do que" e "menos do que" na comparação de quantidades.

#### 6- LOAE:

- Aperoeberam-se do sentido direcional da escrita;
- Compreenderam que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;
- Usaram a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;
- Usaram a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);
- Relatarem acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos;
- Ouviram os outros e respondeu adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, em situações de comunicação individual;
- Ouviram atentamente histórias mostrando prazer e satisfação.

#### Anexos

##### Anexo 1 – Planificação focada na criança

###### Registo de avaliação da implementação e propostas de continuidade

A planificação focada para esta criança teve resultados satisfatórios, mesmo sabendo que é uma criança que apresenta dificuldades ao nível dos movimentos que implicam deslocamentos e de perícias e manipulações.

No início a criança apresentou algumas dificuldades, nomeadamente em escolher o material e no momento seguinte ter que o transportar até ao local correto, chegando a deixá-lo cair com alguma frequência.

Com o desenrolar da atividade, a criança começou a dirigir movimentos de deslocamentos cuidadosos, chegando a deixar de correr para adotar a marcha lenta e a de maneira a segurar os objetos usando as mãos, sem encostar ao peito e à barriga.

No início ainda pensei que a criança desistisse, no entanto arranjou a solução anteriormente descrita, e conseguiu manter-se em jogo até ao final.

Aperoebi-me que é uma criança que evoluiu bastante desde o início do ano letivo, não desistindo das atividades, como acontecia com crianças que não sentiam tantas dificuldades como esta, mesmo sendo o seu primeiro ano na educação pré-escolar.

**Anexo XII** – Desenvolvimento do trabalho colaborativo, no primeiro semestre



**Anexo XIII** – Desenvolvimento do trabalho colaborativo, no segundo semestre



**Anexo XIV** – Participação na festa de natal




**Anexo XV – Justificação das opções empreendidas na Planificação que demonstra a promoção de umas das atividades previstas pelo Departamento da Educação Pré-Escolar “Experimentar e Descobrir – Ciência e Brincar”**


**Justificação das opções empreendidas para a semana**

De acordo com a conversa e orientações da educadora cooperante, a temática que será abordada vai ao encontro do “Dia Mundial da Ciência”. As justificações desta escolha assentam em ser um dia prescrito na calendarização da agenda escolar, além de que consta na planificação anual do Departamento da Educação Pré-Escolar “Experimentar e Descobrir – Ciência a brincar”. Esta temática vai permitir estimular nas crianças a curiosidade e o desejo de saber mais, conhecendo o verdadeiro significado de ser cientista, ao vestirem uma bata e utilizarem materiais de laboratório. Vai ser dada a oportunidade de analisar um problema, propor explicações, desenvolver conjecturas e confrontar teorias e perspetivas próximas da realidade, ao serem realizadas experiências.

**Anexo XVI – Planificação anual do Departamento da Educação Pré-Escolar, relativa ao primeiro período do ano letivo 2016-2017**

		<b>Planificação Anual</b> <b>Departamento da Educação Pré-escolar</b> <b>Ano letivo 2016/2017</b>	
TEMAS		CONTEUDOS/ATIVIDADES	CALENDARIZAÇÃO
descobrir - Ciência a Brincar	Experiências com: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Água</li> <li>• Cores</li> <li>• Alimentos:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências com misturas, separação, flutuação e evaporação de várias substâncias – (prever, experimentar e observar).</li> <li>• A meteorologia: <u>As</u> nuvens, a chuva, neve, granizo...</li> <li>• Ciclo da água.</li> <li>• Que cor é esta?</li> <li>• Pequenos cozinheiros: Exploração de cheiros, sabores e texturas de alimentos.</li> <li>• Experiências de congelação, fermentação e solidificação.</li> </ul>	1º Período
	Há ciência na cozinha		

**Anexo XVII – Avaliação diagnóstica observada na ficha de registo de observação prevista pelo Plano da Ação Estratégica do agrupamento**

	<b>Plano de Ação Estratégica</b> <b>2016/2017</b> <b>Medida: Reforço da Atividade Experimental</b>	
Escola Básica /JI _____	Pré- Escolar _____	Turma: _____
Nome/Grupo: _____		Data: ____/____/____

**Registo de Observação: N.º 7**

(Atividade Experimental: "O AR")



**Como Fazer:**

1. A educadora vai falar-te sobre a existência do ar, (ver o filme: Diário da Mãe "O Vento e o Ar com Muita Pressão" - link: [https://youtu.be/ewlgkpic\\_zE](https://youtu.be/ewlgkpic_zE))

- 1.1. Não o cheiramos, não o vemos, não o agarramos...  
Mas sabemos que o ar existe.  
Como sabemos?  
Observa as imagens e dialoga com os teus colegas.



Nos dias de vento,  
as copas das  
árvores ondulam.



Sentimo-lo bater  
na cara quando  
corremos.



Vemos a roupa a  
abandar quando  
está a secar na  
corda.



Quando se abre uma janela, a corrente  
de ar faz a cortina ondular.



Vê-se o barco à vela a deslocar-se e a vela  
a arredondar nesse sentido.

## Anexo XVIII – Exemplo de uma planificação focada numa criança

### Anexo 6 - Planificação focada numa criança

#### 1. Breve descrição das observações realizadas

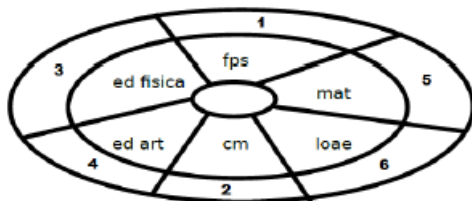
Em face das observações conseguidas no grupo de crianças, apercebi-me de algumas das características, potencialidades, dificuldades, gostos e preferências, que apresentam. O que me levou a selecionar uma criança tendo em consideração as suas características, nomeadamente as psicológicas.

A criança que escolhi não apresenta traços de personalidade desviantes das restantes.

Foram vários os momentos que tive a oportunidade de observar, quer durante o estágio da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I (PES na EPE I) quer desde o início da intervenção da PES na EPE II, que é uma criança muito tímida. No entanto, apercebi-me que demonstra grande entusiasmo quando assiste a dramatizações ou até participa nelas.

Deste modo, irei procurar observar e avaliar o envolvimento e os comportamentos da criança, durante a dramatização.

#### 2. Relação entre observações e oportunidades a proporcionar por área/domínio de conteúdo



FPS:

- Manifestar os seus gostos e preferências;
- Desenvolver o respeito pelo outro, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;

28

- Fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.

CM

- Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.

ED FÍSICA:

- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações e regras.

ED ARTÍSTICA:

- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.

MAT:

- Seguir um percurso descrito oralmente, por outra criança ou pela educadora.

LOAE:

- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

#### 3. Operacionalização das propostas a implementar

A proposta que viso implementar decorrerá no dia 29 de março de 2017, durante o grande momento da manhã, denominado de "Vamos gravar para mais tarde recordar".

Durante este momento irei procurar observar a criança, não dando a entender que estou a avaliar os seus comportamentos bem como a maneira como a criança se irá envolver na dramatização.

29

**Anexo XIX** – Autoavaliação da minha comunicação (enunciado a partir do ponto “destaque sobre o meu desempenho” do relatório semanal de 24 a 25 de outubro de 2016)

Destaques sobre o meu desempenho:

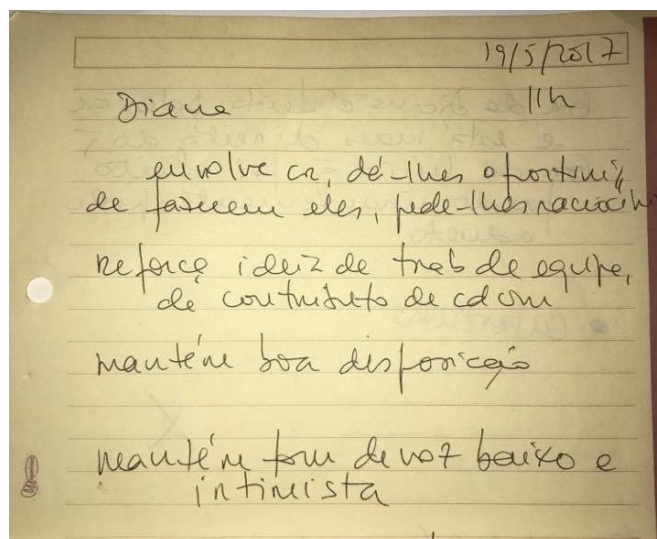
O meu desempenho no parecer foi positivo, e dado feedback da educadora cooperante estou num bom caminho. Isto porque consegui ter postura com o grupo de crianças, e atuar de forma a cativar a atenção das crianças, tomando em consideração algumas estratégias (tom de voz, expressões faciais) que são essenciais para lidar com a diversidade da turma.

**Anexo XX** – Registo do *feedback* transmitido (registado no ponto “destaque sobre o meu desempenho” do relatório semanal de 5 e 6 de dezembro de 2016)

Destaques sobre o meu desempenho:

No que respeita ao meu desempenho foi positivo, perante a minha autoavaliação e o feedback dado pela educadora cooperante e o supervisor, porque consegui manter a postura, a colocação de voz e facilitei o envolvimento do grande grupo na maior parte das atividades.

**Anexo XXI** – Registo escrito fornecido por uma Supervisora



19/5/2017

Diana

envolve as, de-lhes oportunidade  
de fazerem eles, pede-lhes participação

reforce ideias de trab de equipe,  
de contributo de cada um

mantém boa disponibilidade

mantém tom de voz baixo e  
intimista

**Anexo XXII** – Tabela construída para melhorar o momento de reflexão sobre a avaliação

(Parte da frente)

**AVALIAÇÃO DO DIA - SALA 2**

NOME: \_\_\_\_\_

REGRAS DA SALA		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	TOTAL SEMANA
SEREM TODOS AMIGOS.							
COLOCAR O DEDO NO AR PARA FALAR.							
TERMINAR SEMPRE OS TRABALHOS.							
CUIDAR DOS MATERIAIS.							
PEDIR PARA IR À CASA DE BANHO.							
DEITAR O LIXO NO CAIXOTE.							

(Parte de trás - verso)

REGRAS DA SALA		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	TOTAL SEMANA
PARTILHAR OS MATERIAIS COM OS COLEGAS.							
ARRUMAR OS MATERIAIS E OS BRINQUEDOS DEPOIS DE USAR.							
VESTIR OS BIBES À CHEGADA.							
ARRUMAR OS LIVROS NO LOCAL CERTO.							
RESPEITAR O NÚMERO DE MENINOS NOS CANTINHOS.							
SENTAR-SE CORRETAMENTE NAS CADEIRAS.							
<b>TOTAL DO DIA</b>							

Anexo XXIII – Exemplos da ficha 1 g, preenchida no SAC

**Ficha 1g**  
Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 2/1/2017

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação					Comentários	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
*Nomes												
1. [REDACTED]				x					x			Bom desenvolvimento
2. [REDACTED]			x	x				x	x			Apresenta algumas dificuldades de concentração
3. [REDACTED]			x	x				x	x			Muita dependência do adulto
4. [REDACTED]				x					x			Bom desenvolvimento
5. [REDACTED]				x	x				x	x		Ímida
6. [REDACTED]					x						x	Bom desenvolvimento Autoconfiança limitada
7. [REDACTED]			x	x						x		Muita irrequieteza e algumas dificuldades de concentração (atividades de grande grupo) Concentra-se em atividades individuais
8. [REDACTED]				x				x	x			Fraca pontualidade (a maioria das vezes chega atrasado)
9. [REDACTED]					x						x	Excelente desenvolvimento
10. [REDACTED]			x	x					x			dificuldades de concentração
11. [REDACTED]			x	x				x	x			Muita irrequieteza e algumas dificuldades de concentração Concentra-se em atividades individuais
12. [REDACTED]			x	x					x			Dificuldades na relação com os pares
13. [REDACTED]					x				x			Bom desenvolvimento Concentração mediana
14. [REDACTED]					x					x		Excelente desenvolvimento
15. [REDACTED]					x					x		Excelente desenvolvimento
16. [REDACTED]					x					x		Excelente desenvolvimento
17. [REDACTED]			x	x				x	x			Alguma dependência do adulto Se quer brincar com algumas das colegas
18. [REDACTED]			x	x				x	x			Dificuldades de concentração Intranquilo ou tenso Pouco aberto e espontâneo
19. [REDACTED]					x					x		Bom desenvolvimento
20. [REDACTED]				x	x				x			Dificuldade na separação, a chegada, dos pais
21. [REDACTED]				x	x				x	x		Dependência de objetos (bonecos)
22. [REDACTED]				x	x				x	x		Alguma dependência do adulto Dificuldade na separação, a chegada, dos pais
23. [REDACTED]			x	x	x				x	x		Alguma dependência do adulto

**Anexo XXIV** – Tabela que enuncia o desenvolvimento individual conseguido, mencionada na reflexão final da PES I

Momento	O que foi questionado	O que resultou
Reconhecimento da posição que ocupa na família, em relação aos irmãos: não tem irmãos e tenho irmãos	Desenhar sozinho se não tinha irmãos Desenhar com irmãos	Crianças que não tem irmãos desenharam os animais de casa – o diálogo que anteriormente foi estabelecido devia ter esclarecido que os animais não são irmãos.
Diálogo sobre os super-heróis	O que é um super-herói? Nós podemos ser super-heróis?	As crianças associaram o super-herói a uma pessoa que faz o bem. Referindo que ao ajudarmos os meninos da nossa sala nos trabalhos estão a ser super-heróis.
Diálogo sobre o cientista	Onde pode trabalhar um cientista?	Neste ponto as crianças inicialmente só diziam que um cientista podia trabalhar num sítio só, mas através do diálogo fomos percebendo que para recolher pistas pode ir para o espaço exterior ou para algum sítio onde estejam as pistas.

**Anexo XXV** – Consciência de um reajustamento na prática enunciada no relatório semanal de 7 a 8 de novembro de 2017

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com o grupo:

A organização do ambiente educativo é ponto primordial para captar o envolvimento das crianças. Por assim ser, tendo em conta o que tinha perspetivado considero que no futuro a tabela que usei para as filmagens irá ser maior e colocada num local visível a todos e fixo. O mesmo acontecerá quando tiver que usar pequenos grupos de trabalho, sendo colocados num local visível ou escritos no quadro de giz de maneira a que desperte a curiosidade nas próprias crianças tanto em reconhecer o seu nome como ainda a compreender a importância da escrita (sentido de organização e comunicação).

Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo:

Após a implementação sinto que é importante escrever as questões que devemos ter com as crianças, mas também as suas respostas, uma vez que nem sempre o adulto está preparado para pensar como as crianças pensam, apresentando-lhe conceitos e explicações que não são claras e lógicas segundo a sua maneira de pensar. No entanto ter sempre em consideração as ideias e/ou intervenções das crianças porque muitas das vezes são mais adequadas ao "mundo" destas.

## Anexo XXVI – Reflexão enunciada no relatório semanal de 15 a 19 de maio de 2017, sobre as estratégias usadas com base nas observações das trocas de estágio

Informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo:

Começo por enunciar que durante a semana de intervenção, as crianças revelaram um envolvimento muito satisfatório durante as atividades.

Na segunda feira, durante a apresentação da minha família todas as crianças estavam atentas e curiosas, colocando algumas questões e querendo no momento seguinte apresentar a sua família de casa. O mesmo aconteceu, com grande destaque, durante a enunciação de palavras relacionadas com a palavra “família” e a construção de frases simples e complexas com a palavra que pronunciaram. Como por exemplo uma criança de 5 anos disse a palavra beijinhos e enunciou a frase: “A mãe dá-me beijinhos!”. Outra criança sugeriu a palavra coração formando a frase: “No meu coração há duas pessoas, a mãe e o pai.”.

Na terça-feira, o momento em que houve maior envolvimento por parte das crianças e

## Anexo XXVII – Aviso colocado no Portefólio Digital da Sala 2



Portefólio da Sala 2

Início Painel Atividades Calendário Opções

### Cozinha de Lama / Laboratório

O nosso projeto da cozinha de lama / laboratório já está em esquema e a montagem com a colaboração das famílias vai iniciar-se na sexta feira dia 19 de maio, às 14,30h. Quem tiver disponibilidade pode juntar-se à equipa de trabalho. Quem não puder desta vez, poderá colaborar noutra fase do projeto.

Entretanto está já a decorrer uma votação para escolhermos o nome a dar a este novo espaço. Participe carregando no botão em baixo. Têm até dia 21 de maio.

VOTA NO NOME QUE GOSTARIAS DE CHAMAR À NOVA COZINHA DE LAMA / LABORATÓRIO →

## Anexo XXVIII – Estrutura do projeto no dia 19 de maio de 2017



**Anexo XXIX – Momentos captados na festa de inauguração do Cozilab**

