

Ana Rita Borges de Mata Borges

Brincadeiras sem teto

A importância do brincar no espaço exterior – análise e reflexão sobre as práticas na educação pré-escolar.





Ana Rita Borges de Mata Borges

Brincadeiras sem teto

A importância do brincar no espaço exterior – análise e reflexão sobre as práticas na educação pré-escolar.

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob orientação de:

Doutora Isabel Abrantes

Doutora Maria Figueiredo

Declaração de integridade científica

Ana Rita Borges de Mata Borges n.º 4681 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.

Viseu, 5 de abril de 2019

A aluna, _____

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da componente Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo composto por duas partes. A primeira parte refere-se às práticas realizadas ao longo da PES, apresentando uma reflexão e análise do trabalho desenvolvido, em ambos os contextos.

A segunda parte é constituída pelo trabalho de investigação com o principal objetivo de compreender como estão organizados os espaços exteriores dos contextos, interpretar as conceções e o sentido pedagógico que é atribuído a esses espaços, através da análise de estudos realizados no âmbito da formação inicial de professores.

Metodologicamente, este projeto inscreve-se no paradigma interpretativo orientado por uma investigação qualitativa, e tem como objeto de estudo investigar sobre o espaço exterior como potenciador de aprendizagem. Privilegiou-se como técnica de recolha de dados, a análise documental que permitiu compreender a prática pedagógica realizada com foco na utilização do espaço exterior. Este estudo permitiu compreender que apesar de o espaço exterior ser valorizado, é um espaço ainda pouco dinamizado e organizado pelos educadores e pouco utilizado pelas crianças. Sendo o educador de infância gestor do currículo e responsável pela organização dos espaços e materiais do contexto educativo, o espaço exterior surge como dimensão importante enquanto potencializador de desenvolvimento e aprendizagem, da mesma forma que o espaço sala.

Palavras-chave: brincar, brincar no exterior, espaço exterior, educação pré-escolar

Abstract

This Report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) component of the Master's Degree in Early Childhood and Primary Education and consists of two parts. The first part refers to the practices carried out throughout the PES, presenting a reflection and analysis of the work developed, in both contexts.

The second part consists of the research work that has the main point to understand how outer spaces are organized in the contexts, to interpret the conceptions and the pedagogical sense that is attributed to these spaces.

Methodologically, this project subscribes to the interpretive paradigm guided by a qualitative investigation and has the aim to investigate the outdoor has a learning enhancer. In this process, it was fundamental to make choices regarding procedures for collecting information. Were preferred as data collection techniques, which allowed to understand the pedagogical practice. This study allowed us to understand that although the outer space is valued, it is a space still little invigorated and organized by educators and little used by children. Being the childhood educator the manager of the curriculum and responsible for the organization of outer spaces and educative context materials, he should value the outer space as a learning enhancer in the same way that he values the inner space.

Keywords: play; outdoor play; outdoor, early childhood education.

Índice

Introdução geral.....	1
PARTE I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	4
Introdução.....	5
1. Caracterização dos contextos	5
1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	6
1.2. Educação Pré-Escolar.....	8
2. Análise das práticas concretizadas na PES I, II e III.....	11
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
2.2. Educação Pré-Escolar.....	16
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
PARTE II - A importância do brincar no espaço exterior – análise e reflexão sobre as práticas na educação pré-escolar.	24
Introdução.....	25
1. Revisão da literatura	25
1.1. A importância do brincar no desenvolvimento da criança.....	25
1.2. O brincar da criança.....	27
1.3. Brincar no espaço exterior.....	28
2. Metodologia	30
2.1. Definição do problema	30
2.2. Justificação e relevância do tema.....	31

2.3. Definição de objetivos	32
2.4. Tipo de investigação	32
2.5. Recolha de dados	33
3. Apresentação, descrição e análise de práticas de utilização do espaço exterior a partir de RFE	37
Síntese reflexiva	56
Conclusões do estudo.....	59
Conclusão geral.....	61
Referências Bibliográficas	63

Introdução geral

Fui uma criança feliz! Sujei as mãos com “terra”, mexi na “terra”, saboreei “terra”, brinquei com “terra”! Quando era criança experimentei a sensação de ter solo nas mãos, experimentei ter as mãos sujas, os bibes sujos, as calças sujas, o calçado sujo!

Hoje as crianças andam muito pela rua, mas os parques infantis não têm solo, têm apenas blocos de cimento que não permitem tocar no que está por baixo, a “terra”. O que deveria ser uma rotina e um conhecimento que já tiveram a oportunidade de experimentar, parece novo, parece uma novidade para as crianças dos tempos que correm. Para estas crianças a sujidade deixa-os estranhos, mas curiosos por perceber o que é. Deixemos que a sujidade faça parte do seu dia! Os adultos teimam em privá-los de algo que os aproxima às brincadeiras que deveriam desenvolver, brincadeiras próximas à “terra”, com solo, brincadeiras que lhes permitem construir com solos diversos, cozinhar com solos, correr na “terra”... aquelas brincadeiras que permitem criar, imaginar, mas acima de tudo, brincar... e ser crianças! São crianças e brincar ao ar livre deve fazer parte da sua infância! Se fez da nossa, porque não poderá fazer parte da deles? Se aprendemos a brincar enquanto pequenos, porque não lhes poderemos dar essa oportunidade? Sabemos, hoje, através de vários estudos, que o brincar livre e o brincar ao ar livre são essenciais para um desenvolvimento saudável (Bilton, Bento, & Dias, 2017).

Apesar de espaços amplos que as escolas possuem, outras menores, a consciência do espaço exterior, como um espaço de aprendizagens, é reduzido. Infelizmente, para uma parte significativa dos profissionais de educação é preferível manterem-se as crianças fechadas entre quatro paredes a desenvolver as chamadas competências escolares e, assim, anteciparmos aprendizagens, anteciparmos competências do que utilizar os espaços exteriores. Mas, desta forma, a preparação ganha forma, a preparação torna-se mais próxima da realidade, afastada da criatividade, da imaginação, do espírito crítico, da autonomia, de ser criança.

A rua continua a ser um desafio que não está ao alcance de todos. A sobrevalorização das chamadas competências escolares continua a tomar as rotinas das salas por todo o país. Uma criança brinca com solo e com dois paus, faz montes de areia, faz pó, brinca com as folhas e faz um castelo. Está envolvida, motivada, num objetivo que planeou e que está a por em curso. Mas, ao fundo, a voz da consciência, alerta para os perigos e, o que era uma atividade motivada e planeada por aquela criança, é agora uma memória impedida de ser concretizada.

O presente documento foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, integradas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A componente curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) promove uma responsabilização e autonomia dos discentes no seu desempenho profissional. Tendo como base uma constante reflexão das práticas educativas, a construção de um conhecimento específico e de competências profissionais suporta o desenvolvimento pessoal e a construção de uma identidade profissional em diversos campos de ação. Desta forma, os discentes iniciam a componente de formação, contactando com os contextos, envolvendo-se nas dinâmicas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), refletindo sobre os papéis e competências dos educadores de infância e dos professores, numa perspetiva de autonomia supervisionada. Ao longo das PES, é ainda realizado um estudo sobre temáticas relevantes para as práticas desenvolvidas.

O presente Relatório Final de Estágio intitula-se “Brincadeiras sem teto: A importância do brincar no espaço exterior – análise e reflexão sobre as práticas na educação pré-escolar” e é constituído por duas partes. A primeira parte é referente às práticas de ensino desenvolvidas em ambos contextos, na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB. O relatório inicia-se com uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido nos dois níveis de ensino, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, caracterizando os contextos onde decorreram os estágios. Para tal, realizo uma análise das práticas concretizadas nas unidades curriculares PES I, II e III e analiso as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo como suporte as planificações, os relatórios crítico-reflexivos e os documentos fundamentais na prática de um docente.

Na segunda parte do documento, surge o trabalho de investigação, que incidiu sobre a importância do brincar no espaço exterior a partir de relatórios finais de estágio. Esta parte encontra-se organizada em três secções: na primeira, é apresentada a revisão de literatura, na qual é contextualizada a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, o brincar da criança e o brincar da criança no espaço exterior. Na segunda secção, é exposta a abordagem metodológica, sendo apresentada a metodologia utilizada na realização da investigação, assim como é definido o problema em estudo, os objetivos, o tipo de investigação e o instrumento e processo de recolha de dados. Na terceira secção, procede-se à apresentação, descrição e análise de práticas de utilização do espaço exterior, tendo como base a revisão de literatura realizada.

O documento termina com a conclusão geral do relatório, que incorpora uma análise geral de todo o percurso da formação, relacionada com uma síntese das conclusões da investigação realizada.

PARTE I - REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

Introdução

A reflexão crítica sobre as práticas em contexto assume-se como sendo fundamental para compreender o percurso percorrido durante a Prática de Ensino Supervisionada, quer no contexto do 1.º CEB, quer na Educação Pré-Escolar. A primeira parte do relatório é dedicada à reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, designadamente sobre as práticas desenvolvidas nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III. Começa-se por fazer uma apresentação dos contextos, seguindo-se uma análise das práticas e das aprendizagens realizadas em ambas as valências, tendo lugar também à análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, demonstrando que o trabalho realizado com os alunos do 1.º CEB e com as crianças da Educação Pré-Escolar teve em conta os seus interesses de forma a tentar concretizá-los por meio da implementação de experiências de aprendizagem significativas, onde as crianças/alunos tiveram um papel ativo. Efetivamente, através das experiências de aprendizagem desenvolvidas, os alunos/crianças adquiriram novas aprendizagens, desconstruíram ou reconstruíram as suas ideias prévias, resultando num enriquecimento do seu saber ser, saber estar e saber fazer.

1. Caracterização dos contextos

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico visa a habilitação profissional para a docência no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e comporta uma componente formativa e prática exercida na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida ao longo de três semestres, em Agrupamentos de Escolas na região de Viseu, que englobou os dois contextos de ensino em escolas distintas. É importante referir que esta unidade curricular mobiliza diversos saberes, possibilitando uma construção integrada e contextualizada do conhecimento, assim como estimula e amplifica os saberes e as competências dos discentes, através de uma articulação com outras unidades curriculares.

A PES I decorreu ao longo do 1.º semestre do 1.º ano, durante a qual pudemos conhecer a realidade dos dois contextos educativos, da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, a partir da observação de ambos os contextos, bem como da preparação e

lecionação/dinamização de atividades. Por sua vez, a PES II decorreu no 2.º semestre do 1.º ano, durante a qual tivemos a responsabilidade de lecionar a uma turma do 2.º ano de escolaridade. Por último, a PES III decorreu ao longo do 3.º semestre do 2.º ano, durante a qual o grupo de estágio ficou responsável pela dinamização de atividades no contexto de educação pré-escolar.

A partir de uma reflexão constante (antes, durante e após) sobre as práticas exercidas, esta unidade curricular tem como objetivo promover os indicadores de autonomia, responsabilidade, independência e desempenho profissional dos mestrandos. As práticas realizadas em contexto foram desenvolvidas em grupos de estágio constituídos por três elementos, que permitiram uma estruturação de dinâmicas desenvolvidas em grupo e individualmente. Assim sendo, a PES possibilitou uma perspetivação de trabalho e um desenvolvimento das práticas em conjunto e individualmente, ambos com o intuito de alcançar vários objetivos previstos para com o/a grupo/turma. Para tal, foram elaboradas avaliações diagnósticas, em grupo de estágio, assim como desenvolvidas planificações e reflexões, em grupo e individualmente, para no desenrolar das práticas, serem supervisionadas por uma equipa de docentes da Escola Superior de Educação de Viseu, que acompanhavam o nosso trabalho, orientando as práticas a exercer em função do tempo de dinamização/lecionação.

1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo desta caracterização do contexto irão ser retratadas diversos aspetos relacionados com a escola e com o que a envolve. Serão abordadas questões relacionadas com a própria escola, tal como as condições, instalações que comporta, entre outros fatores. De seguida será apresentado o espaço de sala de aula, os materiais que comporta e o modo de organização. Esta caracterização permitirá que o leitor se sinta contextualizado no espaço da escola e no espaço sala de aula.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu numa escola que englobava a Educação Pré-Escolar bem como o 1.º CEB. O edifício era muito recente, possuindo ótimas condições e instalações, com uma arquitetura moderna. A escola tinha dez salas destinadas ao 1.º CEB e cinco salas de Educação Pré-Escolar. Todas as salas eram muito bem equipadas, com computadores com acesso à internet, quadro interativo e bancada com lavatório. Tinha uma biblioteca, onde estavam disponíveis livros variados, computadores à disposição de alunos, professores e educadores, um projetor, uma tela

para projeção, mesas e cadeiras. Havia também um polivalente, onde as crianças brincavam nos intervalos, quando as condições climatéricas não eram as mais favoráveis, bem como em atividades destinadas à área de educação e expressão físico-motora. A escola dispunha de um sofisticado sistema de aquecimento e de dispositivos de alarme e anti-incêndio, tendo plantas de emergência afixadas nas paredes em diversos sítios estratégicos de forma a facilitar a segurança do estabelecimento.

No que diz respeito ao espaço exterior, este era bastante amplo e vedado por questões de segurança. Integrava um parque infantil para as crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar, um parque infantil para os alunos do 1.º CEB, um campo de futebol com as devidas divisões e balizas, uma horta pedagógica assegurada pelos alunos e professores/educadores.

A sala da turma na qual foram implementadas as nossas práticas educativas era um espaço educativo propício a diversas aprendizagens, um espaço acolhedor e seguro pois os alunos passavam a maior parte do seu dia na sala de aula. Esta era rica e apropriada em materiais didáticos, fazendo com que os alunos desenvolvessem as suas aprendizagens.

A turma era constituída por vinte e seis alunos, dos quais quinze eram do sexo masculino e onze do sexo feminino. Os elementos da turma tinham idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. A maioria tinha frequentado o jardim-de-infância, sendo considerado uma mais-valia em termos de aquisição de regras e convivência em grupo.

Os alunos da turma eram bastante sociáveis, apresentavam um comportamento bastante agradável dentro da sala de aula, respeitando as regras que lhes eram impostas, empenhando-se nas tarefas propostas, sendo sempre muito participativos e mostrando motivação para a aprendizagem. Denotava-se que realizavam as atividades com interesse, motivação e empenho juntamente com os seus colegas, sendo solidários uns com os outros.

De uma forma geral, exceto alguns casos, as crianças apresentavam uma motricidade global bastante desenvolvida sabendo vestir/despir casacos, ir à casa de banho, assoar, apertar os atacadores dos sapatos, entre outras atividades. Apresentavam também uma linguagem adequada à sua faixa etária, havendo como é normal, alunos com uma linguagem mais fluída e desenvolvida, do que outros.

De um modo geral e, pelas observações concretizadas, considerou-se que os alunos tinham um bom aproveitamento escolar, existindo alguns com mais dificuldades e menos empenho do que outros, pela falta de compreensão de algumas atividades realizadas, bem como pela falta de atenção.

1.2. Educação Pré-Escolar

A referência ao ambiente educativo pressupõe uma abrangência muito diversificada de relações, gestão de materiais e recursos humanos, organização do tempo, do espaço e do grupo e de todos os fatores que irão permitir um bom funcionamento do jardim-de-infância. Tal como refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um bom ambiente educativo “deve organizar-se um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 2016, p.23). O ambiente educativo abarca inúmeros fatores que devem estar apropriados a todas as crianças, com todas as diferenças existentes e que as mesmas se circundem dum ambiente securizante e propício a atingir todos os objetivos definidos. Segundo as OCEPE (ME, 2016, p.24)

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.

Assim sendo, o mesmo divide-se em cinco centros de envolvimento específicos: o grupo, o espaço, o tempo, o meio institucional e a relação com os pais e outros parceiros educativos.

O ambiente educativo não se cinge unicamente a um meio em que as crianças se inserem nem apenas ao ambiente refletido em cada sala, pois este é composto por uma junção de relações diversificadas, por recursos materiais e humanos, por uma organização do tempo, do espaço e do grupo e de outros fatores que irão contribuir e possibilitar um funcionamento favorável no jardim-de-infância. No entanto, é de salientar que o ambiente educativo é fundamentalmente orientado para as crianças, pelo que todos os componentes nele inserido devem ser, sempre que necessário, modificados e transformados de modo a oferecerem melhores condições de funcionamento e utilidade.

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, compete ao educador organizar " o espaço, tempo e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas", assim como, conceder materiais e recursos motivadores e diversificados partindo das experiências de cada criança e também manter as condições de segurança necessárias para o bem-estar das crianças. Ao propiciar às crianças experiências de aprendizagem, o educador deve ter em apreço os interesses das mesmas, tendo primeiro de proceder a processos observação, reflexão e resolução de

problemas, proporcionando-lhes momentos que as estimulem para a descoberta de novos saberes. A organização do ambiente é a grande base para o trabalho do educador, o qual, facilita o desenvolvimento global da criança. Deste modo, a criança interage facilmente com os materiais expostos, partilhando todas as aprendizagens adquiridas em pequeno e grande grupo, assim como, com os adultos presentes na sua rotina. Este ambiente torna-se mais enriquecedor, tornando as crianças mais autónomas e ativas na escolha dos seus objetivos. Segundo as OCEPE (ME, 2016), o ambiente educativo é visto como um contexto de vida democrática em que as crianças participam.

É fulcral compreender que cada criança deve estar devidamente inserida num grupo social e que tem que partilhar um espaço e um tempo com outros. Segundo as OCEPE (ME, 2016, p.28) “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”. É portanto importante estabelecer relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar, pois isto tem uma influência na educação das crianças. Efetivamente, como é referido nas OCEPE, “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (2016, p.29).

No que diz respeito à organização do grupo e do espaço as OCEPE (ME, 2016, p.24) referem que “ a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas”. Sendo assim estes procedimentos educativos desenvolvem-se num tempo e num espaço que lhes é determinado e adequado.

Segue-se uma análise ao ambiente educativo com o propósito de contextualização do ambiente envolvente para obter um maior entendimento de todo este contexto no qual a autora esteve inserida.

O jardim-de-infância era um edifício construído de raiz, tendo como valência apenas a educação pré-escolar. No que se refere às instalações, possuía um edifício novo com dois pisos, um elevador, escadas, rampas de acesso, duas salas de atividades, uma sala polivalente (onde funciona a Componente de Apoio à Família), um gabinete, uma cozinha, um refeitório, cinco casas de banho, dois átrios e quatro arrecadações. O recreio possuía espaços diferenciados.

Uma das salas de atividades estava distribuída por quatro áreas de interesse (a área da matemática, a área do português, área das tecnologias de informação e

comunicação e a biblioteca. Na outra sala situava-se a área da casinha, a área das artes e a área das construções.

A sala polivalente, onde funcionavam a Componente de Apoio à Família, servia, igualmente, para atividades de expressão motora, dança, jogos de grupo ou outras de animação. As atividades de culinária eram efetuadas na cozinha, com produtos trazidos pelos encarregados de educação.

O espaço exterior, limitado por um gradeamento, era amplo e diversificado, possuía uma caixa de areia e uma zona de solo, na qual foi montada uma cozinha de lama, numa espécie de terraço. Dispunha de canteiros nos quais foi efetuada uma sementeira e plantados produtos hortícolas. Neste espaço exterior, as crianças podiam andar de triciclo ou jogar à bola.

O grupo que frequentava o jardim-de-infância era composto por dezanove elementos, sendo eles dez meninas e nove meninos. O grupo era constituído por seis crianças com três anos de idade, nove com quatro anos e quatro crianças com cinco anos. O número reduzido de crianças do grupo demonstrou ser facilitador de acompanhamento individualizado sistemático. O equilíbrio entre crianças de etnia cigana e outros era facilitador de inclusão. A heterogeneidade social e cultural facilitava a aprendizagem do respeito pelas diferenças individuais. Além disso, as experiências diversificadas permitiam uma partilha de vivências, desenvolvendo o respeito pela diversidade. O grupo era heterogéneo nos níveis de desenvolvimento, interesses, necessidades e meio sociofamiliar. Apesar da diversidade e necessidade de estratégias muito diversificadas o grupo não manifestava problemas de comportamento e já todos evidenciavam sentido de grupo e boa relação entre pares e com os adultos. O grupo exigia uma articulação sistemática com todos os intervenientes no processo, nomeadamente técnicas de apoio específico, tarefeira, assistentes operacionais e encarregados de educação. Verificava-se uma pedagogia de participação experiencial e modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, em que o espaço educativo tanto no interior como no exterior fora alvo de planeamento sistemático e proporcionou oferta a todos e a cada um nas diferentes áreas das OCEPE.

Todas as crianças expressavam os seus sentimentos, desejo de aprender, necessidades, participavam na resolução de conflitos e tomavam decisões, atendendo à idade das crianças. Todos gostavam de explorar uma diversidade de materiais, instrumentos, movimento, voz para se expressar e desfrutar de várias formas de arte especialmente a pintura, dança e dramatização evidenciando prazer e satisfação.

Efetivamente, as crianças eram extremamente curiosas, participativas, comunicativas, criativas, tinham interesse em aprender e eram autónomas. Contudo, devido ao contexto familiar onde a maioria se encontrava inserida, revelavam alguma

dificuldade a nível da linguagem oral, pois sendo de etnia cigana tinham uma linguagem muito própria. Várias crianças manifestavam dificuldades de linguagem a nível semântico, fonético e sintático. Verificavam-se ainda níveis de literacia distintos. Grande parte do grupo demonstrava problemas e tensão emocional por problemas que surgiam em contexto familiar. Era notória a falta de assiduidade de uma parte significativa das crianças de etnia cigana.

2. Análise das práticas concretizadas na PES I, II e III

Para Loughran (citado por Flores & Simão, 2009), “a aprendizagem sobre o ensino precisa de estar inserida na experiência pessoal.” (p. 27). A Prática de Ensino Supervisionada contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor, pois permite que se coloque em prática todos os conhecimentos e competências, até à data meramente teóricos, adquiridos ao longo da sua formação, assim como permite estabelecer uma relação com os alunos, com outros docentes, com toda a comunidade escolar que favorece a partilha de ideias e experiências, permitindo para que haja uma evolução e um desenvolvimento dos saberes e conhecimentos profissionais.

O processo de formação inicial não se cinge apenas à prática profissional, e esta unidade curricular está organizada de modo a apoiar, de forma sistemática, com seminários, organizados por diferentes áreas do currículo, preparados para disponibilizar informação e ferramentas, de modo a fortalecer a autonomia profissional, e facilitar o desenvolvimento profissional, através de abordagens de diversas problemáticas inerentes ao processo em si. Por outro lado, no decorrer dos estágios foram solicitados pelos docentes desta unidade curricular, relatórios de observação, mas, também, de índole crítico-reflexiva. De facto, o relatório de observação do ambiente educativo permitiu recolher dados e analisar informação acerca do meio institucional, do espaço de sala de aula, do tempo, dos materiais, da relação com os pais e outros parceiros educativos e da turma, para uma contextualização fulcral na prática pedagógica, permitindo conhecer as características mais importantes acerca da realidade onde estava inserida. É de extra importância que um professor, ao entrar em contato com uma turma, tome conhecimento do contexto onde estão inseridas as crianças, indubitavelmente que a realidade em que vivem os alunos condiciona a compreensão do próprio mundo, da sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Por sua vez, os relatórios de reflexão crítico-reflexivos permitiram um

desenvolvimento do meu conhecimento profissional, na medida em refletia acerca da prática, através de uma análise individual, mas, também, coletiva, com as colegas do grupo de estágio e com as professoras cooperantes, que me permitiram conhecer as qualidades, assim como reconhecer os erros e as fragilidades nas intervenções, do modo a melhorar as práticas. Formosinho, Machado e Formosinho (2010) referem que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (p. 21).

O trabalho desenvolvido no decorrer da prática, no âmbito das unidades curriculares de PES I, II e III, tiveram como propósito o desenvolvimento de competências associadas ao saber agir em ação, a partir de um quadro concetual rigoroso, adequado às características específicas do nível de ensino. Para isso, foi impreterível uma atitude profissional indagadora de caráter crítico-reflexivo, de forma a possibilitar agir intencionalmente em cada situação, numa perspetiva diferenciada, atendendo às necessidades individuais de cada criança. A constante observação, reflexão e avaliação possibilitaram a planificação de atividades que fossem ao encontro das necessidades do grupo. Só assim foi possível compreender a realidade, de modo a modificá-la, à luz dos resultados obtidos. Todas as ações contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, mas também para o processo de desenvolvimento de cada criança, numa perspetiva sócio construtivista da educação, no qual a comunicação, a articulação e a integração desempenharam um papel crucial.

Ao refletir acerca da ação, analisa-se a prática profissional de forma rigorosa, identificando as áreas de desenvolvimento profissional, tomando consciência da mesma, de modo a conduzir e a provocar mudanças. As competências e conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação inicial profissional são insuficientes para o exercício de todas as funções de professor, uma vez que este saber profissional só se alcança e aprimora ao longo da prática pedagógica, na ação e no envolvimento nas restantes atividades escolares, com uma atitude reflexiva, de análise sistemática das práticas, individual e coletivamente, com outros colegas, de modo a aperfeiçoar o seu próprio conhecimento profissional.

Segundo Alarcão (2005, p. 46), “a reflexão para ser eficaz precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes”. Uma vez que os educadores/ professores têm responsabilidades na educação das crianças, é imprescindível que reflitam de forma regular sobre as suas crenças e os seus significados e a forma como estes estão presentes na sala de aula. Só a reflexão contribui para a consciencialização dos educadores/ professores das suas teorias subjetivas, ou seja, das teorias pessoais que enformam a sua ação (Oliveira, et al., 2002). Todavia, para se ser reflexivo, é necessário usar o pensamento como forma de

atribuição de sentido ao objeto da reflexão (Alarcão, 1996), sendo que se essa reflexão for realizada de forma crítica “é sempre geradora de novo saber pedagógico” (Roldão, 1999b, p. 21)

É preciso refletir e considerar o real valor da reflexão para as crianças, para as suas famílias e para nós, futuros profissionais. A reflexão acompanha o percurso de qualquer profissional da educação, antes, durante e depois da ação, de modo a apoiar e enriquecer a aprendizagem das crianças e dos professores.

A reflexão faz parte do trabalho docente, onde se procura estabelecer o equilíbrio entre a ação e o pensamento, uma prática que implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, crenças e valores. Só a reflexão das práticas possibilita o desenvolvimento de competências, permitindo prever ações futuras, o que irá contribuir para que os profissionais se tornem melhores, mais responsáveis e mais conscientes. A prática reflexiva está intimamente ligada ao conhecimento profissional, pois quando se reflete sobre determinada situação tem-se como objeto de reflexão essa mesma situação, de modo a compreendê-la, contudo, para que isso aconteça, é necessário analisá-la tendo por base referentes que a sustentem. Dessa reflexão resulta normalmente uma transformação ou um aprofundamento do conhecimento com consequências ao nível de futuras ações, sendo nessa interação que reside o âmago da relação teoria-prática. A reflexão provoca os educadores/ professores a repensar as suas práticas, potenciando a transformação.

Qualquer educador e professor planeia o currículo, tendo como ponto de partida aquilo que as crianças conhecem e compreendem. Cada aspeto da vida quotidiana proporciona uma vasta gama de experiências às crianças, uma fonte rica de oportunidades que proporcionam uma maior compreensão e alargamento do conhecimento das crianças, mais significativo do que as experiências escolares planeadas pelos educadores e professores. Para estabelecer o que as crianças sabem e conseguem fazer é necessário recolher informação para fornecer perspetivas importantes, acerca das necessidades da criança, para determinar o nível de conhecimentos e de capacidades das crianças. Apenas desta forma, é possível proporcionar às crianças experiências de aprendizagem significativas e estimulantes, de modo a ampliar capacidades e competências, com um planeamento adequado e adaptado aos interesses e necessidades das crianças.

No entanto, não vale a pena refletir, se nada se fizer com os resultados. A reflexão só tem sentido, se os resultados influenciarem algo ou alguém. Qualquer reflexão tem um ou diversos objetivos a cumprir, definidos de forma clara, de modo a promover e melhorar a aprendizagem das crianças, mas também da qualidade do ensino. Durante e depois de qualquer atividade, um professor deve refletir acerca da

qualidade da aprendizagem, de forma sistemática e espontânea, recolhendo informações utilizando instrumentos elaborados para o efeito, ou analisando os comportamentos, as capacidades evidenciadas, os conhecimentos revelados, as atitudes manifestadas, o vocabulário utilizado, numa atitude reflexiva para que o adulto forme uma imagem completa e equilibrada da criança.

2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A passagem no 1.º CEB, revelou ser a primeira experiência, enquanto professora, enquanto gestora do currículo e de aprendizagens, propiciado pela unidades curriculares de PES I e II. A prática de ensino supervisionada I e II foi pautada por duas partes, a saber, uma de observação e outra de implementação.

As observações realizadas antes das intervenções foram fundamentais para conhecer as crianças, a organização da sala e a dinâmica de toda a prática docente. Nesta primeira parte senti que todas as aulas observadas foram extremamente importantes, pois dentro de cada área tive a oportunidade de observar vários contextos. É importante realçar que a professora cooperante teve um papel bastante ativo perante o grupo, pois a professora tinha o cuidado de explicar, durante as observações, certas práticas adequadas a cada contexto e, paralelamente, também nos ia alertando para inúmeras ações e precauções a ter perante a turma. Como professora cooperante teve sempre uma atitude preocupada com o grupo, o que se veio a refletir numa experiência carregada de boas e importantes aprendizagens no que diz respeito a prática de ensino.

Após a observação avizinhou-se a preparação das intervenções. É certo que este momento, sendo o mais esperado era o mais temido, pois o nervosismo e o medo de errar consegue apoderar-se de nós. Por proposta da professora cooperante, abordamos vários conteúdos ao nível das diferentes áreas curriculares. Os programas propostos para o ensino do 1.º CEB implicam que o desenvolvimento da educação escolar constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (Ministério da Educação, 2013). Deste modo, todas a planificações de atividades e suas posteriores concretizações tiveram como base este pressuposto. Para tal, todas as preparações de aulas foram concebidas com objetivos formulados com clareza e em harmonia com os programas em vigor. No entanto, é de realçar a dificuldade sentida na definição dos objetivos, que com pesquisa e empenho, foi possível ultrapassar.

Tentámos sempre que as aulas dinamizadas por nós fossem atrativas, motivadoras e dinâmicas. O material utilizado foi sempre adequado, sem grandes lacunas, elaborado e selecionado criteriosamente de modo a proporcionarmos atividades motivadoras, com objetivos bem articulados. Quanto à preparação das aulas e às planificações em si, ocorreram algumas dificuldades. Mas houve, na minha opinião, uma evolução, no início encontrávamos algumas dificuldades, mas depois adequámos as estratégias e definimos o tempo de acordo com os alunos que tínhamos na turma.

Cada aula necessitou de preparação, foi necessário relembrar alguns conceitos relacionados com os conteúdos a lecionar. Uma das aprendizagens que acompanhará todo o percurso profissional é que um professor tem de estar minimamente preparado para eventuais perguntas que possam surgir, e esta foi uma mais-valia para nós, a turma era bastante participativa e exigiam uma prática mais completa e exigente. Efetivamente, os conceitos científicos foram utilizados apropriadamente. Em todas as intervenções conseguimos fazer com sucesso a interdisciplinaridade, sendo que esta foi uma das nossas grandes preocupações, pois cada vez mais é necessária uma mudança curricular na formação do profissional da educação, rompendo com a compartimentação do conhecimento, para a formação de profissionais dotados de visão interdisciplinar, para que estes possam pôr em prática o conceito de interdisciplinaridade na escola.

Ao longo das intervenções em grupo e individuais, procurou-se estabelecer uma relação com todos os alunos, sabendo já os seus nomes, de forma a poder questioná-los sem confusões. Ao longo das intervenções tentámos motivar os alunos para que as aulas não se tornassem monótonas nem demasiado cansativas. Quando os alunos estão motivados também estão mais atentos. Pela motivação, consegue-se então que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades.

No decorrer deste percurso foram desenvolvidas múltiplas aprendizagens, nomeadamente ao nível da organização de atividades, tendo em conta o grupo, os conteúdos relacionados com o currículo do 1.º CEB e a organização do tempo, ao nível das aprendizagens relacionadas com o ambiente educativo proporcionado às crianças, como também ao nível da relação a ter com os pais. Outra das principais aprendizagens adquiridas foi o reconhecimento das qualidades e os defeitos do trabalho no terreno, modificando a atuação em função das críticas recebidas. Esta unidade curricular dispõe de imenso tempo e exige muito de nós, sendo necessária uma entrega total para esta área curricular. A falta de tempo constitui uma limitação, contudo, com esforço e dedicação foi ultrapassada com sucesso. Como grupo de trabalho, conseguimos funcionar como um todo, em que cada elemento deu o seu contributo para a

concretização do trabalho desenvolvido no decorrer das semanas. A autonomia de cada elemento exaltou as competências dos mesmos, possibilitando uma melhor gestão de todo o trabalho e a unanimidade no grupo. A troca de opiniões e sugestões foi constante, sendo cada elemento capaz não só de sugerir como também de escutar as sugestões, revelando uma atitude crítica face às mesmas.

Em relação aos professores tutores, é de destacar que sempre se mostraram disponíveis em ajudar-nos e davam-nos sugestões para melhorarmos as nossas planificações. É de aferir que também a nossa professora cooperante se mostrou disponível e nos ajudou imenso nesta etapa.

Esta unidade curricular foi uma mais-valia a nível académico e profissional, pois esta formação foi essencial em muitos aspetos. É através da prática que a nossa formação se processa, através das observações, do contacto com as escolas e com os jardins-de-infância, do contacto com tudo o que envolve o meio institucional e o meio educativo e o mais importante de tudo, o contacto com as crianças. Estas aprendizagens são importantes porque irão permanecer para sempre connosco e são elas que farão com que mudemos as nossas maneiras de pensar e agir. Ao longo de todo nosso processo de formação, torna-se essencial que sejamos capazes de alcançar inúmeras capacidades e competências para que num futuro próximo sejamos capazes de implementar tudo o que aprendemos ao longo de toda a nossa formação.

2.2. Educação Pré-Escolar

O trabalho desenvolvido na prática no âmbito da Educação Pré-Escolar permitiu desenvolver competências relacionadas com o saber agir na ação, de acordo com as características específicas do nível de ensino, adequado às características dos grupos em questão. Para tal, foi providenciado, sempre, um conhecimento aprofundado de todos os conteúdos de aprendizagem, para encontrar a melhor forma de os trabalhar, de acordo com a realidade em que estava inserida. Por sua vez, o processo de ensino-aprendizagem foi organizado, para que as crianças tivessem um papel ativo neste processo, porém esta tarefa foi dificultada pelo escasso conhecimento do grupo, devido ao pouco tempo em que foi estabelecido o contato e o relacionamento com o mesmo. Qualquer educador planeia o currículo, tendo como ponto de partida aquilo que as crianças conhecem e compreendem. Cada aspeto da vida quotidiana proporciona uma vasta gama de experiências às crianças, uma fonte rica de oportunidades que proporcionam uma maior compreensão e alargamento do conhecimento das crianças, mais significativo do que as experiências escolares planeadas pelos educadores. Para

estabelecer o que as crianças sabem e conseguem fazer é necessário recolher informação para fornecer perspectivas importantes, acerca das necessidades da criança, para determinar o nível de conhecimentos e de capacidades das crianças. Apenas desta forma, um educador consegue proporcionar às crianças experiências de aprendizagem significativas e estimulantes, de modo a ampliar capacidades e competências, com um planeamento adequado e adaptado aos interesses e necessidades das crianças. Contudo, foi dado o melhor, de acordo com as circunstâncias, encontrando os estímulos necessários para cativar todas as crianças, tornando os métodos utilizados como criativos e desafiantes, na medida em que foram mobilizados e organizados os meios necessários para criar ambientes propícios de aprendizagem e desenvolvimento.

Durante a fase inicial do estágio, foi possível compreender o papel da observação, que efetivamente forneceu informações pertinentes, de modo a compreender aprofundadamente e a intervir com conhecimento no contexto em que a ação se desenrolou. A observação consistiu na primeira etapa das intervenções realizadas, tendo sido a base do planeamento e de avaliação das atividades desenvolvidas, dotando-as de um carácter fundamentado e intencional. A observação, intencional, contínua e sistemática, permitiu recolher dados fulcrais na reflexão para a ação, de modo a aprender sobre o comportamento das crianças, a conhecê-las. A observação e a reflexão são dimensões construtivas da ação, que permitem problematizar o saber e a experiência, colocando-os em confronto, de forma a assumir uma postura indagadora e reflexiva, para que os resultados se assumam como alicerce para a construção de conhecimento profissional. Só através das técnicas e instrumentos de observação foi possível adequar as intervenções ao grupo de crianças.

É fulcral que o adulto conheça as crianças, as características e necessidades individuais, para poder garantir momentos de aprendizagem individualizados. Para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem, o educador tem de organizar o ambiente educativo de forma pormenorizada, de modo a estimular as interações entre as crianças. O papel do educador assume-se como mediador de aprendizagens, favorecendo, paralelamente, a construção de novos saberes. Ao longo da sua ação educativa deve encorajar o desenvolvimento da autonomia, estimulando, incentivando, motivando e envolvendo as crianças nas experiências de aprendizagem.

Na segunda fase do estágio, as dinamizações individuais foram divididas pelas rotinas implementadas na realidade onde estávamos inseridas, as quais eram atribuídas a cada um dos membros do grupo de estágio, rotativamente. *A posteriori*, sucederam-se as intervenções individuais, nas quais cada elemento do grupo de estágio era responsável por planificar três dias de uma semana da rotina das crianças (durante

cinco semanas). Para as intervenções, as dinamizações foram pensadas e planeadas, adequando as ideias à diversidade das situações e ao conhecimento das crianças.

Efetivamente, foram criados ambientes desafiadores e propícios de aprendizagem, com atividades estimulantes e significativas, onde se apresentaram os conteúdos, com as atividades em forma de previsão, para o desenvolvimento de novas competências nas crianças. Arends (2008) defende que “a planificação é um pilar para a vida de um profissional, pois“(...) conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações” (p. 53). Desta forma, para as intervenções preconizadas foram elaborados planos diários, apresentados em forma de esquema, descritivos dos conteúdos a serem ensinados pelas diferentes áreas de conteúdo, dos objetivos específicos das atividades propostas, dos passos com as atividades específicas a serem preconizadas pelas crianças, dos processos de avaliação, dos materiais necessários e da durabilidade. O objetivo do ato de planificar, para Clark e Peterson, citados por Zabalza (2000), consiste em “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino.” (p. 54). Apesar de reconhecer a importância de todo o processo inerente à planificação das dinamizações, é de reconhecer um dos pontos fracos durante este percurso, pelas dificuldades sentidas ao elaborá-las, devido à sua complexidade, na dimensão técnica, mas também na dimensão processual, a concetualização e operacionalização dos objetivos, dos conteúdos, das atividades e mecanismos de avaliação, adequados ao nível de desenvolvimento e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças.

As planificações das dinamizações, através de planos e roteiros, permitiram planificar a ação de acordo com a especificidade do contexto, dos interesses e necessidades individuais das crianças. Tal só foi conseguido pela análise da situação, com avaliação das necessidades. Com base nas informações constatadas ao longo da elaboração das tarefas supra mencionadas, foram selecionados e organizados os conteúdos de aprendizagem e definidas as estratégias de ensino. A planificação assumiu-se como um instrumento fundamental para a gestão do processo de ensino e de aprendizagem, adaptado às circunstâncias do contexto.

Uma vez trabalhadas de uma forma integrada, as áreas disciplinares foram tidas em conta no momento de planificação, para que depois fossem propostas às crianças atividades que articulassem os diferentes conteúdos. De um modo geral, as atividades eram bem recebidas pelas crianças, pelo que se mostravam sempre envolvidas, motivadas e entusiasmadas no desenvolvimento das mesmas, estando concentradas e empenhadas na sua concretização.

É importante refletir acerca das atividades propostas, especificamente em termos de diversidade. Houve sempre a preocupação de proporcionar experiências de aprendizagem que visavam a interdisciplinaridade entre todas as áreas disciplinares, tendo para tal utilizado estratégias diversificadas, de modo a envolver as crianças na construção do seu próprio conhecimento. Os resultados obtidos nem sempre foram os esperados/desejados, no entanto, de um modo geral as crianças mostraram-se abertas e recetivas ao que se pretendia trabalhar.

Ao longo deste processo formativo percorrido, importa mencionar que todas as competências profissionais só foram possíveis de alcançar, não só pela prática profissional, mas, também pelo contributo dos professores tutores, impreteríveis para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, assim como para a consolidação de um quadro teórico-concetual mais complexo. As suas opiniões acerca da prática pedagógica tiveram um grande impacto formativo, na medida em que as suas reflexões permitiram o confronto com diferentes perspetivas, possibilitando a tomada de decisões mais conscientes e fundamentadas, enriquecendo não só o processo de ensino e de aprendizagem, mas também o processo formativo. Ao longo de todo o processo desenvolvido foi procurada uma mobilização dos saberes já adquiridos, à luz de um quadro teórico rigoroso e adequado às características específicas do contexto de estágio. Para além disso, as crianças foram sempre o centro das ações a desenvolver, promovendo-se uma educação baseada no sócio construtivismo, de forma diferenciada e flexível. Tudo isto implicou uma constante observação e reflexão, assumindo-se uma atitude profissional investigativa, reflexiva e crítica, como profissional que forma e se enforma.

A vontade e o prazer de prosseguir com este longo e árduo percurso académico ganhou outra forma e dimensão, intensificando-se, com a experiência que esta unidade curricular proporcionou através deste estágio. Parte do coração ficou naquela escola, com aquelas crianças, com a educadora que as acompanha, todas as auxiliares educativas e com todos os restantes profissionais, cuja prestabilidade e dedicação são palavras pequenas para quantificar e qualificar tudo o que fizeram pelo nosso grupo de estágio. Foi dos maiores desafios da vida, uma experiência que jamais esquecerei, pelos melhores e maiores motivos. Obviamente que a orientadora cooperante tem um especial destaque ao ser referenciada nesta reflexão. O trabalho da educadora titular era exemplar, repleto de dedicação. O bem-estar das crianças é a sua maior preocupação, é uma verdadeira amiga de todas as crianças e lida com elas de uma forma indescritível, dando-lhes o carinho e amor que eles necessitam. Nota-se que é uma pessoa completamente apaixonada pelo que faz, tendo-se tornado uma referência neste percurso e um modelo a seguir, não só por motivos profissionais mas

principalmente por motivos pessoais. Aprendi muito com a orientadora cooperante, todas atitudes, palavras e gestos que observei, senti e ouvi irão acompanhar-me o resto da minha vida. Sempre se mostrou disponível para colaborar e cooperar no nosso trabalho, ajudando-nos em tudo, com ideias e disponibilizando todos os recursos que fossem necessários.

Nesta linha de pensamento, é necessário aludir também à supervisão. Só através das reflexões realizadas com as professoras tutoras e os feedbacks atribuídos, foi possível um crescimento pessoal e profissional, tomando-se consciência daquilo que ainda devia sofrer uma evolução/transformação. A supervisão repercutiu-se na criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado de progressivo desenvolvimento da autonomia.

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como uma reflexão geral acerca do trabalho desenvolvido ao longo do curso de mestrado, pode-se reiterar o importante papel que a PES constituiu para a formação profissional. Deste modo, é perceptível que as PES I, II e III ocasionaram diversificados momentos de aprendizagens significativas, quer a nível da educação pré-escolar, quer no ensino do 1.º CEB. Em ambos os contextos, identificam-se e conhecem-se diferentes organizações, ao nível do espaço, do tempo e do grupo de crianças/turma de alunos, diferente organização dos materiais, recursos e conhecemos as diferentes estratégias e metodologias utilizadas no uso dos mesmos. As práticas desenvolvidas em torno da PES I foram planificadas em grupo, sendo as desenvolvidas em PES II e PES III, planificadas individualmente. O objetivo foi sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças/alunos, visando, acima de tudo, o seu desenvolvimento e sucesso escolar.

Ciente que todo este percurso/trabalho conjunto permitiu um crescimento profissional e pessoal, assim como, também, serviu para refletir sobre as ações e as práticas, de modo a repensar, a adequar e a diversificar as estratégias, considerando o interesse e necessidade das crianças. Relativamente às estratégias utilizadas, tanto na educação pré-escolar, no grupo de crianças, como no 1.º CEB, as mesmas foram sempre bem ponderadas, embora sendo flexíveis na sua aplicação. Devido à faixa etária de ambos os grupos, os objetivos pedagógicos tinham de ser muito bem delineados,

embora, por vezes tivessem de ser readequadas em função de algum imprevisto ou de alguma necessidade específica. Foi essencial a ligação entre a observação e a prática nas PES, pois foi importante para ficar a conhecer bem o grupo/turma com o/a qual se iria trabalhar, estabelecendo com eles uma boa relação pedagógica, fundamental para ajudar a alcançar um processo de ensino-aprendizagem profícuo, eficaz e significativo.

As unidades curriculares PES I, II e III foram, em larga medida, um contributo para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, sociais e pessoais. Todo o percurso foi um espaço de excelência para a tomada de consciência de todo o trajeto desenvolvido, implicando uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e os significados atribuídos a cada uma delas. O conceito de reflexão não surge apenas no momento final da ação, de facto, está presente ao longo de todo o processo e mais, foi um conceito desenvolvido ao longo de todas as PES, com o propósito de se obter informação correta e autêntica sobre a ação, as razões para essa ação e as consequências desta (Oliveira, et al., 2002).

O trabalho desenvolvido no decorrer da prática de ensino teve como propósito o desenvolvimento de competências associadas ao saber agir em ação, a partir de um quadro concetual rigoroso, adequado às características específicas do nível de ensino.

Ao refletir acerca das ações, é possível analisar a prática profissional de forma rigorosa, identificando as áreas de desenvolvimento profissional, tomando consciência da mesma, de modo a conduzir e a provocar mudanças. Segundo Alarcão (2005, p. 46), “a reflexão para ser eficaz precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes”. Ao refletir acerca das ações, pretende-se analisar a prática profissional de forma rigorosa, identificando as minhas próprias áreas de desenvolvimento profissional, tomando consciência da mesma, de modo a conduzir e a provocar mudanças.

Só a reflexão contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjetivas, ou seja, das teorias pessoais que enformam a sua ação (Oliveira, et al., 2002). Uma vez que os educadores têm responsabilidades na educação das crianças, é imprescindível que reflitam de forma regular sobre as suas crenças e os seus significados e a forma como estes estão presentes na sala de aula. A reflexão deve acompanhar o percurso de qualquer profissional da educação, antes, durante e depois da ação, de modo a apoiar e enriquecer a aprendizagem das crianças e dos alunos. A reflexão leva os educadores a repensar as suas práticas, potenciando a transformação. Antes, durante e depois de qualquer atividade, um educador/professor deve refletir acerca da qualidade da aprendizagem, de forma sistemática e espontânea, recolhendo informações utilizando instrumentos elaborados para o efeito, ou analisando os comportamentos, as capacidades evidenciadas, os conhecimentos revelados, as

atitudes manifestadas, o vocabulário utilizado, numa atitude reflexiva para que o adulto forme uma imagem completa e equilibrada da criança.

As PES permitiram ter uma melhor percepção das dimensões pedagógicas no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB. Efetivamente, a educação constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento e construção de um ser humano, repleto de valores e integrado na sociedade. A educação é fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos e a troca de experiências e de saberes promove a capacidade de socialização, uma vez que a aprendizagem é um contínuo de interação com o outro, através do qual se adquire novos conhecimentos ao longo de toda a vida.

A educação é perspectivada numa educação integral ao longo da vida das crianças, de forma a criar as condições necessárias para o sucesso das etapas seguintes da sua vida. Para tal, sendo a curiosidade e o desejo de aprender as bases de aprendizagem da criança, o educador/professor deve incutir e despertar a curiosidade pelo mundo circundante, através de atitudes exploratórias. É de salientar a utilização de recursos e estratégias diversificados e estimulantes para a concretização da ação educativa, para que os conteúdos sejam abordados e explorados permitindo aprendizagens significativas e estimulantes. O adulto deve proporcionar o acesso a diversificados materiais, dando liberdade de manipulação e descoberta, dando possibilidade de a criança despertar a curiosidade e o espírito de investigação.

O pilar da pedagogia é observar, escutar e negociar o processo de ensino aprendizagem. Assim, atendendo às características das crianças, na ação educativa, as experiências proporcionadas devem assentar numa partilha de ideias e sugestões, para o desenvolvimento das atividades, num clima de respeito e igualdade. Cabe ao educador apoiar a criança, de modo a envolvê-la na construção do seu conhecimento, apelando à sua participação, sabendo escutá-la, considerando que através do diálogo é possível conhecer ideias novas. As experiências de aprendizagem assentes numa metodologia de trabalho cooperativo, tornam o processo de ensino e de aprendizagem mais dinâmico e motivante, uma vez que as crianças partilham experiências e adquirem conhecimentos uns com os outros.

Importa estimular nas crianças o desenvolvimento do seu raciocínio e pensamento, como a compreensão do mundo físico e social. Também se deve valorizar a competência social, a expressão e comunicação, a criatividade e, sobretudo, construir atitudes básicas de ligação ao mundo, cruciais ao desenvolvimento de um cidadão emancipado. A ação educativa gira em torno das crianças, que crescem diariamente, aumentando a sua sabedoria e o espírito de descoberta. Desta forma, é crucial observar cada uma delas, conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio onde vivem para se adequar ao processo

educativo. A intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, agir, avaliar e comunicar, com vista ao adulto adequar o que sabe do grupo de acordo com as suas capacidades, necessidades, dificuldades e interesses. O sucesso do professor e do educador espelha-se no sucesso das crianças. Ao desempenhar a sua função de educar e ensinar, o adulto tem sempre em mente a imagem da criança. Os seus interesses, curiosidades e participação são tidos em conta, para que as experiências de aprendizagem sejam cativantes e lúdicas, de modo a despoletar aprendizagens e situações de descoberta e exploração do mundo.

Com as PES I, II e III, sem dúvida, que foi apreendido que a arte de ensinar não se resume apenas ao ato de transmitir conhecimentos. Ensinar é muito mais do que isso, é fazer pensar, é estimular cada aluno para a identificação, consciencialização e resolução de problemas, ensinar é ajudar a criar hábitos de pensamento e ação.

Educar não consiste em transmitir saberes às crianças. Educar é ajudar as crianças a descobrirem o conhecimento, a descobrirem os seus próprios limites e a superá-los. É neste sentido que a diferenciação pedagógica surgiu como uma resposta produtiva para o despoletar de aprendizagens, conceito que foi sendo desenvolvido de forma crescente durante todos os estágios, à medida que se foi tomando consciência da sua importância. Esta tomada de consciência possibilitou o planeamento de atividades e estratégias o mais diversificadas e diferenciadas possíveis, atendendo às evidências individuais que iam surgindo. Sem dúvida que a adoção de estratégias diferenciadas foi um contributo para a consecução de aprendizagens significativas por parte das crianças, mas, também, e em larga medida, para a minha transformação como pessoa e profissional.

**PARTE II - A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO ESPAÇO EXTERIOR – ANÁLISE
E REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.**

Introdução

A formação de Educadores de Infância e Professores é perspectivada como uma formação ao longo da vida. Sendo a investigação um processo de produção de conhecimento, é essencial que os profissionais de educação procurem ser professores investigadores, de modo a promover uma maior aproximação ao saber e transformá-los em construtores de saber.

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, desenvolve-se um trabalho de investigação sobre as práticas que responde a essa necessidade de formação de professores investigadores. No processo investigativo, a definição do problema é uma etapa fundamental, pois consiste na identificação e descrição do problema a investigar, permitindo precisar os objetivos a atingir e estabelecer relações. Para tal, é fulcral que na fase inicial de uma investigação científica se defina o problema que, no meu caso, surgiu durante as práticas. Neste estudo, pretendi abordar a importância do brincar no espaço exterior através da análise e reflexão sobre práticas na educação pré-escolar.

Para uma melhor compreensão de todos os procedimentos envolvidos na realização desta investigação, apresento a parte mais teórica do trabalho referente à revisão da literatura, sendo esta fase essencial para conhecer melhor os conceitos que surgem associados ao tema da investigação. Seguidamente, apresento o tema do estudo, bem como a sua relevância, seguida da apresentação dos objetivos que orientaram o estudo. Posteriormente, para dar seguimento à investigação, apresento a metodologia utilizada para recolher e analisar os dados obtidos ao longo da investigação. Após essa etapa, descrevo e analiso práticas de brincar no espaço exterior, na educação pré-escolar. Para finalizar, apresento então as conclusões do estudo e de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste projeto.

1. Revisão da literatura

1.1. A importância do brincar no desenvolvimento da criança

Torna-se essencial compreender a importância que merece ser atribuída ao brincar no desenvolvimento da criança e o modo como a mesma é validada nas

instituições de educação, especificamente, ao nível pré-escolar. Neste sentido, o brincar foi compreendido de diversas formas pelos investigadores que foram propondo distintas teorias para o explicar.

Na linha de pensamento de Piaget (1983), a criança realiza a sua aprendizagem pelo contacto que estabelece com o seu mundo exterior através do meio familiar, escolar e social. Sublinha o papel interativo entre o meio e a pessoa na construção do pensamento, não valorizando apenas o meio ou apenas a pessoa na construção do conhecimento, mas ambos. A criança recolhe informação a partir da interação com o meio que a envolve, integrando-a e processando-a em função da organização interna que possui e tornando-a expressa, através das estruturas de ação, de pensamento e de conceptualização.

Podem-se observar nas crianças, nas diversas idades, vários tipos de brincadeira (Papalia, Olds & Feldman, 2001). O jogo da criança, de acordo com os mesmos autores, pode ser caracterizado em termos tanto sociais como cognitivos. Assim, a dimensão cognitiva reflete o nível de desenvolvimento mental da criança. Por outro lado, a dimensão social diz respeito à extensão em que a criança interage com as outras crianças.

De acordo com Gaspar (2010), a criança numa situação de brincadeira adota novos comportamentos, distintos do seu comportamento real autónomo, adaptando-se e desenvolvendo-se plenamente tornando-se mais competente naquela atividade.

Vygotsky (1994) afirma que o brincar da criança não é uma atividade instintiva, mas sim objetiva, através da qual a criança se apropria do mundo real. Um dos pontos mais importantes na vida da criança é o brincar, uma vez que é a sua atividade principal e através da qual se humaniza. Segundo este autor, é através do brincar que a criança estabelece relações, contactando com o outro e também com a cultura e o meio que a envolve.

Para Abramovich (1985), o adulto deve respeitar a criança e compreender o significado e a importância que o brincar tem na vida de qualquer indivíduo. A mesma autora acrescenta que ao brincar a criança desenvolve-se, expressa-se, experimenta, se experimenta, testa os brinquedos, se testa, (...). Um adulto ao observar uma criança a brincar, consegue perceber-na a descobrir-se, a compreender o outro, a explorar os objetos, a partilhar, a competir, a fazer escolhas, tomar decisões, entre outros.

1.2. O brincar da criança

Assistimos, ao longo das últimas décadas, dos últimos anos, a mudanças das circunstâncias de vida das pessoas que se repercutem no fenómeno do brincar das crianças. De facto, as mudanças sociais verificadas propiciam alterações progressivas nos estilos de vida e nas formas de representação do mundo (Neto, 1997).

O mundo em que vivemos nos dias de hoje, faz com que o brincar das crianças ocupe cada vez menos espaço no quotidiano das crianças, principalmente, o brincar natural, espontâneo, na rua, com outras crianças, tão usual noutros tempos, de um passado não assim tão longínquo. Cada vez mais é comum ver as pessoas a levar a vida numa corrida contra o relógio, numa verdadeira azáfama entre levar filhos à escola, ir para o trabalho, chegar a casa, fazer jantar e deitar os filhos. Os pais das crianças ocupam o dia-a-dia das crianças com um excessivo número de atividades tais como, a natação, a música, o ballet, o inglês, a ginástica, etc. E quando brincam livremente as crianças? Estas atividades ocupam o tempo de brincar das crianças, consomem os dias das crianças e, quando finalmente sobra algum tempo, em vez de se ocupar o tempo das crianças com momentos de brincar, ficam em frente à televisão e à consola, rodeadas de brinquedos eletrónicos.

Todas as crianças têm o direito de brincar. O brincar é tao importante para a criança e tem um valor tão significativo, que foi incluído *n'A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Neste documento, as Nações Unidas (1990) situam o direito de brincar no Artigo 31º, que diz:

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade (Nações Unidas, 1990, p. 22).

Um educador aprende mais sobre a criança quando a observa a brincar ao invés de a observar somente dentro de uma sala de aula ou de uma sala de atividades, como refere Portugal (2009),

no brincar/atividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua atividade, atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas actividades 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 actividades, 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 actividades (p. 280).

Moyles (2002) refere que o brincar, em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem mas permite, igualmente, que adultos percecionem e aprendam sobre as crianças e suas necessidades. Desta forma, o educador consegue compreender em que nível de aprendizagem e de desenvolvimento a criança se situa, possibilitando ao adulto organizar o ambiente educativo, para promover as condições necessárias e as situações para novas aprendizagens na criança. Para além disso, o brincar da criança ajuda as crianças a desenvolver confiança em si próprias e nas suas capacidades, ajudando-as em situações sociais, nas interações com outras crianças.

Segundo a mesma autora, existem alguns princípios sobre o brincar:

O brincar deve ser aceite como um processo, não necessariamente com algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar; o brincar é necessário para as crianças e para os adultos; o brincar não é o oposto do trabalho, ambos são parte da nossa vida; o brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contextos em que ocorre; a exploração é uma preliminar de formas mais desafiadoras do brincar que, no ambiente escolar, são as que provavelmente serão dirigidas pelo professor; o brincar adequadamente dirigido assegura que a criança aprenda a partir de seu atual estado de conhecimento e habilidade; (...) o brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem (Moyles, 2002, p.29).

1.3. Brincar no espaço exterior

Tem-se assistido a uma mudança no tempo reservado para brincar mas também a uma mudança no espaço físico onde decorrem estas brincadeiras. A densidade populacional, o aumento de tráfego automóvel e o aumento do índice de violência da sociedade da atualidade, provocam transformações nos estilos de vida das crianças, influenciando o tempo e espaço que estas têm para brincar (Bilton, Bento, & Dias, 2017; Neto, 2000). Como refere Neto (2000), o tempo organizado, planeado, uniformizado substituiu, nos dias de hoje, o tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deram lugar. As crianças passam mais tempo fechadas em casa ligadas a instrumentos eletrónicos, do que a brincar na rua, ao ar livre. A rua é um espaço potencial de jogo que está a desaparecer, progressivamente

da cultura lúdica infantil. De acordo com o autor, esta nova realidade acarreta diversas consequências como a diminuição da autonomia das crianças, com implicações graves no desenvolvimento motor e emocional. A criança da atualidade revela menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias, por não experienciar situações como o convívio com crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra e água, se inventam jogos, se vivem aventuras (Neto, 2000).

2. Metodologia

A investigação desempenha um papel importante para o desenvolvimento do conhecimento de uma disciplina e concomitantemente para a melhoria da prática profissional. Aspeto considerado relevante, pois uma das finalidades de qualquer profissão é melhorar a prática dos seus membros e por conseguinte, oferecer serviços com mais qualidade à sociedade. Neste sentido a investigação é uma ferramenta basilar para o desenvolvimento científico (Fortin, 2009), consistindo numa atividade de natureza cognitiva, que se processa de forma sistemática e que contribui para descrever e compreender os fenómenos sociais (Coutinho, 2014).

“A investigação científica e a Ciência são o resultado dessa atitude incessante do Homem de querer conhecer e dominar o mundo; através dela, forma-se encontrando soluções para os problemas que continuamente surgiam e, ao mesmo tempo, foi-se acumulando um corpo de conhecimento que, transmitido de geração em geração, chegou até aos nossos dias” (Latorre et al., 1996, cit. por Coutinho, 2014, p. 4). Desta forma a investigação científica, com a sua natureza sistemática constrói novos conhecimentos, baseados na melhor evidência (Fortin, 2009).

O termo metodologia surge na literatura para designar os vários meios que norteiam o investigador no processo de investigação. Os métodos de investigação são um caminho para chegar ao conhecimento (Coutinho, 2014). Não são mais do que formalizações do procedimento, ou seja caminhos diferentes gerados para irem ao encontro dos fenómenos ou domínios em estudo (Quivy & Campenhoudt, 2008).

No presente capítulo, aspira-se a explanar o caminho e as decisões metodológicas tomadas para a realização da presente investigação, nomeadamente: o tipo de estudo e a sua pertinência; a finalidade e objetivos; as questões orientadoras; o contexto do estudo; instrumento e processo de recolha de dados; procedimentos adotados na análise de dados e os procedimentos éticos.

2.1. Definição do problema

Com este projeto de investigação pretende-se estudar o brincar no espaço exterior, explorando as potencialidades que o ambiente físico e natural poderá propiciar em termos de aprendizagens nas crianças.

Os espaços exteriores oferecem oportunidades às crianças para brincar, promovendo aprendizagens, que permitem o desenvolvimento da criança. Como refere

Bento (2012), brincar em espaços exteriores torna as crianças mais felizes, criativas e saudáveis.

A escolha deste objeto de estudo surge na necessidade de possibilitar aprendizagens estimulantes e significativas às crianças, com acessibilidade a elementos da natureza, propiciando as condições necessárias para incentivar a brincadeira espontânea das crianças, no espaço exterior.

Portanto, esta investigação tem como objetivo investigar sobre o espaço exterior enquanto potenciador de aprendizagem. Para tal, pretende-se compreender o brincar das crianças no espaço exterior, enquanto recurso didático e o seu contributo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

Assim, esta investigação terá como questão central “Quais as características e potencialidades do brincar no espaço exterior para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças?”. A procura de respostas a esta questão foi direcionada para estudos já realizados no âmbito da formação inicial de educadores de infância. Trata-se, assim, de uma revisão de estudos.

2.2. Justificação e relevância do tema

A infância das crianças é cada vez mais preenchida com atividades curriculares e extracurriculares. As práticas adotadas nos jardins-de-infância são, essencialmente, centradas no espaço interior, com um contato com o espaço exterior extramente reduzido. Cada vez mais, as crianças têm menos tempo para brincar no espaço exterior, contatando com a natureza, ficando fechadas em casa ou em salas de aula. É significativa a perda de qualidade e de quantidade, do tempo de lazer das crianças, das brincadeiras livres e espontâneas, com outras crianças e em espaços exteriores.

O brincar contribui para o desenvolvimento da criança. De facto, proporciona liberdade de imaginação e criatividade, que permite desenvolver nas crianças aspetos cognitivos e emocionais, de resolução de problemas e obstáculos para o resto da vida.

Os espaços infantis estão cada vez mais estereotipados, sem contato direto com a natureza, com os elementos da natureza, a fauna e a flora. As crianças têm uma necessidade inata de contatarem com a natureza, de explorarem os elementos naturais, de descobrirem o esplendor no meio natural que envolve o espaço físico onde estão inseridas.

Esta investigação é relevante uma vez que a importância de brincar no espaço exterior permite ampliar as vivências das crianças, através de uma exploração dos

elementos existentes no meio natural, através da atividade de brincar, com outras crianças. Como refere Borba “a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta” (2007, p.12).

2.3. Definição de objetivos

O fenómeno do brincar, na atualidade, sofre mudanças sociais, não só de gestão do tempo, afetando quanto tempo brincam as crianças, mas também onde ou em que espaços físicos onde o fazem. Apesar da importância que o brincar no exterior tem para o bom desenvolvimento das crianças, pode-se considerar em vias de extinção. Neste sentido, torna-se importante refletir acerca deste tema, pelo que exploramos os níveis de envolvimento das crianças quando brincam em contexto de exterior.

O presente projeto de investigação tem como objetivo geral salientar a importância de brincar no exterior para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Caracterizar as aprendizagens que as crianças desenvolvem ao realizarem atividades no espaço exterior;
- Analisar oportunidades e constrangimentos sobre a exploração pedagógica dos espaços exteriores e de elementos da natureza.

2.4. Tipo de investigação

A investigação acerca do brincar e da aprendizagem que provém do contato com o espaço exterior foi baseada em consulta e análise de documentos. Tratou-se de um estudo qualitativo com um carácter descritivo, pois procurou-se conhecer e interpretar os factos sem interferir nos mesmos.

Segundo Fortin (2009), a investigação qualitativa centra-se em paradigmas naturalistas ou interpretativo. Estes encontram-se associado a uma visão holística dos seres humanos. Para os indivíduos, a investigação qualitativa volta-se para o transparecer do significado ou então para a perspetiva de interpretação.

Em prol da crítica aos mecanismos e ao reducionismo da visão quantitativa ou positivista, nasce assim, a perspetiva qualitativa. A investigação qualitativa descreve

assim diversos fenómenos através de palavras, em vez números ou medidas (Wiersma, 1995, cit. por Coutinho, 2014).

O objeto de estudo numa investigação qualitativa, é desvendar significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da interpretação dos participantes (Fortin, 2009; Coutinho, 2014).

As características comuns às investigações qualitativas são: a atenção do investigador centra-se principalmente no processo e não em resultados exatos; o carácter descritivo; o ambiente natural é a fonte direta de dados sendo o investigador o instrumento fundamental; os dados são analisados com recurso ao método indutivo; a construção do significado que os indivíduos atribuem aos objetos e à sua vida constitui a preocupação essencial do investigador. (Bogdan & Biklen, 2010).

2.5. Recolha de dados

Perante uma investigação qualitativa os dados podem ter início através de observações, de entrevistas, de registos e / ou de textos já publicados, sendo a característica principal, a flexibilidade dos métodos de colheita de dados e análise, proporcionando assim o desvendar de novos fenómenos ou aprofundamentos destes (Fortin, 2009). Neste estudo, recolheram-se relatórios finais de estágio de formação inicial de educadores de infância que: a) estivessem disponíveis nos repositórios institucionais em formato texto completo; b) incluíssem trabalho de investigação sobre as práticas; c) abordassem a utilização do espaço exterior pelas crianças nesse trabalho de investigação. Utilizando “educação pré-escolar”, “espaço exterior”, “recreio” como palavras-chave, realizou-se uma pesquisa no RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal em julho de 2016. Recolheram-se os vários relatórios finais de estágio (RFE) que cumpriam os critérios e, a partir da análise do resumo, selecionaram-se os 12 trabalhos incluídos neste estudo. Incluiu-se, como período temporal, 2013 a 2016, sendo 2013 a data de término da 1.^a edição dos mestrados de formação inicial de professores.

Na tabela 1 verifica-se a distribuição dos trabalhos por ano de término, verificando-se a existência de trabalhos todos os anos. Uma vez que a recolha foi feita a meio de 2016, não é possível concluir se o crescente número de trabalhos entre 2013 e 2015 continuou em 2016.

Tabela 1 – Distribuição dos relatórios finais de estágio por ano de conclusão

2013	2014	2015	2016
Alves (2013) Pinto (2013) Ramos (2013)	Cunha (2014) Delgado (2014) Marques (2014)	Duarte (2015) Martins (2015) Mendes (2015) F. Santos (2015) L. Santos (2015)	Sá (2016)

Os RFE foram realizados em diferentes instituições de formação, revelando um interesse generalizado pela temática (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição dos relatórios finais de estágio por instituição de formação

Instituição	Relatório Final de Estágio
ESE de Beja	Ramos, C. (2013). <i>O espaço exterior no Jardim de Infância: utilização de recursos fixos informais</i> . Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação, Beja.
ESE de Bragança	Mendes, A. (2015). <i>Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> . Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, Bragança.
ESE de Lisboa	Duarte, S. (2015). <i>A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças</i> . Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Lisboa.
ESE de Setúbal	Santos, F. (2015). <i>Interações sociais entre crianças no ato de brincar</i> . Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal.
ESE de Viseu	Martins, M. (2015). <i>Brincadeiras no espaço exterior e aprendizagens: percursos de prática de ensino supervisionada e de investigação na Educação Pré-Escolar</i> . Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação, Viseu.
ESE Maria Ulrich	Delgado, T. (2014). <i>O recreio escolar como local de interação entre crianças</i> . Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.

	Marques, V. (2014). <i>Aprendizagens das ciências sociais em contexto outdoor em Jardim de Infância</i> . Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.
Universidade da Madeira	Cunha, M. (2014). <i>Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> . Universidade da Madeira – Centro de Competências de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação, Funchal.
Universidade de Aveiro	Alves, S. (2013). <i>Brincar e aprender no espaço exterior</i> . (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro. Pinto, A. (2013). <i>Descobrimo o lugar e potencialidade dos brincar no jardim-de-infância</i> . (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro.
Universidade do Minho	Sá, A. (2016). <i>Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender</i> . Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga.
UTAD	Santos, L. (2015). <i>Espaços exteriores no ensino das ciências na Educação Pré-Escolar</i> . Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Escola de Ciências Humanas e Sociais, Vila Real.

Depois de seleccionados os RFE a analisar, procedeu-se à leitura de cada estudo para, através de análise de conteúdo, obter informações para responder aos objetivos orientadores do estudo. O recurso à análise de conteúdo é essencial para a análise dos dados recolhidos. Trata-se de medir a frequência, a ordem, a intensidade de certas palavras, a intensidade de algumas frases, de expressões, de factos e de acontecimentos (Fortin, 2009). Para o investigador elaborar uma análise o mais correta possível e que não se centre nos seus próprios valores e representações é necessário que os métodos de análise de conteúdo impliquem a aplicação de processos técnicos pertinentes (Quivy & Campenhoudt, 2008). “A análise de conteúdo pretende descrever situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (Guerra, 2006, p. 69), “é uma forma de perguntar um conjunto fixo de questões aos dados de modo a obter resultados contáveis (...) a ideia básica é a de que signos / símbolos / palavras – as unidades de análise -, podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas

categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar” (Marshall & Rossman, 1989, cit. por Coutinho, 2014, p. 217).

Segundo Henry e Moscovici (cit. por Bardin, 2014, p. 34), “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

A análise de conteúdo detém duas funções. Sendo a primeira, uma função heurística, ou seja a análise de conteúdo valoriza a tentativa exploratória, acrescentando a tendência para a descoberta. A segunda função, a “administração da prova”, ou seja, uma análise sistemática, contribui assim para a verificação no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação de hipóteses ou de afirmações anteriormente estabelecidas (Bardin, 2014). Desenvolve-se assim em três momentos cronológicos. Sendo o primeiro momento a pré-análise, consistindo esta em sistematizar as ideias iniciais, tendo como intuito a construção de um plano de análise. Esta fase é ainda constituída por três missões: a escolha dos documentos a serem analisados; a formulação de hipóteses e dos objetivos; a elaboração de indicadores que alicercem a interpretação final. Em primeiro lugar deve-se proceder à leitura de diversos documentos, elencando assim as primeiras impressões e orientações. Esta leitura vai sendo cada vez precisa, em função das hipóteses que vão surgindo. Através da leitura vai ser exequível selecionar os documentos que mais se enquadram com os objetivos e com a finalidade do estudo em causa, contribuindo assim para a formulação das hipóteses, para a referenciação dos índices e para a elaboração de indicadores. Estando assim recolhidos os materiais necessários para a próxima fase.

A segunda fase, a fase de exploração compreende num conjunto de procedimentos que podem ser desenvolvidos manualmente ou através de recurso a aplicativos informáticos. É uma fase bastante longa e enfadosa, traduzindo-se assim em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente estabelecidas (Bardin, 2014).

Na terceira fase, a fase de tratamentos dos resultados, estes são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Os procedimentos estatísticos facilitam a construção de quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais irão sintetizar os dados e permitem uma leitura rápida e simples colocando em relevância as informações essenciais. Perante o tratamento dos resultados e a sua interpretação, podem surgir novas dimensões teóricas, em alguns casos, estas, podem incitar a uma outra análise (Bardin, 2014).

3. Apresentação, descrição e análise de práticas de utilização do espaço exterior a partir de RFE

Na sociedade em que vivemos, as transformações emergem de forma continuada, onde as preocupações do presente nos remetem para um futuro que se adivinha cada vez mais complexo. No entanto, se refletirmos sobre algumas características do ensino atual, no que concerne aos jardins-de-infância, compreendemos que passamos de ensinar para lógica de aprendizagem de competências essenciais e transversais, numa integração completa de saberes.

A escola é um vasto sistema social, que progressivamente tem vindo a ser construído tendo em consideração as necessidades da sociedade, bem como os significados culturais vigentes. Assim, pode-se acrescentar que a escola é uma organização social que se concretiza em cada instituição escolar, e assim, cada escola é única na sua individualidade e na relação que constrói ao longo do tempo com os outros sistemas, com os quais se encontra em constante interação, nomeadamente a família e a comunidade envolvente. Neste seguimento, as funções da escola passam sobretudo pela transmissão do conhecimento e pela promoção da aprendizagem, contribuindo desta forma para o desenvolvimento do aluno e da sua socialização (Santos, 1994).

Atualmente, nas escolas do século XXI, é deixado um desafio bastante interessante e pertinente: colocar todo o esforço pedagógico a cargo das metas educacionais, tendo em conta o equilíbrio entre o “saber ser” e o “saber fazer” (Marchesi, 2004). Logo, entramos numa perspetiva em que o aluno deve ser simultaneamente um sujeito dotado de competências cognitivas e sociais, bem como ser um sujeito consciente, equilibrado e responsável. O sistema educativo vê-se, assim, confrontado com a necessidade de responder de forma adequada, tanto em termos de materiais educativos como no que se refere a valores e atitudes. Deste modo, existe a crescente necessidade de assumir uma “política de reconhecimento” (Taylor, 1994) do valor do outro. Deste modo, para o autor supracitado a educação implica essencialmente o respeito pelo desenvolvimento do ser humano, em especial das crianças, visto que este tipo de educação deve proporcionar distintos e diversos conhecimentos que seja adequados à diversidade cultural, para que todas as crianças tenham os mesmos direitos aquando da sua aprendizagem um foco para a mudança de atitudes.

Nesta linha de pensamento, e como constatamos através da revisão bibliográfica efetuada, as sociedades modernas enfrentam diversas mudanças, a nível social e ambiental, o que conseqüentemente acarreta mudanças no fenómeno brincar, sendo imprescindível refletir acerca da sua importância para o desenvolvimento das crianças

(Whitebread, Basilio, Kvalja & Verma, 2012). De acordo com os autores supracitados, o brincar permite à criança desenvolver de forma contínua um conjunto de habilidades que a longo prazo lhes permitem enfrentar os desafios com os quais são colocados enquanto cidadãos. No entanto, atualmente constatamos que existe uma efetiva redução do tempo de brincadeira consequência das alterações vividas no seio da vida familiar, bem como das alterações ao nível do sistema educacional, com a introdução cada vez mais precoce das habilidades de literacia. Todas as mudanças enunciadas interferem não só com o tempo de brincadeira, mas com o espaço onde estas decorrem. Hoje em dia as crianças passam muito mais tempo confinadas ao interior de um edifício do que no espaço exterior a brincar, o que conseqüentemente origina uma reduzida interação com o grupo de pares e um aumento excessivo do tempo de exposição às novas tecnologias.

O espaço exterior ao nível da educação, ainda é um espaço pouco valorizado enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento. Para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o espaço exterior é um espaço educativo que deve ser mais valorizado, devido às potencialidades que este pode proporcionar ao nível da exploração e da brincadeira, dado que, este possibilita uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior.

Sá (2016) corrobora com as ideias apresentadas e menciona que o espaço exterior num contexto de educação permite o desenvolvimento de novas aprendizagens, através da realização de experiências, facilitando o envolvimento nouro tipo de explorações e aprendizagens distintas das realizadas no interior, visto ser um local com características e potencialidades diferentes.

Contudo, e apesar das suas potencialidades, nos últimos anos temos assistido a uma progressiva alteração destes espaços. Contudo, não nos podemos deixar de mencionar que o espaço exterior deve sempre ser contemplado como um espaço rico em experiências que promove a oportunidade de exploração das crianças e neste âmbito alarga as suas experiências ao nível sensório-motor (Post & Hohmann, 2011). Para os bebés a exploração do espaço exterior é essencial, pois é nas idas ao exterior que ganham consciência do mundo que os rodeia. Paralelamente, têm a oportunidade de observarem e ouvirem sons que dentro de uma sala não conseguem. Segundo Post e Hohmann (2011), quando as crianças vão ao exterior “podem experimentar as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza, estabelecendo assim uma relação com o meio. Como constatamos, o espaço exterior, tem sido explorado ao nível sensório – motor para desenvolvimento das capacidades de coordenação motora fina e grossa. De acordo com Fjørtoft (2004), as crianças que brincam regularmente no exterior tornam-se mais aptas, tendo uma capacidade de

imaginação mais ativa. Por outro lado, estão menos propensas à obesidade, e desenvolvem um maior respeito por si e pelo meio que as rodeia.

Para Moyles (2010), o espaço exterior é fundamental para o desenvolvimento das habilidades motoras, dado que todos os dias as crianças se deparam com novos desafios. Também Fjørtoft (2001) considera que ao nível sensório-motor, o brincar no espaço exterior proporciona o fortalecimento dos músculos, coração e os pulmões, tornando as crianças mais saudáveis. Para além da estimulação motora, a criança na interação com o espaço exterior aprende conceitos de matemática e ciências ao observarem e examinarem o mundo em que vivem. Paralelamente, para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, brincar no exterior permite adquirir competências fundamentais para o desenvolvimento da criança a nível emocional.

Segundo Delgado (2014), quando as crianças se encontram no espaço exterior, estão efetivamente a desenvolver algumas etapas do seu desenvolvimento, tais como o reconhecimento do espaço, do tempo e até mesmo de si próprias. No entanto, à medida que vão crescendo e que estas etapas se encontram consolidadas, o espaço exterior proporciona o envolvimento em atividades de grupo, levando assim a que as crianças sejam criativas na utilização do espaço. A autora mencionada faz ainda referência à National Association for the Education of Young Children, mencionando os vários os benefícios associados ao espaço exterior, destacando as seguintes dimensões:

- Desenvolvimento social permite o desenvolvimento da socialização da criança através da aquisição de competências como a cooperação, o desenvolvimento da linguagem
- Desenvolvimento emocional, decorrente das interações entre pares;
- Desenvolvimento físico, que conduz ao desenvolvimento de destrezas motoras;
- Desenvolvimento cognitivo, permite o desenvolvimento de constructos intelectuais

Apesar disso, quando uma criança brinca no exterior, estabelece gradualmente uma relação com o ambiente (Figueiredo, 2010, cit. por Santos, 2015). Verifica-se então, que o recreio potencializa um ambiente que aumenta o contato das crianças com outras crianças, permitindo inúmeras interações. Os estudos científicos têm mostrado que as crianças têm uma maior capacidade de atenção quando passam mais tempo ao ar livre, o que pode ajudá-las a ter maiores níveis de funcionamento cognitivo e capacidades motoras (Erickson & Ernst, 2011, cit. por Sá, 2016). No seu estudo, Sá (2016) leva a cabo uma intervenção, com o intuito de perceber como é promovida a aprendizagem e desenvolvimento ativo das crianças. Assim, para concretizar os objetivos foram

delineadas estratégias de intervenção que passaram pela realização de atividades e brincadeiras que permitissem o conhecimento e a exploração do espaço exterior com a introdução de materiais que permitissem a promoção do contacto com a natureza. A investigadora leva então a cabo atividades (e.g. o meu nome na areia) que se centram na exploração do exterior. Neste âmbito, a autora optou por realizar tarefas com o objetivo principal de explorar o domínio intelectual, desenvolvendo aprendizagens ao nível da escrita e conhecimento alfabético, cuja intencionalidade pedagógica pela promoção da familiarização com o código escrito e a promoção do respeito pelo espaço do outro.

De modo a dar continuidade aos objetivos propostos, a autora supracitada leva ainda a cabo outras atividades (e.g. Vamos pintar como Pollock) com o intuito de promover nas crianças a aquisição de linguagens expressivas e significados simbólicos e artísticos, bem como a exploração da criatividade e imaginação permitindo que se realizem experiências sensoriais e emotivas.

Com as atividades descritas, as crianças desenvolveram conhecimentos acerca do mundo físico e social, das expressões motora, dramática e musical, da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e da formação pessoal e social. Por esta razão, a brincadeira é vista, pela autora, como uma atividade importante na infância e encarada como fonte de aprendizagens em diferentes níveis que permitem o desenvolvimento de interações sociais.

Já a intervenção pedagógica no contexto de creche, levado a cabo pela autora, consistiu na promoção de experiências sensoriais, na socialização através da fomentação de relações mais positivas entre pares. A realização deste tipo de experiências na Creche é crucial, uma vez que as crianças desenvolvem toda a sua aprendizagem através da exploração e manipulação direta dos objetos. Este contacto com materiais cria oportunidades para a aprendizagem das crianças, devido à sua enorme curiosidade.

A intervenção levado a cabo por Sá (2016) permitiu que as crianças contactassem com materiais naturais e se envolvessem em diferentes experiências-chave, essencialmente, relacionadas com a representação criativa, o movimento e a música, a comunicação e linguagem e o mundo físico. Neste âmbito, as crianças participantes oportunidade de desenvolver o sentido de si e as relações sociais. A autora conclui, que a intervenção teve um impacto positivo no tipo de interações entre o grupo de pares, enfatizando que o espaço exterior facilitou o desenvolvimento de experiências de movimento. Assim, o envolvimento das crianças e motivação para explorar o espaço exterior foi notório, permitindo, como constatamos, o desenvolvimento de interações

mais positivas, dado que, as crianças tiveram oportunidade de negociar, partilhar, resolver problemas e trabalhar em conjunto.

Delgado (2014) centra também o seu estudo no recreio escolar como espaço ou local de interação entre crianças, relativamente ao contexto de jardim-de-infância. O principal objetivo deste estudo foi conhecer como as crianças utilizam o recreio escolar para se relacionarem entre si, considerando o recreio escolar um prolongamento daquilo que é realizado dentro da sala de aula. Cabe aos educadores incentivar as crianças a obter aprendizagens para o seu desenvolvimento num espaço diferente que a sala de aula, podendo ser planeadas ou não. Nesta linha de pensamento, a autora considera que, para além do reconhecimento das influências positivas do brincar no desenvolvimento motor, comportamental, cognitivo, sociocognitivo e emocional, é essencial a criação de espaços e condições para que estas aprendizagens surjam. O recreio escolar pode ser considerado como um espaço de excelência para o desenvolvimento da brincadeira e neste âmbito os jogos tradicionais constituíram um fator de eleição, dado que, os jogos tradicionais são importantes para o desenvolvimento da criança, são recriados de geração em geração mas também com características próprias dependendo da área geográfica. Estes jogos acabam por ajudar as crianças a demonstrar os seus sentimentos, a criar novos jogos, tendo a ajuda da sua própria imaginação e sobretudo relembram velhas tradições dos seus pais.

Para Delgado (2014), o espaço exterior da escola é claramente um local privilegiado para proporcionar momentos educativos às crianças, que merece a mesma atenção do educador que o espaço interior, sendo ainda considerado um espaço promotor de brincadeira. Assim, quando as crianças se encontram no recreio escolar, estão a desenvolver algumas etapas pertinentes do seu desenvolvimento, tais como, o reconhecimento do espaço, do tempo e até mesmo de si próprias. Por outro lado, o recreio quando é utilizado como espaço de brincadeira, como acontece no estudo, poderá ajudar aqueles que se encontram mais próximos das crianças (educadores e auxiliares), a detetar algum problema físico, psicológico, emocional, que a criança poderá demonstrar quando se encontra mais distraída ao brincar. Nesta linha de pensamento, o educador tem um papel fundamental, devendo aproveitar as situações de aprendizagem que são feitas no espaço interior, e transpô-las para o exterior (recreio escolar), usando, assim, estratégias distintas para promover as aprendizagens das crianças.

Na realização do seu estudo, Delgado (2014) optou por uma metodologia de natureza qualitativa, para compreender as características da população que pretendia estudar, recorrendo essencialmente a notas de campo, observação e entrevistas como instrumentos de recolha de dados.

Os resultados obtidos no seu estudo demonstram que apesar do material existente no recreio escolar é suficiente, mais do entanto existem um desejo por parte do pessoal docente em ter mais alguns jogos de destreza motora, como escorregas, baloiços.

As educadoras, entrevistadas de uma forma geral partilham da mesma opinião sobre o recreio escolar, ou seja, referem que é um espaço que deveria ser encarado como um meio de aprendizagem importante para o desenvolvimento das crianças. Afirmam também, que é um dos locais da escola, onde as crianças se sentem mais livres.

No recreio escolar as crianças desenvolvem bastante a área da motricidade, pois encontram-se constantemente a correr, a saltar, a andar, não param durante muito tempo.

O material existente no recreio escolar, não deve ser reduzido ou em excesso para não existirem mais conflitos entre as crianças. Contudo, existe uma controvérsia, pois com pouco material disponível no recreio escolar, as crianças irão aprender a partilhar os brinquedos e a aprender a esperar pela sua vez, mas se o material for em excesso as crianças ficarão mais dispersas e as brincadeiras em grupo poderão ser menos frequentes.

Contudo, os resultados demonstram ainda que o recreio escolar é considerado como um espaço de aprendizagem, de brincadeira, de socialização e de resolução de conflitos. É um espaço onde as crianças ao socializarem vão construindo um novo “eu”.

O prazer que as crianças têm quando se aproxima a hora do recreio, irá motivá-las a adquirir novos conhecimentos no entanto, é necessário que a instituição tenha um espaço apropriado para ser considerado recreio escolar e que potencie o desenvolvimento das crianças. As crianças através das atividades de brincadeira no recreio escolar irão certamente adquirir diversas aprendizagens, pertinentes para o seu desenvolvimento.

Neste contexto, convém salientar que é importante deixar as crianças crescer a seu próprio ritmo, pois só assim poderão descobrir o mundo através da ludicidade. Em suma, para que o brincar seja efetivamente inserido nos processos educativos é necessária uma atitude favorável ao mesmo, bem como uma mudança no comportamento de cada interveniente.

Sá (2016) leva a cabo um estudo empírico realizado nas valências de Jardim-de-infância e Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social. O grupo que se encontra no jardim-de-infância era constituído por vinte e nove crianças, entre os três e os quatro anos de idade, sendo dezassete do sexo masculino e doze do sexo feminino, incluindo uma criança com paralisia cerebral e duas com atraso de desenvolvimento.

Como constatamos, o grupo que constituiu a amostra do estudo era bastante heterogéneo em preferências e escolhas e apresentava várias diferenças e especificidades, existiam crianças mais desenvolvidas do que outras. No que concerne ao grupo que frequentava a creche o mesmo era composto por vinte e cinco crianças, sendo que a intervenção foi realizada apenas com as crianças de 2/3 anos, grupo constituído por quatro meninos e nove meninas.

Quanto ao espaço exterior, a autora supracita optou no seu estudo por utilizar um espaço amplo, estando o mesmo dividido em duas grandes áreas: área desportiva e o parque infantil. A primeira era composta por um campo de futebol, dois cestos de basquetebol e umas caixas em cartão com diversos materiais e brinquedos. Neste local, as crianças brincavam livremente, ou faziam jogos em grupo. A segunda estava subdividida em várias zonas, tais como, canto da poesia, zona de lazer e recreio, “triálogo dos vivos”, horta pedagógica, zona dos animais, parque infantil e piscinas. Estas zonas proporcionam às crianças contacto frequente com a natureza, árvores, plantas e animais.

O espaço exterior não apresentava qualquer elemento natural, sendo protegido do tráfego. Era de fácil acesso a partir do espaço interior. No entanto, não existiam superfícies de amortecimento de impacto e o piso era composto por umas placas duras.

Era um espaço muito limitado em termos de espaço e materiais, sendo assim um espaço pobre nas experiências para o desenvolvimento das crianças. Tendo em consideração o mencionado, a autora na sua intervenção pedagógica optou por utilizar o espaço exterior como um elemento promotor nas aprendizagens, dado o interesse das crianças na exploração deste aspeto, sendo que nas crianças que frequentavam o jardim-de-infância observou-se uma evidente necessidade de movimento e um desejo de ir para o exterior, de modo a terem oportunidade de desenvolver as suas brincadeiras e se movimentarem livremente. Assim, a intervenção foi desenvolvida com base na exploração do exterior e das potencialidades que este oferecia. Desta forma, foram valorizadas as dimensões sensoriomotoras, expressão dramática, e conhecimento do mundo, bem como o domínio da linguagem, através da realização de jogos de descoberta de objetos, de exploração de materiais, de conhecimento e socialização com os colegas, de exploração de fenómenos naturais, com o intuito de promover a aprendizagem ativa das crianças, através da exploração de materiais e fenómenos naturais; criar oportunidades de brincadeira e movimento.

Como tal, a autora levou a cabo diversas atividades, para promover a descoberta da identidade, sendo que a intencionalidade pedagógica passaria pela exploração do espaço exterior pela promoção da familiarização com o código escrito e com a promoção do respeito pelo espaço do outro.

Nesse sentido, ao longo do projeto de intervenção pedagógica, com as crianças que frequentavam o jardim-de-infância, foram desenvolvidas aprendizagens a vários níveis, através da brincadeira, da exploração do movimento. As atividades realizadas foram interligadas com diferentes áreas de conteúdo. As crianças desenvolveram conhecimentos acerca do mundo físico e social, das expressões motora, dramática e musical, da linguagem oral. Por esta razão, a brincadeira foi tida como uma atividade importante na infância e encarada como fonte de aprendizagens em diferentes níveis.

As atividades permitiram que as crianças explorassem ativamente todos os materiais e realizassem brincadeiras, movimentando-se livremente pelo espaço. As crianças tiveram oportunidade de explorar materiais e fenómenos naturais, desenvolvendo novas aprendizagens. As atividades realizadas contribuíram para a diminuição de conflitos.

No que concerne ao projeto de intervenção realizado com as crianças que frequentam a creche, a intervenção centrou-se, essencialmente, na introdução de novos materiais no espaço exterior, na brincadeira e exploração sensorial. Neste sentido, foram realizadas atividades que permitiram que as crianças contactassem com materiais naturais, incluindo as suas diferentes texturas, cheiros, sabores e sons, com o objetivo de focar a dimensão sensorial através da exploração do espaço exterior.

A intervenção pedagógica permitiu que as crianças contactassem com materiais naturais e se envolvessem em diferentes experiências chave, essencialmente, relacionadas com a representação criativa, o movimento e a música, a comunicação e linguagem e o mundo físico. Em algumas das atividades, as crianças tiveram de resolver problemas encontrados ao brincar, criaram relações com os pares e expressaram emoções, envolvendo-se, assim, em experiências que facilitam o sentido de si próprio e as relações sociais.

As atividades desenvolvidas tiveram impacto positivo no tipo de interações e atividades das crianças, sendo que o desenvolvimento do projeto foram construídos e disponibilizados para o espaço exterior novos materiais, permitindo às crianças alargar o tipo de experiências realizadas nesse espaço.

Constata-se, através do exposto até ao momento, que a autora concretizou o seu projeto de intervenção com base em duas valências distintas. A intervenção pedagógica realizada no espaço exterior facilitou o desenvolvimento de experiências de movimento. As experiências no espaço exterior aumentam a motivação para aprender e o interesse das crianças que participaram no projeto, e ainda permitiram o desenvolvimento de interações mais positivas entre as crianças, dado que, se realizaram mais jogos em grupo e experiências com os pares, acabando inevitavelmente por reforçar os laços sociais entre as crianças, uma vez que durante as atividades

realizadas tiveram oportunidade para negociar, partilhar, resolver problemas e trabalhar em conjunto.

Cunha (2014) levou a cabo uma investigação com crianças, 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos incidindo sobre a importância do brincar do espaço exterior. O espaço exterior é tido como um local privilegiado onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. Tendo em consideração o mencionado, a autora opta por levar a cabo um projeto de investigação-ação que incidiu sobre o enriquecimento do espaço exterior, através da recreação de jogos, de modo a compreender de que forma os jogos realizados no exterior poderão influenciar as aprendizagens. Os jogos foram cuidadosamente pensados, com critérios de qualidade, dando particular atenção às condições de segurança. Como tal, foi indispensável a realização de uma reflexão sobre a função e finalidades educativas dos jogos. Nesta linha de pensamento, o espaço imediato partilhado pelo grupo, situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo, salientando-se que a escola proporciona um pequeno espaço onde as crianças podem brincar, mas este não apresenta qualquer parque infantil ou qualquer material pedagógico. Neste espaço a criança relaciona-se com outras crianças e adultos, inserindo-se num meio social mais vasto.

As atividades realizadas no espaço exterior permitem uma maior diversidade de formas de utilizar e sentir o corpo, tais como: trepar, correr, e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, dependendo dos materiais e equipamentos existentes neste espaço. No entanto, é importante também referir que a investigadora se reparou com uma grande necessidade de uma zona exterior onde existisse alguma privacidade e com jogos, com alguma segurança e diversão para que as crianças pudessem brincar livremente e neste sentido, a investigadora criou alguns materiais e jogos com o objetivo de colmatar a lacuna sentida. Importa frisar que nem todos os materiais foram construídos pelas crianças, pela escassez de tempo.

O apetrechamento do espaço exterior foi muito benéfico para as crianças deste o início até ao fim do projeto, e com apenas oito matérias (cordas para saltar, bolas) constatou-se a alegria e satisfação das crianças.

Os materiais realizados para o espaço exterior conferiram às crianças um papel ativo na construção da sua aprendizagem e do seu conhecimento, dado que proporcionaram um ambiente de aprendizagem ativa em que as crianças realizaram escolhas e tomaram decisões, com base num variado leque de matérias. No fim da intervenção pedagógica, a autora verificou que as crianças mantinham-se durante mais

tempo concentradas, participavam por iniciativa própria nas atividades, conseguiam articular melhor as palavras e utilizavam diversos materiais nas suas criações.

Com base nos resultados aferidos a utilização do espaço exterior conjugada com a criação de novos materiais permitiu o aumento da autonomia e autoestima das crianças que participaram no projeto.

Já Alves (2013) realizou a sua prática pedagógica através de uma investigação ação, tal como sucede com Cunha (2014), num jardim-de-infância inserido num Centro Escolar onde o espaço apresenta uma oferta educativa muito diversificada, sendo que tanto as áreas existentes como os recursos disponíveis ajudam a promover a livre expressão das crianças, a explorar a linguagem, a fomentar a criatividade e a desenvolver noções de sustentabilidade, ecologia e poupança, o raciocínio lógico, motricidade fina, as noções de espacialidade e ainda a imaginação.

Um exterior pobre nos estímulos, especialmente no que diz respeito a elementos da natureza. Apesar do que referimos, o espaço é amplo e possui uma pequena área com relva; um local com pavimento sintético, onde existe um escorrega e um baloiço; um polidesportivo (campo de futebol/basquetebol), circundado por um piso arenoso; e um espaço em terra, que não era utilizado pelas crianças do pré-escolar. O restante espaço é em cimento, envolvendo também uma área coberta.

Neste espaço exterior existem alguns brinquedos que estão sempre à disposição das crianças da educação pré-escolar, como por exemplo uma tenda, caixotes com pás, baldes, cordas, entre outros, que são guardados no final do dia numa arrecadação situada ainda neste mesmo espaço. Apesar do espaço não possuir, aparentemente, muitos estímulos para o desenvolvimento das crianças, estas conseguiam tirar o máximo partido deste.

O grupo de intervenção era constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos e com base nos interesses, necessidades das crianças, e lacunas sentidas perante o espaço exterior, a autora optou por explorar o brincar através do espaço exterior, com o intuito de perceber as oportunidades que o brincar no espaço exterior oferecem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança; compreender as aprendizagens que as crianças podem desenvolver ao realizarem as atividades no espaço exterior e compreender se o brincar pode ser entendido como uma atividade orientadora de ensino. Com base nos objetivos delineados, a autora optou por explorar elementos da natureza focando a dimensão criativa, relacional e emocional, através da realização de quatro atividades.

A primeira atividade decorre de uma necessidade emergente e foi denominada de “o funeral do gafanhoto” que consistiu na visualização do animal morto e o seu estado, escolha do material mais adequado para o transporte. Posteriormente, as

crianças escolheram o local mais adequado para o enterro. Esta atividade partiu assim da existência de um problema que desencadeou um momento de aprendizagem, a partir da definição das ações. Toda a turma foi envolvida na atividade por livre iniciativa, sendo que a grande maioria das crianças apresentaram altos níveis de bem-estar e de implicação. Com esta atividade, foram trabalhados os seguintes domínios e alcançadas as seguintes metas de aprendizagem: formação pessoal e social (trabalhou-se a autonomia, cooperação e independência); conhecimento do mundo (conhecimento da cidadania e do mundo atual); expressão e comunicação (domínio da linguagem oral, reconhecimento de palavras escritas). Através desta atividade, ficou claro como é que através do brincar ou de uma atividade de cariz lúdico as crianças também podem desenvolver aprendizagens no espaço exterior.

Na segunda atividade levada a cabo e denominada de construção “caixa dos bichos” verifica-se que a mesma foi realizada de forma lúdica e permitiu que as crianças desenvolvessem a sua imaginação. Esta atividade permitiu ainda um momento de faz-de-conta, onde as crianças através da sua imaginação imitam, representam e comunicam de forma distinta. No que concerne, ao espaço exterior em concreto, esta atividade foi desenvolvida pensando no desenvolvimento da motricidade. Assim, desenvolveu-se motricidade grossa, pois as crianças andavam a correr de um lado para o outro, subiam para as grades e moviam-se agarrados a estas. Quanto à motricidade fina, trabalhou – se a precisão. O espaço exterior teve, assim, uma forte importância na promoção da atividade física e no desenvolvimento destes dois tipos de motricidade.

Nesta linha de pensamento, e com o avançar do projeto/ estudo, e tendo em consideração a importância do espaço exterior para a aquisição dos vários domínios anteriormente mencionados, a autora na terceira atividade realizada por introduzir alguns elementos da natureza novos ao espaço, como por exemplo folhas secas, paus, ramos de arbustos, plumas, bolotas e canas, e para colmatar em parte o espaço exterior considerado pobre. Esta atividade resultou em elevados níveis de bem-estar.

Na última atividade realizada “as pedras que apanhamos hoje”, a autora conseguiu gerar uma situação promotora de aprendizagem, mas não considerou a mesma como uma atividade orientadora de ensino. Com esta atividade, para além das crianças irem desenvolvendo as suas competências sociais puderam também desenvolver o seu vocabulário, e também puderam desenvolver a sua aptidão observacional, visto que todos os elementos que estavam a realizar a atividade foram incitados a observar as características de todas as pedras apanhadas.

Com a realização das atividades mencionadas, a autora conseguiu efetivamente promover o uso do espaço exterior e a sua valorização, bem como a valorização do

brincar de uma forma geral, permitindo às crianças definir e tomar consciência das ações necessárias para, através do brincar, resolver situações-problema do quotidiano.

Martins (2015) levou a cabo um estudo com o objetivo de compreender quais os contributos de brincar no espaço exterior para a aprendizagem de conceitos de Geologia. Como tal, e perante o objetivo proposto a autora recorreu a instrumentos e materiais (por exemplo lama) bem como a autores de referência e a legislação em vigor. No que respeita ao estudo sobre os contributos de brincar no espaço exterior para a aprendizagem de conceitos de Geologia, tratou-se de uma investigação de carácter qualitativo que envolveu a construção de uma cozinha de lama em contexto de educação pré-escolar e subsequente análise através de observação participante, diários de bordo, fotografias e filmagens. Pretendeu-se evidenciar a importância para as crianças de brincar no exterior, em contacto com a natureza e com os seus elementos.

Para a autora o espaço exterior assume-se como um lugar de inúmeras potencialidades, oportunidades e experiências. Este constitui um mecanismo para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. No espaço exterior as crianças podem tirar maior partido daquilo que a natureza oferece e recriar os espaços de acordo com as suas necessidades e interesses.

De acordo com a autora brincar com lama e com solo, traz muitos significados para a aprendizagem da criança. Assim, o desenvolvimento da mesma tem como enfoque as aprendizagens sobre o conhecimento do Mundo, a partir do brincar com a lama, explorar a água e o solo, trabalhou-se também a dimensão sensorial. Brincar desta forma despertou a atenção para realizar experiências. Para além disso, permitiu que as crianças explorassem as características do solo: cor, textura, granularidade/separação do solo, permeabilidade, composição; promovendo paralelamente a aprendizagens sobre as características da água: incolor, inodora, insípida, os estados.

A recolha dos dados deste estudo foi efetuada através da observação das crianças na cozinha de lamas. O espaço exterior foi utilizado para a construção da cozinha de lama, as crianças foram informadas de que a sua cozinha ia ser diferente das que tinham visto, e foram elementos, foram divididos por grupos, e participantes na tomada de decisões.

Neste tipo de brincadeiras, a criança aprende a sentir-se no papel do outro, a trabalhar em grupo e a partilhar as suas ideias. Por outro lado, trabalhou-se também o domínio social, nomeadamente a resolução de conflitos e a dimensão do bem-estar. As crianças aprendem também a cumprir regras, a desenvolver a linguagem, aprendendo novo vocabulário, dado que, brincar na cozinha de lamas é uma atividade com muito valor emocional, pessoal e social e oferece o contexto para a aprendizagem. Por outro

lado, proporcionou às crianças brincar no exterior permitindo que estas aprendessem e desenvolvessem contacto com um contexto diferente do interior. O espaço exterior assumiu-se como um palco de oportunidades e potencialidades favoráveis ao crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. A criação de uma cozinha de lama é uma das oportunidades que o espaço exterior oferece.

Para além de ser um espaço no qual a criança brinca com objetos reais, construir uma cozinha de lama no exterior permitiu contactar com a natureza e elementos naturais. O exterior e a cozinha são lugares privilegiados para as atividades de iniciativa da criança e possibilitam o desenvolvimento de interações sociais, partilha e negociação.

A cozinha de lama é um projeto que permite inúmeras aprendizagens e desafios para as crianças. É uma área de interesse que proporciona o desenvolvimento de muitas capacidades, superação de desafios e oferece liberdade para as crianças explorarem, brincarem, criarem, imaginarem e acima de tudo conhecerem e aprenderem.

Desta forma, a cozinha de lama foi um projeto no qual as crianças puderam brincar, aprender, partilhar e viajar no mundo dos adultos, recreando algumas vivências do seu dia-a-dia. A cozinha de lama permitiu que as crianças dessem asas à sua imaginação e criatividade. Neste contexto, o jogo faz de conta esteve sempre presente a partir do momento em que as crianças se dirigiam para a cozinha para brincar. O jogo foi tendo várias dimensões com as diversas crianças, isto é, para algumas foi evoluindo do mais simples para o mais complexo, sendo este um bom recurso pedagógico.

Duarte (2015) tal como sucede até então, leva a cabo um projeto, com base numa abordagem mista, incidindo sobre a importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças na creche.

A autora considera que o espaço exterior é um local preferencial pelas crianças para as suas brincadeiras, devido à liberdade que sentem fora das 4 paredes do espaço sala, e devido às inúmeras potencialidades que este lhes oferece. Neste espaço exterior, as crianças sentem a possibilidade de correr, saltar e explorar as potencialidades do seu corpo de forma livre.

Pela sua importância, o espaço exterior deve ser um prolongamento do espaço interior, na medida em que promove uma continuidade da ação educativa. Assim, este espaço, igualmente ao espaço interior, deve ser cuidado e ter uma intencionalidade educativa bem definida pelo educador, uma vez que este também se apresenta como um local propício à ocorrência de aprendizagem. Desta forma, o espaço exterior pode e deve ser um espaço em constante mudança, acompanhando o desenvolvimento das crianças.

Como constatado, o espaço exterior é muito importante para as crianças e para o seu desenvolvimento. No entanto, este local é tanto mais rico em brincadeiras e aprendizagens, quanto melhores e mais adequados forem os recursos presentes nos mesmos. Assim, existem alguns materiais que, dada a sua qualidade e importância, devem constar do espaço exterior. Desta forma, os recursos a incluir no espaço exterior também devem ser pensados, visto que o recreio deve possuir objetos que não as estruturas fixas já existentes no espaço. Estas estruturas devem ser de diferentes texturas e permitir a criação de oportunidades de exploração, descoberta e desenvolvimento da imaginação, tendo sempre em consideração a segurança.

Depois de caracterizar o espaço exterior e de salientar a sua importância, Duarte (2015) leva a cabo a sua investigação que consistiu essencialmente na observação e tinha como intuito observar o modo como as crianças brincavam no espaço exterior, bem como o uso que faziam deste. Neste âmbito, foram formulados os seguintes objetivos: despertar nas crianças o desejo de melhoria do espaço exterior; Desenvolver a autonomia nas crianças; Proporcionar às crianças ocasiões de exploração do espaço exterior; Proporcionar o contacto com jogos tradicionais; Fomentar a cooperação e entreajuda das crianças.

Com a realização da intervenção no espaço exterior, a autora pretendeu que as crianças utilizassem melhor o espaço exterior e que tivessem um maior número de recursos para explorar, realizando ao mesmo tempo brincadeiras e aprendizagens. Desta forma, e tendo em consideração que o espaço exterior era pobre, aspeto comum, a todos os estudos citados até então, e que os materiais disponíveis nos diversos espaços podem condicionar as aprendizagens realizadas pelas crianças, a autora construiu diversos materiais para usufruto das crianças no espaço exterior. Estes recursos não dizem apenas respeito aos objetos em si, mas a todos os jogos (por exemplo jogo das latas, bowling, jogo do alvo) que foram sendo partilhados com as crianças de modo a serem trabalhados as seguintes dimensões: expressão plástica, matemática e expressão motora.

De forma a enriquecer o espaço exterior, foram realizados os jogos já referidos, sendo que estes ficaram guardados numa caixa, para que as crianças pudessem brincar com os mesmos, sempre que assim desejassem. No entanto, como a dinamização do espaço exterior não passa apenas pelos recursos a incluir no mesmo, a autora optou ainda por dinamizar alguns jogos tradicionais que não necessitavam de qualquer recurso material. Para além dos jogos mencionados, a autora promoveu ainda algumas brincadeiras no exterior com elementos que lá se podem encontrar, como é o caso da terra. Com recurso a materiais como um alguidar e pequenos recipientes, as crianças realizaram diversas brincadeiras com a terra, tendo demonstrado muito entusiasmo.

Relativamente às crianças, e após a inauguração dos jogos para o espaço exterior, verificou-se que estas demonstraram muito entusiasmo na realização dos mesmos. Por outro lado, a autora conclui com base do seu estudo que o espaço de recreio bem concebido e relações apropriadas entre crianças e adultos nas atividades exteriores são fatores que aumentam tanto a aprendizagem como o divertimento. Assim, o espaço exterior é um local propício à ocorrência de brincadeiras e aprendizagens devendo, por isso, ser um local pensado de forma adequada para proporcionar essas mesmas atividades lúdico-pedagógicas. O educador tem um papel fundamental, na medida em que deve proporcionar às crianças o contacto com a natureza e com os seus elementos.

Após a investigação realizada foi possível verificar que o espaço exterior não se refere apenas ao recreio das instituições, mas aos múltiplos locais ao ar livre onde a criança pode ter um contacto mais direto com a natureza e com os seus elementos. Estes espaços são ricos em explorações que permitem a ocorrência de brincadeiras e aprendizagens. Assim, devem ser proporcionadas às crianças brincadeiras numa diversidade de locais, dando especial atenção à brincadeira “no mais mágico, desafiador e educacional dos espaços: a Natureza. Por outro lado, os adultos têm um papel determinante, na medida em que depende deles a quantidade e qualidade de experiências que as crianças têm nos espaços exteriores da instituição.

Mendes (2015) levou a cabo um estudo com as crianças, investigando, descrevendo e refletindo sobre a ação educativa. A prática pedagógica foi desenvolvida na Educação Pré-Escolar (EPE), com um grupo de 20 crianças, com idades de 3 e 4 anos, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com um grupo de 23 crianças que integravam o 3.º ano de escolaridade. Ambos os contextos pertenciam à rede pública.

Para a autora supracitada, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem um papel muito importante no processo de educação ao longo da vida da criança, sendo este processo sustentado por experiências e aprendizagens que contribuirão certamente para o seu desenvolvimento.

Quanto ao exterior, a autora faz menção à existência de um campo aberto de futebol e basquetebol, dois espaços de dimensão significativa, relvados, dois espaços pavimentados com parque infantil.

No que concerne à população sobre a qual recai o seu estudo, a mesma é constituída por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Em relação ao grupo este era um grupo heterogéneo no que se refere à diferença de idades mas homogéneo no que se refere às aprendizagens sócia afetivas, cognitivas e comportamentais.

Quanto ao espaço, o mesmo é considerado bastante importante para o desenvolvimento e crescimento da criança, pois este deve ser “um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências plurais das crianças e comunidade. O espaço exterior tem um recreio bastante espaçoso, pavimentado em brita e grades de proteção para o exterior. Tem ao dispor das crianças um parque com escorrega e dois acessórios e campo de futebol, bastante utilizado pelas crianças.

Já Ramos (2013) centra o seu estudo na utilização de recursos fixos informais em contexto de Jardim de Infância. Para a autora, o espaço exterior de um Jardim de Infância é fulcral para o desenvolvimento nas crianças, não só a nível da motricidade, mas também através das relações entre os pares. É no espaço exterior que podem ser proporcionadas às crianças não só momentos de aprendizagens informais, também de atividades planeadas. Cabe assim ao educador fazer do espaço exterior um prolongamento do espaço interior, onde as crianças realizam aprendizagens ao “ar livre” tendo em conta e explorando as características do meio envolvente.

No seu estudo, a autora optou por uma utilização uma metodologia de Investigação-ação, algo comum aos restantes estudos analisados, e utilizar como instrumentos de recolha de dados: a entrevista semiestruturada e a discussão de grupo.

Na sua investigação, a autora utilizou o espaço exterior, por considerar que o mesmo proporcionar não só momentos de aprendizagens informais, como também planeadas. Cabe assim às crianças realizam aprendizagens ao “ar livre” tendo em conta e explorando as características do meio. Para além do mencionado, a autora considera que o espaço exterior, principalmente num jardim-de-infância deve conter materiais e estruturas, destinados a espaços de jogo e recreio, com os quais ou nos quais as crianças possam brincar, individualmente ou em grupo. Podemos assim verificar que a utilização do espaço exterior é bastante importante para o desenvolvimento das crianças, pois, este é visto como um prolongamento da sala onde as crianças realizam diversas aprendizagens. Neste âmbito, o espaço exterior é utilizado para proporcionar o jogo, sendo este considerado uma das atividades mais importantes na formação global das crianças, dado que as mesmas nos seus tempos livres gostam muito de brincar, contudo, estas brincadeiras são realizadas de forma livre e espontânea, enquanto os jogos estão relacionados com um conjunto de regras, sendo portanto, importante no desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, dado que permitem às crianças conseguirem momentos de brincadeira, bem como a criação de momentos de felicidade, pois a diversão é fundamental na infância.

Tendo em consideração o mencionado, o objetivo do estudo centra-se no espaço exterior e na forma como o mesmo é utilizado pelas crianças e pelas educadoras e auxiliares.

O espaço exterior encontrava-se dividido em duas zonas, a primeira encontra-se em frente à entrada do jardim-de-infância, tendo lá dentro um aparelho com escorrega, troncos para subir e duas barras de suspensão. O pavimento é próprio para evitar ferimentos quando as crianças caem. A segunda zona encontra-se na parte detrás do edifício. As suas dimensões são reduzidas, pois caracteriza-se como sendo um corredor. Na área existe um toldo que abriga as crianças quer da chuva como do sol. Não existe proteção para as crianças e o chão é de tijolos, não existindo pavimento específico. Neste espaço, as crianças não possuem qualquer material para brincar, brincando assim, maioritariamente, através do jogo simbólico.

Assim, e tendo em consideração o mencionado a autora decide levar a cabo um projeto com o objetivo de contribuir para a melhoria das condições existentes no espaço exterior, tal como sucedeu no estudo de Cunha (2014). Nesta linha de pensamento, a autora valorizou as seguintes dimensões: Formação Pessoal e Social, e expressão motora, expressão dramática, expressão plástica, com o objetivo de desenvolver a autonomia.

O grupo de crianças que constituiu a amostra foi composto por vinte e cinco crianças, 14 raparigas e 11 rapazes e situam-se na faixa etária dos 3 aos 5 anos.

Para cumprir com os objetivos a que se propôs, Ramos (2013) optou por desenvolver materiais e jogos envolvendo também os familiares das crianças. Os resultados obtidos demonstram que os jogos permitiram às crianças momentos de brincadeira, bem como a criação de momentos de felicidade, pois a diversão é fundamental na infância, sendo que as crianças ao utilizarem os recursos fixos informais adquiriram o domínio a diferentes níveis das formas de expressões. Efetivamente, a criação de novos recursos contribuiu para a melhoria do espaço exterior, sendo o mesmo utilizado pelas crianças para realizar jogos de parede, o jogo do caracol, o labirinto e o pisa.

No futuro, cabe ao educador fazer do espaço exterior um prolongamento do espaço interior, onde as crianças realizam aprendizagens ao “ar livre” tendo em conta e explorando as características do meio envolvente.

Por fim, também L. Santos (2015) leva a cabo um projeto de investigação sobre as interações sociais entre crianças no ato de brincar, com o objetivo principal de compreender as perspetivas das educadoras, sobre o tipo de interações que as crianças desenvolvem durante as suas brincadeiras espontâneas e compreender de que forma incentivam a existência de mais interações entre as crianças.

São ainda apresentadas as perspetivas sobre o ato de brincar e sobre o espaço exterior, uma vez que cada vez mais, este é um espaço que promove interações, aprendizagens e brincadeiras diversificadas. Este projeto caracteriza-se por uma

investigação qualitativa que recorre ao paradigma interpretativo da investigação em educação.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados a observação participante, as notas de campo e a entrevista, bem como a consulta dos documentos pedagógicos.

O grupo da creche era constituído por 8 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade.

O espaço exterior, que por sua vez destinava-se apenas às crianças da creche, pois tinha uma infraestrutura adequada à faixa etária destas crianças e ainda um vasto relvado, propício às explorações e brincadeiras livres. Nesta faixa etária trabalham-se as seguintes dimensões: expressão plástica (as crianças desenvolviam competências como a motricidade fina, a criatividade, exploravam diversos materiais e técnicas); manipulação de materiais; criatividade.

Paralelamente, e perante as necessidades sentidas foi criada uma segunda unidade pertencente à instituição que acolhe crianças até aos 6 anos. Esta unidade educativa conta com um espaço exterior de grandes dimensões, de modo a promover uma pedagogia interativa, com experiências significativas e diversificadas tendo em conta que a criança se desenvolve num processo de interação social. Este espaço exterior encontra-se dividido por valências, pois cada valência contém um espaço com materiais e infraestruturas adequadas à faixa etária das crianças a que se destina. Contudo, existe um espaço comum às duas valências - a horta pedagógica e um espaço para animais (coelho e ouriço).

O trabalho desenvolvido na creche baseia-se em proporcionar rotinas securizantes às crianças, de modo a dar resposta às necessidades e ao desenvolvimento das crianças. Neste sentido, pretende-se agir a nível pessoal e social (noção de autoconhecimento e competências sociais e interpessoais); nível da aprendizagem e cognição (comunicar com os outros); nível das competências físicas e motoras (desenvolvimento da motricidade global, consciência do seu corpo e controlo dos seus movimentos); nível da segurança, higiene e saúde (consciência de hábitos de higiene, consciência de comportamentos saudáveis, consciência e situações que põem em risco a sua segurança).

Relativamente à valência de jardim-de-infância, esta recebe 100 crianças e trabalham-se áreas como: Área da Formação Pessoal e Social (aquisição do espírito crítico e interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, capacitando a criança para a resolução de problemas da vida); Área da Expressão e Comunicação (engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico e determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de

linguagem. Nesta área estão inseridos três domínios: o domínio das Expressões (motora, dramática, musical e plástica), domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática; Área do Conhecimento do Mundo: (promover novas situações e experienciar novas descobertas).

A autora, com base na sua observação considera que nos recreios, as crianças são muito seletivas e brincam muito em grupo. Assim, o recreio permite mais interações, devendo ter materiais abertos. Nesta linha de pensamento, Santos (2015) optou por introduzir no espaço exterior, uma corda de saltar, que para além de permitir ações motoras de forma individual ou em grupo, caracteriza-se por ser um material que possibilita diversas utilizações. Deste modo, este é considerado um objeto que possibilita desenvolver a criatividade das crianças, uma vez que é bastante versátil.

É de referir que com a introdução deste objeto as crianças tornam-se pares que sendo capazes de aumentar, enriquecer e manifestar a sua aprendizagem. Neste sentido, verifica-se que as crianças desenvolvem brincadeiras através do seu envolvimento com objetos, o que, por outro lado, também origina o desenvolvimento de conflitos.

Assim, importa essencialmente salientar que o espaço exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior. Por outro lado, o espaço exterior permite às crianças alargar os horizontes, dado que, crianças tendem a arriscar perante o desconhecido, na medida em que experimentam novas brincadeiras e envolvem um conjunto de materiais distintos, que a maioria das vezes provem da natureza. Assim, para as crianças, o exterior é rico em experiências sensoriomotoras que lhes permitem construir o seu conhecimento.

Podemos então constatar que, o espaço exterior é um espaço que também promove aprendizagens às crianças, mas que destaca-se pelo facto de permitir experiências que o interior da sala não possibilita. Deste modo, podemos caracterizar este espaço como um lugar que permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades. Por outro lado, este espaço exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder aos critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança (que efetivamente se encontram relacionadas com o papel da educadora, é importante que o Educador não se esqueça de acompanhar as ações das crianças no espaço exterior, pois é ele quem melhor conhece as crianças e não deve apresentar áreas de interesse sem saber se estas vão ao encontro daquilo que as crianças querem num determinado momento.).

Síntese reflexiva

Fazendo uma reflexão dos estudos supracitados e focando-nos agora na análise dos mesmos de forma a ir ao encontro dos nossos objetivos, percebemos que as experiências e vivências proporcionadas às crianças no espaço exterior são maioritariamente pobres, mas passíveis de serem melhoradas através de propostas intencionalmente planeadas

Em nosso entender deveriam existir mais estruturas para as crianças brincarem e explorarem, uma vez ainda estão a aprender através dos sentidos e das sensações. Neste sentido, propomos o reaproveitamento do exterior, ou seja, o mesmo poderia ser aproveitado para realizar atividades que muitas vezes são levadas a cabo dentro da sala, dando assim continuidade aos trabalhos. Por exemplo, as pinturas, uma vez que as crianças estão mais à vontade fora da sala. Outro ponto que penso ser pertinente e fazer todo o sentido era criar uma área de faz de conta no exterior, pois as representações das crianças são diferentes. É fundamental existir uma ligação do espaço interior ao espaço exterior, uma vez que ambos quando complementados são espaços potencializadores que são ricos em experiências e em conhecimento para as crianças, sendo essenciais para o seu desenvolvimento. Algumas das atividades descritas nos estudos deixam pistas importantes de como esta utilização do espaço exterior traz vantagens para a aprendizagem das crianças.

Por outro lado, é importante termos em consideração que a organização do espaço potencia o desenvolvimento de atividades culturais, autênticas associadas à vida quotidiana. Os estudos analisados entendem a instituição escolar como um espaço capaz de proporcionar práticas de cooperação, dado que criam condições afetivas e sociais, para um ambiente de ensino-aprendizagem pensado para ajudar a apropriação de conhecimentos. Tendo em consideração que a criança é um ser único e individual que se vai formando a partir dos contextos em que se insere, todos promoveram a partilha de vivências próprias, respeitando as características individuais e saberes já adquiridos de cada criança. Segundo Lino (1996), o espaço deve estar aberto às mudanças de modo a dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças, permitindo-lhe ser protagonista do seu conhecimento. Os espaços analisados não são fixos, são espaços adaptáveis e mutáveis consoante as necessidades das crianças. Adaptando-se com facilidade, às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo. Encontram-se, contudo, definidas algumas áreas para que as crianças se sintam mais confortáveis nas suas explorações, para que se concentrem nas suas brincadeiras, para que realizem interações de qualidade e façam escolhas de acordo com as suas necessidades e interesse, sendo este um aspeto fulcral.

Outra situação pertinente é o facto das crianças na maioria dos estudos analisados observarem e explorarem a natureza. Sendo algo que faz parte do exterior, penso que deveria ser dada mais importância a essa situação, visto que as crianças gostam de explorar todo o que encontram ao seu redor. Na minha opinião, são atividades que fazem todo o sentido para as crianças.

Nesta linha de pensamento, a realização de jogos tradicionais, em nosso entender, seria uma mais-valia porque são jogos pouco utilizados nos contextos de educação de infância, mas podem ser modificados por quem os joga, permitindo assim adequar às necessidades e interesses das crianças com a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência, dado que as crianças interagem assim com o seu grupo de pares.

Par além do mencionado, os jogos tradicionais permitem ainda a utilização de brinquedos cujo uso não está predeterminado, dado que, este tipo de materiais têm uma grande flexibilidade, cuja potencialidade passa por aumentar e desenvolver a criatividade das crianças.

Também os materiais naturais, como constatamos na análise, têm um potencial lúdico enorme e contribuem para as principais áreas de desenvolvimento, são materiais abertos e que por isso podem ser usados de muitas formas diferentes. Desta forma, afirmo que as experiências ao ar livre são muito importantes para o desenvolvimento das crianças. Não há dúvida que entre realizar atividades ou brincar no espaço interior ou no espaço exterior, é no espaço exterior que as crianças preferem.

De acordo com Miller, Tichota e White (2009), o contacto com a natureza traz benefícios fisiológicos, psicológicos, intelectuais e sociais para as crianças. Tal como na sala (espaço interior) mas de forma real, dado que, as crianças podem não só imaginar como realizar, levando a uma maior envolvimento da criança na sua ação, aumentando desta forma a imaginação, a motivação para aprender e a confiança; melhoram a percepção, raciocínio e comunicação. Posto isto, em nosso entender as experiências com materiais naturais são essenciais também para a educação ambiental, as crianças de cuidado face ao ambiente.

Por outro lado, e remetendo de novo para os estudos, deparamo-nos com materiais também eles pouco explorados ou aproveitados de forma inadequada. Importa ter em conta a segurança das crianças, mas também arranjar estratégias para que os mesmos funcionem, sendo que o mais importante no espaço exterior é deixar as crianças brincar livremente e explorar o espaço e os materiais de forma consciente e sem muitas interferências para que criem laços de pertença ao grupo, desenvolvam aptidões cognitivas e de comunicação, bem como de resolução de conflitos, e respeito pelo outro. De acordo com Vale (2013,p. 12), é fundamental proporcionar às crianças

“espaços de brincadeiras menos estruturados, com uma vigilância escondida, onde estas podem explorar materiais, interagir de forma mais livre e autónoma, aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais.”

Ao proporcionar a exploração de materiais versáteis no espaço exterior estamos a dar novas oportunidades às crianças para explorarem materiais diferentes. Por outro lado, ao explorarem os materiais as crianças perceberam qual a sua funcionalidade e exploraram-nos nas suas brincadeiras. Ao proporcionarmos este tipo de experiências, as crianças exploram os materiais e adquirem conhecimentos por elas próprias e com as outras crianças, sendo capazes de construir a sua aprendizagem, cada uma aprende e contribui para a aprendizagem e progresso das outras.

Por outro lado, a exploração de materiais versáteis leva a que as crianças sintam necessidade de explorá-los usando os sentidos, pois é desta forma que fazem as suas aprendizagens, através das habilidades de manipulação e de raciocínio, visto que as crianças pensam durante a sua brincadeira.

Para além do exposto até ao momento, verificamos que as vivências no exterior proporcionaram motivação, uma vez que contribuíram para o bom desenvolvimento das crianças, na medida em que as crianças tiveram um papel ativo e central na organização e estruturação das brincadeiras, e envolvimento durante o tempo de brincar e as interações revelam maior competência e consistência, facilitando a mobilização de sentimentos, conhecimentos e afetos. As crianças também tiveram possibilidade de brincar com autonomia num contexto estimulante, tendo a oportunidade para a interação, e assim, realizar aprendizagens significativas.

Assim, a utilização dos espaços exteriores para promover a aprendizagem foi importante, pois as crianças deparam-se, naturalmente, com desafios físicos e sensoriais promovendo conseqüentemente bem-estar físico e psicológico, tendo também acesso a um conjunto de experiências multissensoriais.

O exterior assume-se como um lugar de inúmeras potencialidades, oportunidades e experiências. Este constitui um mecanismo para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. No espaço exterior as crianças tiraram maior partido daquilo que a natureza oferece e superaram desafios.

Conclusões do estudo

Este estudo permitiu explorar e refletir acerca da importância de brincar no exterior para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Focou-se em analisar e caracterizar as aprendizagens que as crianças desenvolvem ao realizarem atividades no espaço exterior. Embora estejamos perante um estudo de carácter exploratório consideramos que as crianças no exterior, uma vez que experienciam níveis mais elevados de envolvimento, têm a oportunidade de desencadear processos mais profundos subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Assim sendo, consideramos que este estudo contribuiu para mostrar que há vantagem em adotar o brincar no exterior como prática diária de um contexto de educação. O tema abordado na presente investigação é bastante pertinente nos dias de hoje, dado que a importância do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem vindo a ganhar particular importância na investigação científica, sendo que o brincar se assume como meio privilegiado para as crianças desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis para a autodeterminação.

Embora o brincar não seja um tema recente na investigação científica, as mudanças sociais que se verificam, por exemplo, ao nível da insegurança parental, enfatizam a necessidade de analisar as oportunidades das crianças para se conectarem com a natureza e desfrutarem dos espaços exteriores.

O espaço exterior neste relatório é tido como o espaço onde as crianças podem correr, tomar decisões, resolver problemas, e sobretudo desenvolver. Deste modo, as crianças ao brincar no exterior desenvolvem mais facilmente a sua autonomia, autoestima que são competências que serão bastante úteis para que possam enfrentar desafios no futuro (Thomas & Harding, 2011). As crianças ao brincarem no exterior contactam com uma diversidade enorme de elementos da natureza.

Com base na investigação científica, depreendemos que na maioria dos contextos de infância o espaço exterior não parece ser tão utilizado quanto deveria e o tempo que as crianças passam nele é limitado. Por outro lado, os profissionais tendem a perceber o espaço exterior como espaço de recreio que, circunscrevendo-se a um reduzido período de tempo, serve sobretudo para “libertar energias”. Neste contexto, as principais preocupações relacionam-se com questões de segurança, restringindo-se o papel do adulto à supervisão do brincar das crianças.

Assim, um dos principais desafios para os estudos analisados situou-se, desde logo, ao nível do reconhecimento, da importância do brincar, em particular no exterior, para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Cada estudo procurou encontrar práticas com sentido que, tendo sido avaliadas, revelam o valor de brincar no exterior a

vários níveis. Brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização do corpo, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas e cognitivas. Os desafios com que as crianças se deparam na exploração do exterior instigam à cooperação entre pares, com vista a alcançar objetivos desejados.

Conclusão geral

No decorrer da profissionalização, o caminho percorrido permitiu um maior e melhor conhecimento enquanto cidadã e futura educadora/professora, crescendo tanto a nível pessoal como profissional. Ao longo do percurso foram desenvolvidas várias competências e capacidades, assim como foram adquiridos novos conhecimentos de modo a garantir aprendizagens significativas e efetivas nas crianças. Para tal, foram desenvolvidas práticas importantes e determinantes na nossa própria aprendizagem, designadamente a planificação de atividades, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, a reflexão sobre as práticas exercidas, ultrapassando obstáculos e situações complexas, resolvendo problemas, dando resposta adequada aos mesmos.

Neste percurso de aprendizagem, foi evidenciada a importância da função do profissional de educação, enquanto entidade que proporciona o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças, tendo em consideração os seus interesses e conhecimentos prévios. No entanto, um profissional da área da educação está em constante aprendizagem, a procurar novas estratégias, a investigar e a refletir sobre as suas próprias ações e práticas. Assim, com o intuito de melhorar as práticas, o conhecimento e o desenvolvimento aprofundados e renovados devem ser uma constante no quotidiano de um bom profissional de educação.

A palavra de ordem durante todo este percurso foi reflexão. Refletir sobre as nossas ações é um dos princípios fundamentais na área da educação, tanto antes da ação, como durante a ação e depois da ação. Ajuda-nos a ponderar as nossas ações, práticas e estratégias adotadas, assim como a tomar melhores decisões, a resolver conflitos e problemas com maior astúcia.

Foi-nos, igualmente, possível refletir sobre uma temática a estudar, concebendo uma questão problema para a mesma, traçando uma metodologia de trabalho, onde recolhemos, analisámos e retirámos conclusões dando resposta aos dados obtidos na investigação. Esta investigação permitiu explorar e refletir acerca da importância de brincar no espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. O tema abordado no presente relatório é bastante pertinente nos dias de hoje.

As crianças precisam de brincar. É, sem dúvida, a atividade que mais aprendizagens proporciona. Enquanto brinca livremente, a criança desenvolve competências sociais, motoras, matemáticas, ao nível da leitura e da escrita, assim como a criatividade e a imaginação. De facto, o brincar com amigos é das melhores coisas que uma criança pode ter e isso vai ensiná-la a conviver com outras pessoas, o ser humano, enquanto animal social, vive entre pares e fá-lo desde cedo.

Ao longo deste trabalho, foi abordado o brincar no espaço exterior, mas referindo-nos à exploração livre do espaço, mexer nas pedras, no solo, nas folhas, nos paus, sujar-se, subir árvores. Efetivamente, no espaço exterior crianças podem correr, gritar, decidir o que fazer, tomar uma atitude perante algo que lhes é desconhecido, resolver problemas, e sobretudo reconhecer o risco e desenvolver competências para o avaliar e ultrapassar em segurança. Só assim é que as crianças ao brincar no exterior desenvolvem mais facilmente a sua autonomia, autoestima e confiança nelas próprias, competências fundamentais para enfrentar desafios no futuro. Ao brincarem no exterior, as crianças contactam com uma diversidade de elementos naturais, que podem manusear, explorar, dar-lhes um fim pretendido, estando a desenvolver a sua criatividade e imaginação, que no contexto de interior é comprometida pela alta estruturação das atividades.

Em suma, o espaço exterior impulsiona o desenvolvimento global da criança, trazendo benefícios psicológicos, fisiológicos, intelectuais e sociais para as crianças. No entanto, não é pretendido descurar a importância do contexto de interior com este estudo aquando é referida a importância do espaço exterior. O contexto de exterior deve ser considerado com uma extensão do espaço interior, como complemento e reciprocamente, para desenvolver conceitos e aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1985). *Quem educa quem?*. São Paulo: Summus Editorial.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alves, S. (2013). *Brincar e Aprender no espaço exterior*. Universidade de Aveiro – Departamento de Educação, Aveiro.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.
- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. (Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Borba, A. M. (2007) A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 44, 12-14. Obtido de <http://www.oei.es/br112.htm>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, M. (2014). *Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade da Madeira – Centro de Competências de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação, Funchal.
- Delgado, T. (2014). *O recreio escolar como local de interação entre crianças*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.
- Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. (2015). Obtido de <http://www.priberam.pt>
- Duarte, S. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação, Lisboa.

- Formosinho, I., Machado, J., & Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14 (2), 22-44.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Princípia.
- Lino, D. (1996). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V. & Pereira, B. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In I. Condessa, B. Pereira, & G. Carvalho (Coord.). *Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar* (pp. 65-79). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Loughran, J. (2009). A Construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores* (pp. 17- 37). Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marchesi, A. (2004). *O que será de nós, maus alunos?* Porto Alegre: Artmed.
- Marques, V. (2014). *Aprendizagens das ciências sociais em contexto outdoor em Jardim de Infância*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.

- Martins, M. (2015). *Brincadeiras no espaço exterior e aprendizagens: percursos de prática de ensino supervisionada e de investigação na Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação, Viseu.
- Mendes, A. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, Bragança.
- Miller, D. L., Tichota, K., & White, J. (2009). *Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom*. Lincoln: Dimensions Educational Research Foundation.
- Ministério da Educação (2013). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Moyles, J.R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Nações Unidas (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Paris: UNICEF.
Obtido de <http://www.unicef.pt/>
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. (2000). *O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas da Vida Quotidiana de Crianças e Jovens*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa.
Obtido de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em GTI (ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.

- Pinto, A. (2013). *Descobrimo o lugar e potencialidade dos brincar no jardim-de-infância*. (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Portugal, G. (2009). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. In G. Portugal (org.) *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 275-286). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, C. (2013). *O espaço exterior no Jardim de Infância: utilização de recursos fixos informais*. Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação, Beja.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sá, A. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender*. Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga.
- Santos, F. (2015). *Interações sociais entre crianças no ato de brincar*. Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal.
- Santos, L. (2015). *Espaços exteriores no ensino das ciências na Educação Pré-Escolar*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Escola de Ciências Humanas e Sociais, Vila Real.
- Santos, M. R. (1994). O Psicólogo da Educação como interventor Sistémico, In *Quem Sai aos Seus...*, 9,175-189, José Gameiro (Org.), Porto, Edições Afrontamento.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). *The role of Play*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 98, Lisboa: APEI, pp. 11- 13

Vygotsky, L. S. (1994) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. & Verma, M. (2012). *The importance of play: a report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels, Belgium: Toys Industries for Europe.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação consultada

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

Decreto-Lei 379/97, de 27 de dezembro.