

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

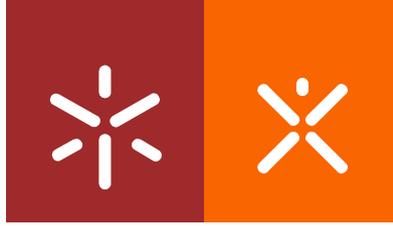
Sandra Manuela Gomes de Azevedo

**Sem nada a temer no espaço exterior  
vamos aprender: relato de uma experiência  
numa sala de 3 anos**

Sandra Manuela Gomes de Azevedo. **Sem nada a temer no espaço exterior vamos aprender: relato de uma experiência numa sala de 3 anos**

UMinho | 2018

abril de 2018



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sandra Manuela Gomes de Azevedo

**Sem nada a temer no espaço exterior  
vamos aprender: relato de uma experiência  
numa sala de 3 anos**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente**

## DECLARAÇÃO

Nome: Sandra Manuela Gomes de Azevedo

Endereço eletrónico: sandragevedo20@gmail.com

Número do Cartão do Cidadão: 14139022

Título da dissertação: Sem nada a temer no espaço exterior vamos aprender: relato de uma experiência numa sala de 3 anos

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

Ano de conclusão: 2018

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

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTE RELATÓRIO.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

# AGRADECIMENTOS

“Levaremos em toda a nossa história um pedaço do vosso ser dentro do nosso próprio ser”

(Cury, 2004, p. 169).

No decorrer desta jornada de aprendizagem foram muitos os protagonistas que continuaram a caminhar junto a mim e, outros que tive o privilégio de encontrar. Todos contribuíram e apoiaram o meu crescimento profissional e pessoal e, por isso, quero expressar o meu profundo agradecimento.

A todas as crianças, pelo carinho, delicadeza, brincadeiras partilhadas e aprendizagens construídas, por todos os dias, demonstrarem-me que escolhi a profissão certa.

À minha orientadora de estágio, professora doutora Cristina Parente, pelos momentos de partilha e escuta, pela compreensão, pelas palavras de apoio constantes, pelos desafios propostos e a sua incansável disponibilidade para partilhar os seus conhecimentos, que me ajudaram a crescer e a melhorar constantemente.

Aos meus pais, à minha irmã, à Esmeralda e tia Quina por estarem sempre presentes, pela preocupação, amor incondicional e por acreditarem sempre em mim e, por tornarem este meu sonho um bocadinho também vosso.

Ao Rui, que esteve sempre presente ao longo deste percurso, por toda a motivação, compreensão, paciência, encorajamento, com o qual partilhei inseguranças e dividi conquistas. E, essencialmente, por me fazer acreditar que esta jornada teria um fim.

Às minhas amigas de sempre, Bruna Gomes, Diana e Bruna Carvalho, que me deram a força e apoio necessário, o aconchego e proteção, em todos os momentos. Aprendi e aprendo convosco, todos os dias, não existem palavras que possam exprimir tamanha gratidão.

À Cristina, Marina e Carolina, amigas que levo do percurso académico, sem vocês, teria sido tudo tão mais difícil. Obrigada por caminharem comigo, por toda a aprendizagem partilhada, por os desabafos, preocupações, por as alegrias e as conversas infinitas. Um especial agradecimento à Cristina, que também foi minha companheira nos estágios, por tudo o que vivemos juntos, obrigada pela tua energia e alegria, tornaste ainda mais especial tudo este percurso.

Por último, uma palavra de apreço a todos os profissionais, tanto na universidade como nos contextos, que tive oportunidade de conhecer e que me transmitiram valiosos conhecimentos.



## RESUMO

A investigação tem demonstrado o significativo valor pedagógico dos espaços exteriores para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças. De facto, parece unânime a ideia de que os contextos educativos devem providenciar o fortalecimento da competência da criança, através de experiências precoces em espaços exteriores ricos, estimulantes, cuidados, que convidem as crianças a explorar, a brincar, a descobrir e a aprender. Hoje sabemos que os primeiros anos têm uma forte influência na formação da identidade da criança, não obstante, nos dias de hoje, em Portugal, os contextos educativos tendem a focalizar o seu tempo pedagógico em espaços fechados, desvalorizando-se o brincar livre e espontâneo no espaço exterior.

O relatório de estágio que se apresenta surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio. Assim, ao longo de quinze semanas, integrei um contexto de jardim de infância e desenvolvi o projeto, com um grupo de três anos de idade. Neste seguimento, o presente relatório visa apresentar de que formas é que o espaço exterior pode ser promotor do desenvolvimento da criança e potencializador de múltiplas oportunidades de aprendizagem. A intervenção pedagógica atendeu a um plano de ação, contínuo e sistemático de - observação, planificação, ação, reflexão e avaliação – resultante de uma abordagem metodológica de investigação-ação.

O estudo realizado revelou que conceder e reapetrechar espaços exteriores com as crianças e para as crianças que respondam aos seus interesses e motivações, favorece uma maior implicação e envolvimento em tudo o processo e, conseqüentemente, concede à criança a oportunidade de ser co-construtora da sua aprendizagem. Assim, num ambiente livre e estimulante, utilizando elementos naturais e recicláveis, foi possível promover um conjunto de experiências desafiantes e aprendizagens únicas que dificilmente poderiam ser recriadas em espaços fechados e, que foram impulsionadoras de brincadeiras ricas, diversificadas, desafiantes, que favoreceram o seu desenvolvimento emocional, cognitivo, social e físico das crianças.

**Palavras-chave:** Educação de Infância; Espaço exterior; Reapetrechamento do espaço; Brincar; Participação; Desenvolvimento e Aprendizagem da criança;



# ABSTRACT

Research has demonstrated that for the harmonious and integral development of children, outdoor spaces have a significant pedagogical value. Indeed, it seems unanimous that educational contexts should provide for the strengthening of child competence through early experiences in rich, stimulating, caring, provocative outdoor spaces for the development of identities, and invite all stakeholders to explore, to play, to discover and to learn. Today, we know that the early years have a strong influence on the formation of the child's identity, however, nowadays, in Portugal, educational contexts tend to focus their pedagogical time in closed spaces, devaluing free and spontaneous play in outdoor spaces.

This internship report is presented within the scope of Internship Curricular Unit and for fifteen weeks, I integrated a context of kindergarten and developed a project of pedagogical intervention, with an action research dimension with a group of three years of age. The following report aims to present the ways in which the outdoor space can be a promoter of the child's development and can potentiate multiple learning opportunities, that have been analyzed and reflected throughout all the context of this Intervention Project. The pedagogical intervention developed followed a continuous and systematic plan of action - observation, planning, action, reflection and evaluation - resulting, therefore, from a methodological approach to action research.

This study revealed that providing and re-equipment outdoors spaces with children and for children that respond to their interests and motivations, favors greater implication and involvement in the whole process and consequently gives the children the opportunity to co-construct their learning. Thus, in a free and stimulating environment, using natural and recyclable elements, it was possible to promote access to a set of challenging and unique learning experiences that could hardly be recreated indoors, and which stimulated rich, diversified and challenging playing that benefited the child's emotional, cognitive, social and physical development.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education; Outdoor Space; Re-equipment of Space; Playing; Participation; Child's Development and Learning.



## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vii
LISTA DE FIGURAS .....	xi
LISTA DE TABELA.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. Um espaço que ensina, um espaço que aprende .....	5
1.1 Pertinência do estudo - uso do tempo da infância .....	7
1.2 Potencialidades pedagógicas do espaço exterior .....	8
1.3 A influência do espaço exterior para o desenvolvimento da criança .....	10
1.4 O papel do educador na organização e gestão do espaço exterior .....	12
2. O brincar – veículo promotor de desenvolvimento e de aprendizagem.....	15
2.1 A importância do brincar na educação de infância .....	17
2.2 Promover e apoiar as brincadeiras das crianças .....	18
2.3 A importância de brincar com elementos naturais e materiais recicláveis .....	21
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA .....	25
1. Caracterização do contexto educativo .....	25
1.1 O espaço pedagógico e os materiais.....	26
1.1.1 A sala de atividades.....	26
1.1.2 O espaço exterior.....	28
1.2 O tempo pedagógico .....	30
2. O grupo de crianças.....	32
CAPÍTULO III – ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	35
1. Profissionais como agentes de mudança .....	35
2. Intenções gerais da ação pedagógica desenvolvido .....	37
3. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	40
CAPÍTULO IV – OBSERVAR, PLANIFICAR, PROPOR, REFLETIR, AVALIAR: UM CICLO DE APRENDIZAGEM .....	43

1. O princípio da jornada de aprendizagem.....	43
2. Descrição e análise das intervenções pedagógicas.....	49
2.1 Diálogo inicial e exploração das imagens .....	49
2.2 Vamos construir uma estação da água? .....	53
2.3 A nossa horta vertical .....	59
2.4 Que som é este? .....	63
2.5 Como brincavam os nossos avós? .....	65
CAPÍTULO V – REFLEXÃO FINAL: A IDENTIDADE PROFISSIONAL - UM PROCESSO DE RENOVACÃO CONSTANTE AO LONGO DA VIDA.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
Anexo I – Imagens selecionadas atendendo aos interesses das crianças para promover o diálogo .....	79
Anexo II – Jogo oferecido “O meu primeiro jardim” .....	80
Anexo III – Convite: jogos tradicionais do tempo dos nossos avós .....	81

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista geral do espaço exterior. ....	28
Figura 2 - Parque infantil e canteiros relvados. ....	28
Figura 3 - Espaço em terra e árvore. ....	29
Figura 4 - Ciclo de investigação-ação (Latorre, 2004, p.21). ....	36
Figura 5 - Objetivos gerais do projeto de intervenção pedagógica. ....	39
Figura 6 - Objetivos específicos do projeto de intervenção pedagógica. ....	39
Figura 7 - Exploração do solo na área exterior. ....	43
Figura 8 - Cada criança desfrutou de forma única as variadas manifestações da natureza; a) “Posso ir jogar contigo?”; b) A minhoca “morrída”; c) “Esta sopa é como a da minha avó” – diz J.R.; d) “Fiz um bolo para cantar os parabéns” - comenta L.; e) M. R desenha com um pau no solo.....	44
Figura 9 - O contacto com a água e com o solo cativava de forma intensa o grupo. ....	45
Figura 10 - “Estamos a lavar os nossos paus” - comenta M. ....	45
Figura 11 - Brincar imaginativo na área exterior. ....	47
Figura 12 - Ao ar livre surgem experiências ricas, dificilmente podem ser recriados no interior.....	48
Figura 13 - Os tons laranja e vermelho nas árvores fizeram a deslumbrar as crianças.....	48
Figura 14 - Segunda intervenção pedagógica.....	50
Figura 15 - Registo do planeamento da construção da estação de água.....	56
Figura 16 - As crianças demonstraram concentração e empenho enquanto pintavam as paletes.....	57
Figura 17 - Montagem da estação da água.....	57
Figura 18 - Estação da água finalizada. ....	58
Figura 19 - As crianças brincam na estação da água.....	58
Figura 20 - Ida à loja das sementes. ....	60
Figura 21 - Cultivo na horta vertical; a) D. coloca a terra na palete; b) J. põe a semente; c) S.M. planta o tomilho; d) A. planta hortelã pimenta; e) J.S. planta um pé de alface; f) A.M. rega a salsa.....	61
Figura 22 - As crianças cuidam da horta; a) H., J.S. e A.M. regam as plantas; b) M.D. observa e delicia-se com o cheiro das plantas. ....	62
Figura 23 - Registo "Como construímos a nossa horta?".....	62
Figura 24 - As crianças exploram a sonoridade de objetos do quotidiano; a) “Fazemos barulho de música” – exclama M.F; b) S.L. e K. descobrem em conjunto um som; c) “E, e, eu descobri uma coisa” – diz	

J.S.; d) “Isto é fixe – sorri S.L.; e) “Podemos fazer uma banda” – comenta K.; f) R. canta e toca em simultâneo. ....	63
Figura 25 - Construção de instrumentos musicais; a) S.M. transforma o objeto em instrumento; b) Reque-reque; c) Flauta de pão; d) B. explora o instrumento. ....	64
Figura 26 - Atividade "Jogos tradicionais com os avós"; a) Jogo da malha; b) Jogo da “macaca”; c) Jogo da “cabra cega”; d) Jogo do lenço; e) Jogo do pião; f) Jogo do “macaquinho chinês”; g) Jogo do galo; h) Jogo do berlinde. ....	65

# LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Rotina diária do grupo ..... 30



# INTRODUÇÃO

“Longe é um lugar que existe só para quem tem medo de voar”

(Padoin, 2012, p. 46).

A investigação tem demonstrado o valor formativo dos primeiros anos da infância, assim como, a competência precoce da criança. Hoje sabemos que os primeiros anos têm uma forte influência na formação da identidade da criança. Parece unânime a ideia que, os contextos educativos devem providenciar o fortalecimento dessa competência, através de experiências precoces fortalecedoras, uma vez que as mesmas irão condicionar o processo de desenvolvimento cerebral (Oliveira-Formosinho, 2007; Bilton, Bento & Dias, 2017). Não obstante, importa clarificar que, “a educação de infância só tem consequências no presente e no futuro das crianças, se for um serviço educacional de qualidade” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 57). Para tal, os profissionais responsáveis têm um papel crucial na criação de ambientes pedagógicos ricos, flexíveis, estimulantes, diversificados, cuidados, agradáveis, que sejam provocativos do desenvolvimento das identidades e, em que as relações e as interações desenvolvidas, sustentem atividades e projetos que possibilitem à criança “coconstruir a sua própria aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ou seja, um ambiente que acolha a diversidade das pessoas que o integre e que convide todos os intervenientes a expressar todas as suas potencialidades (Hoyuelos, 2006).

Nos dias de hoje, em Portugal, os contextos educativos tendem a focalizar o seu tempo pedagógico no tempo passado dentro da sala de atividades, desvalorizando-se o brincar livre e espontâneo no espaço exterior e, conseqüentemente, as crianças são privadas de variados estímulos oferecidos pelo meio natural, ou seja, acaba-se por ignorar as potencialidades que este espaço tem para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar dos mais pequenos (Bilton, Bento & Dias, 2017; Bento & Portugal, 2016). Sem dúvida, que uma educação ao ar livre valoriza a criança na sua essência, encara-a como competente para explorar, descobrir, aprender, lidar com o risco e com o desafio, colocando-a no centro do seu mundo (Coelho, Vale, Bigotte, Figueiredo, Duque & Pinho, 2015).

A criança quando brinca está a assumir a infância na sua íntegra, sendo entendida como a fase mais significativa do desenvolvimento infantil (Silveira & Cunha, 2014; Kishimoto & Pinazza, 2007). Efetivamente, é necessário que os adultos permitam aos mais pequenos viverem intensamente o seu

tempo de ser criança, que lhes deem a liberdade de se ir “desabrochando e se alimentando pela energia vital que o livre brincar e se movimentar promove” (Kuhn, 2016, p. 98).

Assim, tendo em conta a influência dos contextos educativos para as crianças e considerando significativo o valor pedagógico dos espaços exteriores para o desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, (Bilton, Bento & Dias, 2017; Bento, 2015) e, de modo a salvaguardar o direito primordial de brincar, importa valorizar o brincar ao ar livre, oferecendo tempo e espaços de qualidade.

Na ótica de Vieira (2010), o estágio consagra-se como um momento crucial de aprendizagem profissional, sendo visto como “um marco fundamental na formação e preparação para a entrada no mundo da profissão” (p.2). Neste sentido, no âmbito da unidade curricular de Estágio, ao longo de quinze semanas, integrei um contexto de jardim de infância e desenvolvi o projeto de intervenção pedagógica com dimensão investigativa, com um grupo de três anos de idade. Assim, o relatório que se apresenta, visa apresentar o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no contexto, resultante de uma abordagem metodológica de investigação-ação e mobilização e integração de saberes adequados às especificidades do contexto da prática pedagógica.

A investigação-ação assume-se como uma abordagem amplamente reconhecida para ajudar os profissionais de educação a investigar os problemas que surgem na prática, para os quais é necessário encontrar soluções que possibilitam a melhoria da ação educativa. “Esta ocorre, no próprio lugar da ação, procurando a união íntima entre a teoria e a prática, a investigação e a ação (...). Ela tem em vista a própria mudança educativa, (...) e a levar efeito inovações, de uma forma refletida” (Cardoso, 2012, p 30). Assim, de forma a encontrar um ponto de partida para a investigação, optei por observar as crianças e os seus interesses e motivações intrínsecas, o próprio contexto e a forma como as crianças se envolviam no ambiente educativo, uma vez que, “só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p. 168).

O presente relatório tem como propósito principal dar resposta aos interesses manifestados pelas crianças, mas também, à necessidade de reapetrechamento verificado no espaço exterior, de forma a melhorar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que eram oferecidas às crianças. Visa, então, responder à seguinte questão de partida: “De que formas é que o espaço exterior pode ser promotor do desenvolvimento da criança e facilitador de múltiplas oportunidades de aprendizagem?”. Foi, então, desenvolvido um plano de ação, sustentando num processo contínuo e sistemático, de carácter cíclico, de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Máximo-Esteves, 2008).

Da organização e estrutura do relatório que se apresenta constam cinco capítulos. Sendo que no primeiro capítulo apresenta-se o enquadramento teórico, contemplando na primeira parte, o estudo do espaço exterior como ambiente de aprendizagem, mais precisamente, as potencialidades e a influência que apresenta para o desenvolvimento da criança e o papel que o educador desempenha na organização e gestão do espaço exterior. O segundo ponto perspetiva o brincar como atividade inata e valiosa, sendo reconhecido como veículo promotor de desenvolvimento e aprendizagem, de seguida, reconhece a importância de brincar na educação de infância e o papel que adultos desempenham na promoção e apoio das brincadeiras. Por último, ainda no primeiro capítulo, reconhece-se a importância de as crianças brincarem com materiais recicláveis e contactarem com os diferentes estímulos do mundo natural.

O segundo capítulo visa contextualizar o contexto educativo e o grupo de crianças, na qual o estágio decorreu. Primeiramente, é caracterizada a instituição educativa, de seguida, os espaços (sala de atividades e espaço exterior) e os materiais e o tempo pedagógico são objeto de análise.

O capítulo três é dedicado à metodologia de investigação abordada no presente relatório e, também, são apresentados os objetivos propostos para dar resposta à questão de partida da investigação e os instrumentos de recolha e análise de dados.

No quarto capítulo, logo no primeiro ponto é apresentado alguma documentação - como brincavam as crianças no espaço exterior da instituição - recolhida ao longo das quinze semanas de estágio. No segundo ponto descrevo e analiso reflexivamente a prática pedagógica realizada.

Por último, o quinto capítulo apresenta a reflexão final sobre toda a jornada realizada na construção da minha identidade profissional no âmbito estágio.



# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. UM ESPAÇO QUE ENSINA, UM ESPAÇO QUE APRENDE

“Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (...) (Paulo Freire, 2000, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44).

As orientações curriculares para a educação pré-escolar estabelecem princípios educativos para o desenvolvimento da ação educativa, evidenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como vertentes indissociáveis, desenvolvendo-se de forma holística; reconhecem a criança como sujeito e agente do processo e ressaltam a exigência de respostas a todas as crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Embora saibamos que as crianças podem construir algumas aprendizagens de forma espontânea nos mais variados ambientes sociais em que está inserida, em educação de infância, torna-se imperativo pensar e organizar o ambiente educativo com intencionalidade, como forma de suporte ao processo pedagógico do educador e à concretização dos princípios educativos (Silva et al., 2016; Bento & Portugal, 2016).

Nesta linha de pensamento, Zabalza (1992), defende que

uma das variáveis fundamentais da estruturação didáctica da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (p. 119).

Efetivamente, o espaço pedagógico constitui-se como uma dimensão relevante na organização do ambiente educativo, sendo mesmo considerado, como um indicador de qualidade na educação de infância (Zabalza, 1998). Já Maluguzzi (1997, citado por Lino, 2013), entende o espaço como um terceiro educador, valorizando-o

pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança. O ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes culturais das pessoas que nele vivem (p.120).

De facto, diversos autores reconhecem que, as características que o espaço possui afetam a conduta ou a aprendizagem da criança, sendo entendida como uma estrutura de oportunidades, que facilita ou dificulta o processo (Zabalza, 1992). Por esse motivo, torna-se elementar que as propriedades extrínsecas dos contextos, sejam provocativas ao nível do desenvolvimento das identidades e da aprendizagem. Isto significa que, necessariamente, devem ser criados ambientes ricos, alegres, estimulantes, prazerosos, flexíveis, emocionalmente quentes, abertos às experiências plurais, aos interesses das crianças, famílias e comunidades e, particularmente, sensíveis à necessidade de cada criança ser protagonista da construção das suas jornadas de vida e aprendizagem (Zabalza, 1992; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Gandini, 1999). Deste modo, estaremos a avançar para “um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante uma aprendizagem cultural” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44).

Nesta compreensão, torna-se cada vez mais urgente intensificarem-se esforços, de modo a melhorar, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que são oferecidas às crianças, nomeadamente, através de práticas pedagógicas, que valorizem e articulem espaços interiores e exteriores de qualidade, assumindo-se que ambos, contribuem no processo de aprendizagem e crescimento (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Em Portugal, os contextos de educação pré-escolar tendem a focalizar essencialmente a ação pedagógica no interior da sala de atividades, acabando por se assistir, frequentemente, à desvalorização do espaço exterior e conseqüente, o brincar ao ar livre (Bento & Portugal, 2016; Bilton, Bento & Dias, 2017). Contudo, o espaço exterior é hoje reconhecido pelo seu potencial e pelas oportunidades únicas que pode oferecer, sendo fundamental, para um desenvolvimento harmonioso e integral, que as crianças usufruam do mesmo, no seu dia a dia. Compreende-se, assim, que o espaço exterior pertence ao espaço educativo, por isso, deve ter, por parte do educador, o mesmo foco de reflexão, organização que o espaço interior (Bilton, Bento & Dias, 2017; Silva et al., 2016).

## 1.1 Pertinência do estudo - uso do tempo da infância

“Making changes to practice has to be about taking small steps, many of which this book covers, but with such small steps, big leaps can be made” (Bilton, 2010, p. 223).

Nas últimas décadas assistiu-se a rápidas e acentuadas alterações na sociedade, o que necessariamente, levou a transformações significativas no uso do tempo da infância. A evolução constante da tecnologia, a maior densidade populacional, o crescente desenvolvimento urbano, o aumento do tráfego automóvel, a crescente preocupação com a segurança das crianças, o decréscimo da atividade física em detrimento do interesse dos mais novos pelas tecnologias (computador, telemóvel, televisão), conduziram ao afastamento dos mais novos, de experiências de brincar, no espaço exterior. Com efeito, é cada vez mais visível, nos dias de hoje, as crianças passarem grande parte do seu tempo confinadas a espaços fechados, em atividades estruturadas, dinamizadas em contextos educativos formais, organizadas por adultos, derivado ao alargamento do horário de funcionamento mas, também à crescente pressão, exercida pela sociedade atual, em resultados académicos cada vez melhores e mais precoces, em detrimento a substituição de tempos de brincar livre e espontâneo dos mais novos (Bento & Portugal, 2016; Bento, 2015; Figueiredo, 2015; Bilton, Bento & Dias, 2017). Neto (1997) vai mais longe, chamando a atenção para a tendência em institucionalizar as atividades do tempo livre das crianças, denominando-a como “um dos fenómenos mais intrigantes do fim deste século” (p.11).

Efetivamente, o esforço, por parte dos adultos, em manter a criança intelectualmente ativa fez com que se tornasse corporalmente passiva (Neto, 1997). Segundo Thigpen, 2007 (citado por Bento, 2015) a eloquente diminuição de experiências de brincar no espaço exterior, associados a hábitos de vida cada vez mais sedentários e às mudanças nos hábitos alimentares, conduzem ao aparecimento de problemas de saúde infantil (obesidade, problemas respiratórios, diabetes, hipertensão, entre outros) (Figueiredo, 2015; Bento & Portugal, 2016).

Na investigação desenvolvida por Figueiredo (2015), as crianças dos jardins de infância analisados, permaneceram no espaço exterior, somente 10.8% do tempo passado no contexto educativo, por um período de 30 a 50 minutos. O tempo de brincar ao ar livre é condicionado por as condições climatéricas, as crianças só desfrutavam do espaço exterior quando estava sol e uma temperatura amena, verificando-se níveis de implicação e atividade física preocupantes.

Importa, ainda, ressaltar que o espaço exterior nos contextos de educação de infância, por norma, são pouco atraentes e estimulantes, não providenciando diferentes níveis de desafio, nem promotores da descoberta, do mistério, da exploração, sendo considerados “pobres” tanto ao nível da organização

e gestão do espaço, como em relação ao tipo de equipamento e materiais selecionados – por norma, peças estruturadas circunscritas a um piso sintético, sem significado funcional e coerente para exploração, por parte dos mais novos (Bilton, Bento & Dias, 2017; Figueiredo, 2015).

Desta forma, facilmente se compreende, que não estão a ser criadas “oportunidades suficientes para que as crianças atinjam um nível ótimo de atividade física, brincando e explorando o meio que as rodeia” (Bento, 2015, p.129). Figueiredo (2015) vai mais longe, afirmando que é urgente uma intervenção integrada, articulada e transdisciplinar que vise a mudança. Na perspetiva da autora o jardim de infância apresenta-se como um espaço de excelência e com expectativas de sucesso para a realização da necessária mudança.

## 1.2 Potencialidades pedagógicas do espaço exterior

“As gargalhadas que libertam quando veem passáros a rasgar o céu ou o sentimento de liberdade que revelam quando podem sentir a chuva nos seus corpos, demonstram felicidade e afetos positivos, sustentam uma ligação com o meio, desde os primeiros anos de vida (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.30).

De acordo com vários estudos, alguns profissionais de educação de infância entendem o espaço exterior como um espaço destinado a “esticar as pernas e libertar energias” (Bento e Portugal, 2016). Contudo, ainda que na prática se presencie à desvalorização de experiências de aprendizagem no espaço exterior, ressalta-se, por outro lado, cada vez mais investigações, tanto internacionais como nacionais, que tentam desmitificar estas perceções, evidenciando os benefícios que a criança obtém quando no seu dia-a-dia brinca ao ar livre. Consequentemente, estes estudos provocaram algumas práticas pontuais neste âmbito (Coelho et al., 2015).

Segundo Rogers (2013) “the outdoors offers a range of different learning opportunities and characteristics to the indoors not least because it offers children freedom to be more active, noisy and exploratory than is possible in indoor spaces” (p.48). De facto, como nos elucida Bilton (2010), as crianças sabem de forma instintiva que, o espaço exterior é um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, onde se sentem competentes, capazes e livres. O tempo passado no exterior permite-lhes exprimirem-se e exercitarem-se de variados modos que não lhes são permitidas no interior do contexto. Na verdade, conforme esclarece Tovey (2007, citado por Bento, 2015) a singularidade das

características exteriores admite variadas formas de comunicar, aprender e interagir, sendo pertinente valorizar esta diferença e articulá-la, sempre que possível, com as características do interior.

Rogers (2013) esclarece-nos que

in addition to the obvious physical benefits of being in the outdoors, such activity offers young children a range of multi-sensory, first-hand experiences such as feeling the affects of the weather and related temperatures, coming into direct contact with the textures and smells of natural materials such as grass, ice, earth, water and wood (p.48).

Nesta ótica, Hohmann & Weikart (1997) acrescentam que, nenhum espaço interior conseguirá igualar-se aos variados cheiros, sons, aspetos e texturas do mundo natural. De facto, o elevado grau de imprevisibilidade, a extensão do espaço, o contacto com a Natureza, conferem ao espaço exterior um ambiente único e imprescindível para que a criança cresça e experimente o mundo natural, que lhes fazem pessoalmente sentido (Bilton, 2010; Hohmann & Weikart, 1997).

Naturalmente, ao ar livre surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração: ouvem o som dos pássaros, respiram ar fresco, sentem a relva e as folhas, exercitam os pulmões, coração e músculos, sentem os pingos frescos da chuva, contemplam uma flor, encontram animais e observam os movimentos, vêem o céu a escurecer, escavam na terra, espreitam para debaixo das pedras, saltam, correm por todo o espaço disponível, constroem casas, torres com materiais naturais, fazem “bolos”; Tais experiências e desafios geram sentimentos de prazer, alegria, deslumbramento, fascínio, liberdade, que permitem desenvolver uma relação positiva com o meio e compreender os diferentes ritmos da natureza, assim como, mobilizam aprendizagens significativas, imprescindíveis para um desenvolvimento harmonioso. Cada criança, aborda cada experiência, ao seu próprio ritmo e intensidade, conforme os seus interesses e motivações. Não obstante, não deixa de ser fundamental, que cada criança seja acompanhada por adultos atentos e sensíveis, que apoiem as suas descobertas e que ampliem a visão da criança sobre as suas aprendizagens e as suas vivências (Bilton, Bento & Dias, 2017; Hohmann & Weikart, 1997).

Assim, devido ao carácter dinâmico e imprevisível do espaço exterior, sujeito a constantes mudanças, tanto naturais como humanas, podemos afirmar que este apresenta potencialidades pedagógicas dificilmente quantificáveis, providenciando inúmeros desafios, brincadeiras, aventuras, experiências e vivências, na qual a criança utiliza o corpo e a mente para uma multiplicidade de aprendizagens (Bento, 2012).

### 1.3 A influência do espaço exterior para o desenvolvimento da criança

“[o espaço exterior] materializa a construção das culturas da infância, garantindo a sobrevivência da lucidade e da própria infância”

(Azevedo, 2015, p.53).

Os tempos de infância, há duas ou três décadas, mesmo nas cidades maiores, eram passados no exterior a brincar com outras crianças, esses momentos de interação constante, proporcionava às crianças inúmeras oportunidades de aprendizagem e exploração. Infelizmente, hoje em dia, as crianças passam grande parte dos seus dias em espaços fechados, como afirma Neto (2001). Apesar de as investigações realizadas evidenciarem que o espaço exterior é uma área maravilhosa para as crianças, uma vez que o contacto com a natureza e as brincadeiras desenvolvidas ao ar livre são extremamente benéficas para o desenvolvimento e crescimento das crianças (Hohmann & Weikart, 1997; Coelho et al., 2015).

Os vários estudos mostram que os estímulos existentes nos espaços naturais instigam o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras, a curiosidade, o ímpeto exploratório, a criatividade, a resolução de problemas, o desenvolvimento social, o trabalho cooperativo, o desenvolvimento da linguagem e, efetivamente, atenua o défice de atenção das crianças. Também promovem a tomada de decisões ambientais (Coelho et al., 2015; Bilton, Bento & Dias, 2017). Torna-se, assim, facilmente compreensível que a brincadeira espontânea, nos espaços exteriores, pode contrariar os efeitos negativos dos estilos de vida atuais (Ferreira, 2015).

Relativamente ao desenvolvimento motor e físico, Bilton (2010) esclarece que, se a criança beneficiar de um ambiente exterior favorável, irá desenvolver as suas habilidades físicas e motoras, como o equilíbrio, a coordenação e a consciência corporal. Sobre este assunto, a mesma autora acrescenta que, quando a criança explora o espaço, amplia a noção do seu corpo, em relação ao meio e adquire mapas mentais, benéficos para o raciocínio espacial. A motricidade fina e a coordenação olho-mão, também se desenvolvem ao manusear objetos que carecem de cuidados particulares, como por exemplo, pedras, paus, ferramentas, entre outras. Mais tarde, estas capacidades serão essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Como sabemos, o exterior desperta curiosidade, promove capacidades de observação e atenção que estimulam a vontade da criança querer aprender, saber, descobrir e conhecer sempre mais. Durante a ação a criança atribui diversas funções, significados aos objetos que encontra, neste processo de reinvenção e atribuição de sentidos, a criança mobiliza noções relacionadas com ciência, matemática,

literacia, entre outras. Do mesmo modo, a imprevisibilidade do espaço, concede constantes desafios aos protagonistas, possibilitando a mobilização de estratégias de resolução de problemas e de pensamento crítico. Naturalmente, ao interagir com o meio ambiente, expande os seus conhecimentos acerca do mundo, sendo o seu desenvolvimento cognitivo construído tendo por base as experiências pessoais (Bilton, Bento & Dias, 2017; Bento & Portugal, 2016, citando Tovey, 2007; Thomas & Harding, 2011, citado por Bento, 2015; Bilton, 2010). Efetivamente, as explorações individuais no espaço exterior, podem melhorar a forma como as crianças aprendem. Existindo, mesmo, evidências que os programas *outdoor* podem ser mais eficazes que os programas indoor, ao nível do desenvolvimento cognitivo (Dillon et al., 2006, citado por Coelho et al., 2015).

De acordo com várias investigações, as crianças que têm oportunidade de brincar livremente no meio natural, tendem a fortalecer formas de brincar mais criativas e complexas, demonstrando maior desenvolvimento de relações de cooperação entre pares e adultos (Coelho et al., 2015).

Ao longo da exploração no exterior, a criança depara-se com obstáculos, a procura das soluções, provoca, necessariamente, a cooperação entre pares e partilha de ideias. Por esse motivo, “pode ser considerado como um contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.87). Consequentemente, a dada altura a criança deparando-se com situações estimulantes, leva a que a mesma experiencie diversos sentimentos, tais como: medo, ansiedade, tristeza, alegria, excitação. Posteriormente, “pela necessidade de passar para palavras aquilo que vê e sente, o contacto com diferentes materiais e situações também facilita o desenvolvimento da linguagem e o pensamento divergente (Thomas & Harding, 2011, citado por Bento, 2012, p.6).

Ainda, nos primeiros anos de vida, o contacto regular com o meio natural desenvolve “efeitos positivos para a saúde, potenciando sentimentos de bem-estar, concentração e felicidade” (Mitchell & Popham, 2008, citado por Bilton, Bento & Dias, 2017, p.31). De facto, promove o desenvolvimento do sistema imunitário, desenvolve o fortalecimento dos músculos, ossos e articulações; atenua hábitos de vida sedentários, o que faz, necessariamente, reduzir problemas de saúde, como a obesidade, diabetes, hipertensão. Várias investigações apresentam evidências que o aumento da atividade física, em ambientes naturais, associa-se uma redução ao nível do *stress*, o que diminui problemas comportamentais, atenua o défice de atenção das crianças, aumenta a qualidade do sono, do sentido de humor, sensação de bem-estar, sendo crucial para o desenvolvimento emocional (Coelho et al., 2015). Efetivamente, quando as crianças usufruem de brincadeiras livres, no meio ambiente, desfrutam de bem-estar e de uma vida saudável, a curto e a longo prazo (Ferreira, 2015).

O contacto regular com o espaço exterior permite a criação de um sentimento de pertença de familiaridade com o espaço e, naturalmente, a adoção de atitudes positivas na relação com os seres vivos e assunção de responsabilidades na preservação, proteção e respeito pela natureza (Bento & Portugal, 2016). Nesta linha de pensamento, Coelho et. al. (2015, citando Ewert, Place & Sibthorp, 2005) elucidam-nos que estas experiências positivas condicionam o comportamento futuro perante o meio ambiente, acrescentam ainda que, “sensibilizam as crianças sobre os problemas ambientais, tornando-as indivíduos preocupados com o mundo natural ao longo da vida” (p.112).

Sem dúvida que, uma educação ao ar livre, valoriza a criança na sua essência, encara-a como única e valiosa, “competente para explorar e descobrir, com direito a experimentar e a aprender, a lidar com o desafio e com o risco” (Coelho et al., 2015, p.115), permitindo o desenvolvimento de um vasto leque de competências e aprendizagens, ao mesmo tempo, que possibilita que a criança desenvolva relações e interações significativas com os outros, colocando-a no centro, evidenciando-a como atriz e co-construtora da sua vida (Azevedo, 2015). Quando possibilitamos que a criança usufrua de espaços exteriores, para além de, estarmos a combater as tendências habituais: sedentarismo, desvalorização de oportunidades de exploração e aprendizagem em ambientes abertos e livres, excesso de atividades estruturadas e de índole académico, tempo de infância confinados a espaços fechados, estamos, simultaneamente, a reconhecer a criança como herdeira e (re)criadora da cultura de infância, garantindo a subsistência da lucidade e da própria infância (Coelho et al., 2015; Azevedo, 2015).

## **1.4 O papel do educador na organização e gestão do espaço exterior**

“Outdoor spaces offer children freedom to explore and test out their capabilities which often exceed our expectations. But to achieve this children need adults who enjoy the outdoors and understand the wide-ranging benefits it brings” (Rogers 2013, p.50).

Bento (2015) afirma que nos contextos escolares portugueses, os espaços exteriores, ainda, são pouco investidos, observando-se uma reduzida e padronizada oferta de estímulos. Relativamente a este assunto, Neto (2005) esclarece que, os espaços são deixados ao abandono, não se observando qualidade ambiental e de estimulação. E, para além disso, as práticas pedagógicas comuns desvalorizam atividades livres, relações e interações no meio ambiente, diálogos e desafios na ação da criança, evidenciando-se assim, uma cultura educacional, onde não se tem em conta as necessidades e os interesses das crianças (Bento & Portugal, 2016).

Assumindo o valor crucial da escola, na vida dos mais pequenos e, tendo em conta que passam cada vez mais tempo nos contextos escolares, torna-se imperativo, por parte da escola, aceitar e tirar proveito do potencial pedagógico do exterior. E, deste modo, reconhecer que a valorização deste espaço, envolve desafios conceituais e altitudinais, tanto ao nível da conceção da criança, como no papel do adulto. Assim como, esta valorização deve estar espelhada nos princípios educativos da escola (Bento & Portugal, 2016; Bento, 2015). Conforme esclarece as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) o espaço exterior deve ser planeado com o mesmo rigor e intencionalidade que o espaço interior, uma vez as suas características potenciam uma diversificação e enriquecimento de oportunidades educativas.

De facto, torna-se, assim, fundamental que os adultos presentes “estejam preparados para proporcionar e acompanhar estas experiências, gerindo a necessidade de garantir a segurança da criança com a oferta de espaço e liberdade para que esta explore o meio que a rodeia” (Bento, 2015, citando Waller, 2011). Nesta linha de pensamento, Bento e Portugal (2016) acrescentam que, “reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente)” (p.92). Com efeito, tendo em conta que o educador desempenha um papel de facilitador no processo de aprendizagem, este deve observar as crianças, introduzir objetos, materiais, estruturas, tirando partido dos interesses manifestados, de modo a expandir e complexificar a ação, promover a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem (Bento & Portugal, 2016; Bilton, Bento & Dias, 2017). Presenteando oportunidades, sempre que possível, para que a criança faça escolhas, encare desafios, amplie os seus interesses, crie amizades e partilhe experiências com os seus pares (Sebba & Churchman, 1986, citado por Bento, 2015).

Sem dúvida que, para se produzirem oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento no exterior, importa planificar e organizar cuidadosamente o espaço. Conforme se compreende na seguinte afirmação de Bilton, Bento & Dias (2017) “pensar que tipo de materiais e estruturas podem melhor responder às necessidades e interesses das crianças, bem como identificar as estratégias de manutenção e arrumação adequadas são desafios permanentes com que os profissionais se defrontam” (p.134). Sobre este assunto, Forneiro (1998) esclarece que, cabe ao educador oferecer uma variedade de situações para que os mais pequenos possam explorar, manipular, experimentar, descobrir as propriedades dos objetos – este acesso direto, trará autênticas situações de aprendizagem construtiva.

Ora, sendo as crianças as principais utilizadoras do espaço, na organização de um ambiente convidativo e estimulante as suas visões devem ser sempre respeitadas e consideradas, assim como, se

deve possibilitar oportunidades distintas para crianças com diferentes interesses e necessidades, “reconhecendo-se que cada uma possui um ritmo de aprendizagem único” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.137) que tem de ser valorizado.

De modo a tirar o máximo partido das características específicas do contexto, é crucial que o adulto tenha uma postura flexível e um esforço contínuo, na dinâmica associada à planificação do espaço exterior, tanto nas diferentes condições atmosféricas ou nas diversas explorações do grupo, para que o espaço apresente, sempre que possível, novos estímulos e desafios. De facto, áreas, equipamentos, objetos ou atividades que forneçam vários níveis de desafio irá garantir um espaço rico e diferenciado, em que cada criança se depara com estímulos apropriados para o seu desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo. Assim, o educador deve introduzir novos materiais, quando outros deixam de suscitar interesse. Tal como deve ter atenção na seleção dos materiais, estes devem apelar à criatividade e à imaginação das crianças, atender a critérios de qualidade e atenção às questões de segurança, garantindo o carácter estimulante e atrativo do espaço (Bilton, Bento & Dias, 2017; Silva et al., 2016). Forneiro (1998) acrescenta ainda que, distintos materiais auxiliam a aprendizagem de diferentes destrezas e habilidades e põem em ação diferentes tipos de processos mentais.

Importa, ainda, clarificar que, o envolvimento, o entusiasmo, assim como, o apoio demonstrados por parte do adulto, acaba por ter uma influência significativa na implicação do grupo no exterior, acabando mesmo, por se sobrepor às características dos materiais e estruturas presentes (Bento & Portugal, 2016, citando Stephenson, 2003). Efetivamente, é imprescindível que o educador converse, brinque com as crianças, de forma a que elas aprendam mais sobre o que são capazes de fazer e sobre o que as motiva no exterior. Assim, compete ao adulto focalizar a sua atenção nas crianças, apoiar de forma lúdica as suas iniciativas, aproveitando estas preciosas interações para aprender mais sobre os interesses e o desenvolvimento de cada criança (Hohmann & Weikart, 1997).

Em síntese, para promover experiências significativas no exterior, os adultos precisam de reconhecer que as crianças necessitam de tempo, para explorar, experimentar, investir, seguindo os seus interesses e reagindo aos estímulos do espaço. Reconhecendo esta necessidade, os educadores devem criar as condições necessárias para oferecer níveis de implicação e bem-estar nas crianças. Para tal, os profissionais devem encetar esforços no sentido de criar um ambiente inspirador para crianças e adultos, refletir e avaliar constantemente sobre as suas práticas pedagógicas, partilhar ideias, encontrar estratégias para ultrapassar os constrangimentos, disponibilidade para aprender a partir das diferentes experiências. De modo, a garantir um processo de melhoria contínua da ação pedagógica (Bilton, Bento & Dias, 2017; Bento, 2015).

## 2. O BRINCAR – VEÍCULO PROMOTOR DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

“Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver”

(Machado, 1999, p. 27).

O ser humano desde a mais tenra idade, é um ser que, a seu modo, sente, pensa e se expressa, utilizando o brincar para tal. Rapidamente, percebemos que o brincar é a nossa primeira forma de cultura. “A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, (...) a criança brinca com a cultura” (Machado, 1999, p. 22). Brincar tem sido visto como a razão de quase todas as realizações humanas e como a base fundamental em que a cultura humana se alicerça, como Huizinga (1950, citado por Cardoso, 2012) trouxe a discussão. Este autor afirma que as culturas humanas evoluíram através do jogo, uma vez que, antes de se tornarem *homo sapiens*, homem que sabe, emergiram como *homo ludens*, homem que brinca (*idem*, 2012). Parece claro, a ideia que as brincadeiras sustentam a própria cultura (Silveira & Cunha, 2014).

Huizinga (1950) acrescenta que, o jogo é talvez o traço mais importante nas sociedades humanas. Ao contrário dos outros animais que brincam, o homem é o único que o faz conscientemente, e ao longo de toda a sua vida, com intuito de alcançar prazer (citado por Cardoso, 2012). Santin (1994, citado por Kuhn & Cunha, 2014) vai mais longe, afirmando que o homem só se torna plenamente humano quando brinca.

De facto, o brincar, sendo uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não autentica um resultado final, o mais importante, é o processo de brincar que a criança realiza. Na verdade, quando os mais pequenos brincam não estão preocupados com a aquisição de conhecimento ou com o seu desenvolvimento mental ou físico (Kishimoto, 1996). Não obstante, quando a criança tem liberdade para brincar e se movimentar está, sem dúvida alguma, a desenvolver-se plenamente (Kunz, 1994, citado por Kuhn & Cunha, 2014).

Segundo Hohmann & Weikart (1997) “brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja

---

<sup>1</sup> Importa salientar que, no presente relatório, os termos brincar e jogar apresentam-se como indissociáveis.

barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço” (p. 87). Ora, a criança livremente e ao seu nível, à sua maneira, está a explorar o mundo, mas também a comunicar sentimentos, ideias, fantasias, a perceber o real e o imaginário num terceiro espaço, o espaço do brincar e das futuras atividades culturais (Machado, 1999).

Deste modo, torna-se assim facilmente compreensível, que o brincar orienta a criança a um conhecimento melhor de si mesmo e do mundo que a rodeia, Silveiro & Cunha (2014), presumem mesmo que a atividade lúdica está profundamente ligada ao desenvolvimento da criança.

Também, na teoria de desenvolvimento infantil froebeliana, o brincar reside um espaço essencial. Froebel defende que, brincar é a fase mais significativa do desenvolvimento da criança (Kishimoto & Pinazza, 2007, citando Froebel, 1896), na mesma linha de ideias, também Vygotsky (1998) afirma que,

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo - a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda a parte, com determinação auto-activa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem estar de si e de outros. Não é a mais expressão da vida da criança neste tempo de brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (citado em Kishimoto & Pinazza, 2007, p.49).

As crianças assumem de forma natural o ato de brincar, descobrem por si os detalhes, os cheiros, o toque, do mundo que a envolve, não tem que seguir ordens, podem desenvolver a brincadeira livremente, consoante os seus interesses e motivações, dando-lhe, por isso, prazer no que está a fazer, envolvendo-se cada vez mais e crescendo com o está a dar sentido e a vivenciar. Segundo Hohmann & Weikart (1997) “as crianças fundamentam a brincadeira na necessidade de retirar e construir significado das suas próprias vidas. Necessitam utilizar todos os seus sentidos para descobrir o mundo e as coisas que o compõem” (p. 87). Como esclarece Cunha (2009), elas vivenciam as brincadeiras como verdade existencial, pois são capazes de mergulhar nessa experiência de forma simples e absoluta. A brincadeira é uma imaginação que só a criança com toda a sua liberdade e pureza é capaz de vivê-la na sua essência.

Para Piaget, o jogo pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência. Nesta teoria é colocado a ação e a autorresolução de problemas no coração da aprendizagem e do desenvolvimento. Isto é,

Piaget considera que o conhecimento surge da relação entre o sujeito e o objeto e que a realidade é fruto da construção individual. Este realça que brincar não é fonte de aprendizagem, mas sim, um contributo ativo para o processo de aprendizagem, pois expõe a criança a novas experiências e a novas possibilidades de atuar no e sobre o mundo (Cardoso, 2012). Efetivamente, a teoria de Piaget trouxe um novo olhar ao jogo na educação de infância, demonstrou a importância do jogo no desenvolvimento da criança, levando a que este fosse aceite como atividade natural e necessária para a criança.

Froebel (1896) também destaca a influência do jogo para o futuro da criança, “as brincadeiras das crianças são as folhas germinais de toda a vida posterior (...). A vida posterior do homem, mesmo para o momento em que poderá deixá-la, tem sua fonte no período da infância” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 49).

Enfim, “Brincar é arriscar, é experimentar o novo, é aventurar-se, é exprimir as emoções, é assumir a infância na sua íntegra” (Silveira & Cunha, 2014, p.52).

## 2.1 A importância do brincar na educação de infância

“A criança não brinca para aprender, aprende «porque brinca»”  
(Epstein, 1996, citado por Ferland, 2006).

De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), desde a década de 50, desenvolveram-se bastantes contribuições para a compreensão dos contextos de vida, no que concerne aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ressaltando-se a importância da experiência vivida no contexto e a sua consequente interpretação. Os vários estudos desenvolvidos têm conduzido a resultados práticos, na primeira infância, convergindo para um racional comum, de pertinência e implicação direta no quotidiano pedagógico, fortemente consolidadas no brincar e na sua melhoria constante, da qualidade do brincar (Cardoso, 2012).

Froebel, filósofo do período romântico, foi o primeiro a colocar o jogo como parte fundamental no quotidiano pedagógico do jardim-de-infância. Este autor ao observar as crianças, compreendeu que o jogo consolidava benefícios intelectuais, morais e físicos, permitindo que a criança se desenvolva integralmente. Este período ficou marcado por dar um novo lugar à criança e ao seu brincar, “consideravam o jogo como conduta espontânea, livre e instrumento de educação da primeira infância” (Kishimoto, 1998, p.63). Froebel, também, demonstrou que o potencial do material, dos dons, revelava-se

educativo quando em auto-atividade, a criança expõe o seu saber e, conseqüentemente se desenvolve (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 57).

De facto, “o meio facilitador e propício é aquele que permite à criança ser criança, usando o seu corpo, seus movimentos, seus cinco sentidos e sua intuição para usufruir a liberdade de escolha para brincar” (Machado, 1999, p. 22). No entanto, conforme esclarece Kishimoto & Pinazza (2007), os jardins-de-infância de hoje-em-dia tornaram-se dominados pelo controlo do adulto, não dando espaço para a livre iniciativa da criança.

Apesar de na comunidade académica, a importância de brincar ser já um assunto sério, em Portugal, ainda se verifica poucas investigações neste âmbito (Cardoso, 2012). Não obstante, os profissionais de educação de infância, precisam urgentemente de persistir, resistir, agir a favor de um currículo que “integre o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão (...) (Oliveira-Formosinho, 2011, p.48).

Efetivamente, fica clara a ideia que, a educação de infância precisa, urgentemente, de resgatar o brincar para o mundo dos mais pequenos (Oliveira-Formosinho, 2011). E, também é igualmente importante que, os adultos entendam que as crianças precisam, necessariamente, de tempo e de espaço para concretizar as suas brincadeiras. Assim, se permitimos que a criança usufrua do seu direito, simples, básico e primordial, são a mensagem mais importante que lhe podemos conceder (Machado, 1999, p.18).

## **2.2 Promover e apoiar as brincadeiras das crianças**

“Sabemos que estamos no caminho certo quando, levados pelo entusiasmo, ultrapassamos aquilo que os nossos pequenos parceiros de jogo consideram normal para um adulto e, ligeiramente assustados, nos tocam como que para nos despertar do sonho, dizendo: «Olha, mas isto era só a brincar!»” (Martinho, 2013, p. 7).

Revista a importância do brincar livre na educação pré-escolar, importa agora clarificar, o papel que os adultos desempenham durante a brincadeira e o que podemos fazer para garantir que os mais pequenos usufruam no seu dia-a-dia do brincar que precisam e merecem.

Hoje sabemos que o adulto que acompanha diariamente a criança tem uma influência significativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Torna-se, assim, facilmente compreensível que

“os comportamentos e atitudes que manifesta, bem como o conhecimento profissional que possui são determinantes na promoção de práticas educativas de qualidade” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.106).

De acordo com, As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), primeiramente os profissionais devem reconhecer que o “brincar é a atividade natural da criança, que melhor corresponde à sua forma holística de aprender” (p.12). Assim, esta atividade inata da criança revela-se um meio privilegiado na promoção da relação entre crianças e entre estas e o adulto, auxiliando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral (Silva et al., 2016).

O apoio do educador nas brincadeiras das crianças, vai desde a organização e preparação de um contexto que seja possível brincar, até à participação real no brincar (Hohmann & Weikart, 1997, p. 87). Kishimoto (2007) esclarece que, quando o adulto acompanha a criança na sua brincadeira, “criam-se aprendizagens mais complexas pela intervenção da zona de desenvolvimento proximal” (p.265). Efetivamente, o adulto desempenha um papel de facilitador de aprendizagem, “que está plenamente envolvido com a criança e que privilegia a relação estabelecida no apoio ao seu desenvolvimento. Os adultos não podem deixar de ser sensíveis, estimulantes, autênticos, confiáveis e afetuosos” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.113). De facto, torna-se imprescindível, que o adulto respeite a brincadeira e o seu ritmo, e tenha uma intervenção delicada, de modo a participar na brincadeira sem a prejudicar. Para tal, é necessário que o profissional seja hábil e, essencialmente, um bom observador de forma a participar positivamente (Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

Nesta ótica, torna-se imperativo que os adultos se “obriguem a aprender a linguagem complexa da brincadeira” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 87). De facto, parece que, a solução para compreender a complexidade da brincadeira da criança é a observação. Adultos atentos, encontram as diversas formas que a brincadeira pode tomar, conhecem melhor cada criança, a sua cultura, com quem e o que gostam de brincar. Para assim, também, identificar de forma mais coerente, o momento oportuno que será interessante participar. Para além disso, conseguem aprimorar um conhecimento mais aprofundado de como podem enriquecer as experiências lúdicas das crianças. Por exemplo, podem enriquecer tanto na organização do espaço, em atividades e, sobretudo por meio de intervenções individualizadas (Hohmann & Weikart, 1997; Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

Como nos esclarece Brickman & Taylor (1996), os profissionais observam a linguagem que as crianças usam, de seguida, apoiam e expandem as experiências, colocando questões abertas, revelando as suas ideias, alargando as observações e experiências dos mais pequenos. Assim, a função do adulto é a ampliação do repertório que a criança traz de si, espelhando para ela o seu próprio conhecimento.

Na verdade, para além do que foi mencionado, a observação das crianças durante a sua atividade lúdica possibilita igualmente, inferir porque que a brincadeira pode ser um meio de aprendizagem extremamente poderoso, uma vez que atuam no seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, de forma entusiástica e concentrada (Portugal, 2008).

Sem dúvida, que a participação do adulto enriquece e dá prestígio à brincadeira e, geralmente, as crianças gostam quando um adulto se junta à brincadeira, pois sentem que o jogo se torna mais valorizado (Cunha, 2009). Segundo Hohmann & Weikart (1997)

A chave é a parceria – adultos a funcionarem como iguais e como seguidores. Como companheiros, os adultos entram no espírito da brincadeira, ajustam o seu discurso e as suas ações ao ritmo e ao tema da brincadeira, aceitam ou assumem um papel relacionado com a actividade lúdica em causa, seguem as regras estabelecidas pelas crianças e recebem as suas instruções e ordens (p. 319).

Espaços recheados de relações apropriadas entre crianças e adultos são fatores que elevam a aprendizagem e o divertimento a outro nível (Brickman & Taylor, 1996, p. 173), e, proporciona que os intervenientes continuem a querer brincar sempre mais (Hohmann & Weikart, 1997, p. 87).

Portanto, é imprescindível que os profissionais de educação de infância tenham sempre presente a importância do brincar e as suas implicações, para organizar o processo educativo do modo mais positivo possível. E, essencialmente, entender o brincar como imperativo para a construção de contextos de qualidade, que promovam o bem-estar e as aprendizagens das crianças. “Talvez o caminho seja o de deixar que as crianças vivam plenamente o seu tempo de ser criança e, ao invés de oprimi-las e tentar ensiná-las, deveríamos amá-las e escutá-las mais” (Kuhn, Cunha e Costa, 2015, p.116).

## 2.3 A importância de brincar com elementos naturais e materiais recicláveis

“[importa] despertar as emoções – o sentido do belo, o entusiasmo pelo novo e pelo desconhecido, o sentimento de simpatia, piedade, admiração e amor, para que seja possível suscitar nas crianças o desejo de aprender” (Carson, 2012, citado por Bilton, Bento & Dias, 2017, p.28).

O contacto direto com o meio natural revela-se suscitador de entusiasmo, fascínio e curiosidade e, quando acompanhadas com um adulto sensível, que alarga a visão da criança e apoia as suas descobertas, revela-se um meio único, impulsionador de experiências positivas e mobilizadoras de aprendizagem. Por isso, é cada vez mais importante, proporcionar desde cedo, oportunidades para que o sentimento de descoberta, a atitude curiosa e exploradora, estejam presentes no processo de desenvolvimento (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Portugal (2008) clarifica que “investir no fortalecimento do ímpeto exploratório garante disposição para aprender ao longo da vida. Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e envolvimento” (p. 20).

Ora, num mundo em que tudo parece cada vez mais imediato e automático, importa que as crianças contactem e compreendam os diferentes ritmos da natureza (...) (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.28, citando Tovey, 2011). A compreensão do mundo físico, constitui-se como uma das dimensões básicas do currículo em educação de infância. De facto, os mais pequenos, dão significado à realidade através da construção de conhecimentos, compreendem variados aspetos da realidade, as características dos materiais, a forma como os distintos seres vivos se comportam em diferentes situações e em relação a outros seres, preveem efeitos de certos atos tanto em objetos como na natureza (Portugal, 2008), ligando-se ao mundo através de experiências positivas e mobilizadoras de aprendizagem (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Assim, se pretendemos que os mais pequenos criem laços com a natureza, é fundamental que a criança usufrua de atividade livres na natureza com outras crianças, com os profissionais responsáveis, assim como com a sua família, oferecendo diariamente, como fonte de investigação e aprendizagem materiais naturais, como água, terra e seres vivos (Coelho et. al., 2015). Neste processo é possível observar a criança a mobilizar noções matemáticas, científicas, de literacia, entre outras. Como nos exemplifica Bilton, Bento & Dias (2017)

ao encher e esvaziar, várias vezes, recipientes com solo e água, a criança apreende conceitos relacionados com o peso (quando o balde está cheio fica mais pesado), o volume (é necessário escavar mais muito solo para encher o balde), o tempo (demoro menos tempo a encher o balde com água do que com solo), entre outros (p.49).

Através destas experiências, as crianças irão desenvolver uma compreensão mais amplificada, do seu mundo e das outras espécies. Para além de promover um conjunto alargado de experiências significativas na complexidade do brincar, quando acompanhadas com outras crianças, demonstram, também, maior desenvolvimento de cooperação entre pares (Coelho et. al., 2015). Para além disso, a exploração de elementos naturais envolve benefícios significativos para a saúde. Por exemplo, o contacto com os microrganismos da terra favorece o desenvolvimento do sistema imunitário, assim como o contacto com animais de quinta pode diminuir problemas alérgicos na criança (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Bilton, Bento & Dias (2017) defendem o contacto com as diferentes formas de vida (água, solo, seres vivos), como ingredientes chave nas brincadeiras ao ar livre. Assim “importa interpretar estas descobertas como etapas importantes no processo de aprendizagem, em que as crianças têm a possibilidade de superar medos, descobrir e desenvolver novos interesses e aperfeiçoar competências de avaliação de risco” (p.40).

Nos dias hoje, os materiais que as crianças utilizam nas suas brincadeiras, são cada vez mais assépticos, seguros e sem riscos. Por um lado, protegem as crianças na sua atividade dos perigos intrínsecos, por outro lado, condicionam o desenvolvimento de competências que lhes são essenciais para interagir fora do contexto (Vale, 2013). Por esse motivo, torna-se elementar proporcionar às crianças espaços e materiais menos estruturados

“Sem uso”, reutilizar objetos, construir e reconstruir cenários diversos, liderar processos, interagir de forma mais livre e autónoma, aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais, aprender o que por vezes a intencionalidade educativa/pedagógica não consegue abarcar (Vale, 2013, p.12).

Nesta linha de pensamento, algumas investigações apontam para a necessidade de as crianças brincarem com materiais soltos, sem fins exclusivos, por exemplo, caixas, tubos de plástico, garrafas de plástico, tecidos, regadores, doseadores, tampas, paus, feijões, escovas de dentes, botões, painéis, cestos, sacos de pano, entre outras, uma vez que possibilitam um brincar rico, variado e complexo (Machado, 1999; Bento, 2015). A criança para além de imitar os gestos que observa no seu quotidiano

também, pode dar a esses objetos funções variadas consoante as suas motivações e interesses e assim, interagir criativamente perante o mundo (Machado, 1999).

Os materiais reutilizados e recriados podem ser excelentes ingredientes para enriquecer as brincadeiras das crianças, uma vez que são imensas as possibilidades que estes oferecem. Na verdade, Prott (2010) esclarece-nos que o jogo da criança compreende a descoberta de novos territórios (citado por Vale, 2013) e, de facto, a utilização de brinquedos não estruturados “permite a quem brinca com ele desvendá-lo, ressignificá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros significados que não são óbvios nem estão evidentes. Surgem assim novas e inusitadas relações” (Machado, 1999, p.45).

Em síntese, a potencialidade dos materiais e elementos naturais abordados neste tópico, possibilita à criança decidir, agir e brincar espontaneamente, num ambiente estimulante, imerso de curiosidade, em liberdade, com autonomia. Sendo assim, a criança explora, exercita, resolve problemas, proporcionando-lhe um forte envolvimento e, o desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos (Vale, 2013).



## CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

### 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

“El ámbito -como lugar habitable de encuentro – lo podemos entender como un espacio dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las posibilidades múltiples de las actuaciones humanas, a las cuales, da sentido existencial” (Hoyuelos, 2006, p.76).

O presente Projeto de Intervenção Pedagógica decorreu numa instituição cooperante, mais precisamente num Jardim-de-Infância, pertencente a um Agrupamento de escolas de Braga. Este agrupamento surgiu no ano de 2001, e desde então, oferece um alargado leque de valências, ao nível da Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico e do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.

O Projeto Educativo (2015-2017) do agrupamento tem como missão promover uma abordagem plural e holística do ensino e da aprendizagem e, desenvolver uma cultura de autonomia e inovação, assim o seu compromisso assenta “nos valores da arte e cultura, do saber, da inclusão, do compromisso e espírito de trabalho, no sentido de responsabilidade e autonomia, da tolerância e respeito pelo outro e pela diferença e da consciência ecológica e promotora de comportamentos saudáveis” (p.5).

O jardim-de-infância situa-se numa freguesia urbana em Braga e é uma instituição com estatuto social público. No mesmo recinto está inserida a Escola Básica, esta instituição possui uma área envolvente descoberta, a caracterização desta será pormenorizada mais à frente neste relatório.

O edifício do jardim-de-infância sofreu uma remodelação no ano de 2003. O mesmo é constituído por 4 salas, três destas salas destinam-se para o espaço de atividades dos grupos de 3, 4 e 5 anos. A restante serve para as atividades de Componente de Apoio à Família e atividades extracurriculares. O espaço é composto ainda, por um refeitório com cozinha e copa, um espaço polivalente, arrecadação, instalações sanitárias e um gabinete de apoio aos educadores.

Importa, ainda, clarificar que a Componente de Apoio à Família é responsável pelo serviço de almoço, que decorre entre o meio-dia às duas da tarde, tal como, do prolongamento de horário que ocorre das sete e meia, às nove da manhã e das quatro até às seis e meia da tarde.

No que diz respeito aos recursos humanos do contexto de JI, este dispõe de três educadoras de infância, duas auxiliares de ação educativa, quatro assistentes operacionais da componente de apoio à família e uma profissional de educação especial.

O projeto curricular “Despertar para ciência” desenvolve-se no ensino pré-escolar pertencente a este agrupamento. Tem como intenções, estimular a curiosidade e o sentido crítico, desenvolver a consciência ecológica e ambiental da criança, de modo a fortificar aprendizagens significativas. Este projeto ambiciona, portanto, despertar na criança o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia. Sendo um projeto aberto, pretende ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e, também, incentivar a participação das famílias no processo educativo.

Importa, ainda, frisar que a educadora responsável pela “sala vermelha”, na qual decorreu a Intervenção Pedagógica, não geria a sua ação por nenhuma abordagem pedagógica de referência.

Neste seguimento, na ótica de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) “existe interdependência e interatividade entre as crianças e os seus contextos educativos” (p.26). Assim, tendo por base esta ideia, procurei ao longo da intervenção pedagógica, compreender melhor cada criança, conhecendo os variados contextos em que cresce e se desenvolve, tanto na dinâmica do contexto escolar, como familiar e social.

## 1.1 O espaço pedagógico e os materiais

“Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem”  
(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.43).

### 1.1.1 A sala de atividades

Na ótica de Vecchi (1998)

Los niños tienen derecho a crecer en lugares cuidados, agradables; la educación no puede eximirse de este deber. La atención a la dimensión es un método pedagógico que dá óptimos resultados, dado que la búsqueda de lo bello también pertenece a los procesos autónomos de pensamiento de los niños” (citado por Hoyuelos, 2006, p.72).

Ora, a sala “vermelha”, situada no piso um do edifício, revela-se uma sala segura, confortável, com bastante luz natural, com superfícies limpas e cuidadas, móveis arredondados, com uma boa circulação de ar. Na sala, as paredes contêm cores suaves e agradáveis, dispõe de duas mesas redondas e uma retangular, uma bancada, uma secretária de apoio ao computador, um armário de arrecadação,

quatro móveis de apoio com diferentes materiais, sendo estes móveis de fácil acesso, por parte das crianças e dos adultos. Para além disso, a sala possui um espaço destinado ao momento do acolhimento, o tapete, onde se situa, também, um quadro preto. Portanto, o espaço revela ser reduzido para o número de crianças do grupo, uma vez que detém um grande número de móveis.

A sala de atividades está dividida em diferentes áreas e devidamente assinaladas. Para Oliveira-Formosinho (2013) é fundamental a organização da sala por áreas “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p.83). Aquando o início do ano escolar, esta sala só detinha quatro áreas de interesse: a área da cozinha, a área do quarto, área da biblioteca e a área das construções. Esta última, encontra-se fora da sala, no corredor, uma vez que esta área de interesse é partilhada com outra sala.

Aquando o início do estágio, uma vez que a educadora cooperante, ainda, tinha iniciado a sua prática profissional naquele contexto há pouco tempo, a sala não apresentava grande variedade de materiais e, por isso, não possibilitava às crianças oportunidades diversificadas de jogo e brincadeira, uma vez que alguns dos materiais não atendiam a critérios de qualidade, variedade e funcionalidade.

Para arrumação individual, a sala dispõe de um móvel, cada criança tem uma gaveta com os seus trabalhos, estando devidamente identificadas com as suas fotos e nomes. Tanto no painel maior da sala, como no painel junto à porta da entrada da escola, são expostos os trabalhos realizados pelas crianças, que possibilita, por um lado, que as crianças os possam rever, sempre que desejarem, assim como, o grupo sente os seus trabalhos valorizados. Por outro lado, possibilita que as famílias e a comunidade observem os trabalhos realizados.

Ao longo do projeto de intervenção pedagógica da minha colega de estágio, a sala “vermelha” foi sofrendo profundas alterações. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a organização dos diferentes espaços reflete as intenções educativas do educador pelo que, este deve-se questionar constantemente, sobre a sua função, finalidades e utilização. Deste modo, ao longo do estágio, em conjunto - crianças e adultos - reorganizávamos o espaço face às necessidades, atendendo sempre ao bem-estar de todos, exploração e aprendizagem das crianças. Ao longo do projeto, foram introduzidas áreas, por exemplo, a área das ciências e a área do supermercado; reorganizadas outras; foram introduzidos variados materiais - tanto materiais produzidos pelas crianças e recicláveis, entre outros. Assim como, foi introduzido a etiquetagem dos diferentes materiais existentes na sala. Efetivamente, a organização do espaço em áreas de interesse, com os seus materiais devidamente etiquetados, visíveis e acessíveis, facilita, as propostas de atividade por parte do educador e promove a escolha da criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

### 1.1.2 O espaço exterior

Segundo Lino (2013) a organização do espaço exterior deve ter um aspeto agradável e convidativo, ou seja, deve-se observar a mesma preocupação estética que guia e orienta a construção dos espaços interiores, para além disso, “o espaço exterior é adaptado às idades e características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (p.122). Nesta linha de pensamento, Rogers (2013) afirma que brincar no espaço exterior, desafia as crianças a desenvolver as suas capacidades numa escala mais amplificada e a explorarem uma gama ampla de recursos.

A instituição contém uma área envolvente descoberta, este espaço é bastante amplo, inclui canteiros relvados com árvores, flores e arbustos (Figura 1).

Contendo, por isso, alguns materiais naturais, como por exemplo, paus, pedras, folhas, ervas e pequenos animais.



Figura 1 - Vista geral do espaço exterior.



Figura 2 - Parque infantil e canteiros relvados.

Importa, ainda salientar que os canteiros não eram acessíveis para as crianças explorarem, uma vez que eram separados por um muro relativamente alto, não tendo as crianças autorização para usufruir desse espaço (Figura 2). Ora, acabando por as crianças aproveitar os materiais naturais que caíam dos canteiros.

O espaço exterior possui, ainda, um parque infantil com alguns acessórios, um escorrega, dois baloiços, um destes encontrava-se indisponível a sua utilização uma vez que necessitava de manutenção, continha um sobe e desce, dois balanços, uma caixa de areia, que aquando a realização da intervenção pedagógica não tinha areia e, ainda, um cesto de basquetebol (Figura 2).

No canto esquerdo do exterior observa-se uma árvore bastante grande, onde decorriam a maior parte das atividades de ímpeto exploratório do grupo (Figura 3).



Figura 3 - Espaço em terra e árvore.

O piso do espaço exterior detinha uma parte com um pouco de relva, outra cimentada, outra era em terra e, no parque infantil o piso era constituído por superfícies de amortecimento do impacto e cimento, no entanto, parte deste encontrava-se em mau estado de conservação. Segundo Bilton, Bento & Dias (2017) torna-se fundamental, que o espaço exterior tenha condições de segurança e conforto, uma vez que estas têm influenciam bastante significativa na vivência de experiências positivas, tanto por as crianças como por os adultos.

Em termos de materiais, as crianças não tinham materiais estimulantes para que pudessem explorar e desenvolver as suas iniciativas. Ocasionalmente, eram trazidos para o exterior brinquedos estruturados, por iniciativa das crianças. Conforme nos esclarece Bilton, Bento & Dias (2017) é importante garantir que o espaço exterior providencie o carácter atrativo e estimulante, por isso, torna-se imprescindível a introdução de materiais novos quando outros deixam de suscitar interesse por parte das crianças.

Em suma, o espaço exterior era pobre, não existindo materiais para enriquecer as explorações, os jogos, as brincadeiras das crianças, ou seja, não possibilitava, muitas oportunidades de realizar experiências desafiantes e envolventes. Assim, consciente da ideia que “para se criarem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no exterior importa planificar e organizar cuidadosamente o espaço” (Bilton, Bento & Dias, 2017), ao longo do projeto de intervenção pedagógica foi contemplada esta necessidade de reapetrechar o espaço exterior.

## 1.2 O tempo pedagógico

“Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas”  
(Oliveira-Formosinho, 2013, p.87).

Segundo as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (2016), a organização do tempo educativo adquire uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. “A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27). A rotina diária torna-se crucial para que as crianças se sintam parte integrante e seguras no contexto educativo, proporcionando transições suaves entre os diversos tempos e consistência nas expectativas (Hohmann e Weikart, 1997). Com efeito, o presente subtópico surge, para dar a conhecer a rotina da sala “vermelha”, sendo que, para isso, irá ser apresentada, de forma mais geral, na tabela 1 e, posteriormente, será detalhado cada momento integrante.

Tabela 1 - Rotina diária do grupo

HORA	ROTINA DIÁRIA
9:00 – 9:30	Chegada à instituição
9:30 – 10:00	Acolhimento
10:00 – 10:30	Tempo de atividade em pequeno grupo
10:30 – 11:00	Reforço da manhã
11:00 – 12:00	Tempo de brincadeira livre no espaço exterior ou interior
12:00 – 14:00	Almoço
14:00 – 15:00	Tempo de descanso
15:00 – 16:00	Higiene pessoal/Tempo de jogos

As crianças do grupo chegavam à escola e dirigiam-se ao seu cabide pessoal, pousavam os seus pertences individuais, e dirigiam-se para a sala da componente de apoio à família. Por volta das nove horas e trinta minutos procediam à higiene pessoal, com o auxílio de um adulto. Posteriormente, a

educadora encaminhava o grupo para a sala de atividades e dava início ao acolhimento. Este momento era destinado à partilha de novidades ou situações pessoais, cantavam a música dos bons dias, a educadora procedia à leitura ou dramatização de histórias, cantavam músicas ou falavam sobre temas alusivos à altura em questão, por exemplo, o outono, o dia de reis, o natal. De seguida, às dez horas, as crianças trabalhavam em pequenos grupos ou dirigiam-se para as áreas de interesse.

Às dez horas e vinte minutos, a educadora, tocava o sino, que marcava o fim do tempo de pequeno grupo e do tempo destinado às áreas de interesse. Com o toque do sino, o grupo sabia que tinha de dar início à arrumação da sala e colocar-se no comboio para se dirigirem ao refeitório, para o reforço da manhã.

No final do reforço da manhã, ou seja, perto das onze horas, as crianças ou iam para o espaço exterior ou voltavam de novo à sala de atividades, ou seja, este tempo na rotina diária era condicionado atendendo às condições atmosféricas do momento. No espaço exterior, realizavam brincadeiras livres - exploratórias e jogos de faz-de-conta - utilizando os materiais naturais encontrados e usufruíam do parque infantil. Quando iam para a sala de atividades, ou brincavam de novo nas áreas de interesse, ou a educadora realizava jogos em grande grupo, como por exemplo, atividades de movimento.

Perto do meio dia, era realizado o segundo momento de higiene pessoal, acompanhado pelos adultos. De seguida, o grupo almoçava no refeitório da instituição, este momento era da responsabilidade da componente de apoio à família. Terminado o almoço, sempre que as condições atmosféricas permitiam, as crianças usufruíam de outro momento no espaço exterior.

O primeiro tempo da tarde, ou seja, das duas às três da tarde, era destinado ao tempo de descanso do grupo, que decorria na sala da componente de apoio à família. De seguida, cada criança acordava e procedia-se à sua higiene pessoal. Depois de todo o grupo ter realizado a sua higienização, consoante o tempo ainda disponível, eram realizados alguns jogos, escolhidos pelas crianças. Posteriormente, um adulto responsável da componente de apoio à família vinha buscar o grupo à sala e dirigiam-se para o refeitório, para o comerem o reforço da tarde.

Nas saídas para a comunidade envolvente, foi notório a adaptabilidade que as crianças adquiriram consoante as saídas se tornavam mais frequentes, ou seja, nas primeiras saídas da rotina era mais difícil, as crianças demonstravam estar mais inquietas e ansiosas, uma vez que não sabiam o que lhes esperava. Para o fim, por exemplo, na última saída que tivemos com o grupo, as crianças demonstravam estar mais tranquilas, e ao mesmo tempo, envolvidas na atividade, uma vez que sabiam que íamos sair da escola, mas que voltávamos de novo, tal como aconteceu nas outras vezes, dando oportunidade que a criança se aproprie de um fluir que tem flexibilidade, mas que ao mesmo tempo é estável.

Com o início dos projetos de intervenção pedagógica, vagarosamente, a rotina diária do grupo foi se tornando cada vez mais consistente e, ao mesmo tempo flexível, uma vez que a gestão do tempo diário foi proporcionando variadas situações, acontecimentos, com diferentes objetos, em pequeno grupo e em grande grupo, em espaços diferenciados, em que possibilitava que as crianças estabelecessem interações e relações ricas. Como nos esclarece Oliveira-Formosinho (2013) “a aprendizagem e o desenvolvimento constroem-se, ou não, na riqueza que o tempo possibilita, ou não” (p.87).

## 2. O GRUPO DE CRIANÇAS

“É essencial que todo o educador saiba observar e que o faça diligentemente. Observar a criança e o grupo é uma maneira de conhecer suas as necessidades, interesses e dificuldades (...)” (Luís, Andrade & Santos 2015, p.526).

A observação da criança revela-se uma componente fundamental para quem trabalha com crianças pequenas, conforme nos esclarece Parente (2002),

Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou o educador sobre as necessárias modificações a implementar (p.168).

Por este motivo, aquando o desenvolvimento do estágio procedi à observação constante no contexto. Assim, a caracterização do grupo que se segue foi elaborada tendo em conta esses registos de observações realizados, assim como, as conversas realizadas com a equipa educativa e com as crianças. A posterior análise destas informações, permitiu detalhar pormenorizadamente aspetos relacionados com as características do grupo.

O grupo da sala vermelha junto do qual desenvolvi esta prática pedagógica é constituído por vinte e quatro crianças inscritas, dez meninos e catorze meninas, de três anos de idade. Importa, ainda, salientar que até ao fim do estágio, oito crianças realizaram quatro anos. Todas as crianças frequentam o jardim-de-infância pela primeira vez e, duas destas foram transferidas para a sala no decorrer do estágio.

Caracterizar este grupo, é falar inevitavelmente, do quanto são comunicativos e expressivos, bem-dispostos e alegres, sendo constantes os momentos de interação com os pares e com os adultos nos vários momentos da rotina diária, sendo, também permanente a troca constante de experiências e

opiniões. Naturalmente, umas crianças eram mais comunicativas do que outras, um grupo era mais reservado, não fazendo questão de partilhar as suas ideias e raciocínios, por vezes, acabavam por comunicar mais por gestos, apontando para o que queriam, acenando com a cabeça, entre outros. Importa, salientar que algumas destas crianças demonstravam algumas dificuldades na dicção na linguagem verbal. Nas primeiras semanas de estágio, alguns ainda, eram bastante tímidos, acabando por não brincarem com os seus pares, optando por só observar, ao longo dos tempos, foram-se integrando no contexto e já brincavam e participavam nas atividades naturalmente. Os mais comunicativos tinham uma participação verbal mais ativa, demonstrando algumas dificuldades em aguardar a sua vez para falar.

Importa, ainda, salientar que ao nível da autonomia todas as crianças do grupo se mostravam capazes de realizar a sua higiene pessoal e alimentar-se sozinhas. Para além disso, parte do grupo vestiam-se e calçavam-se sozinhos. Não obstante, no geral, ainda, demonstravam algumas dificuldades em gerir conflitos interpessoais.

Nas observações realizadas, apercebi-me que o tempo no espaço exterior era claramente o momento mais apreciado, por grande parte do grupo. Demonstravam maior entusiasmo, envolvimento e felicidade aquando deste tempo: saltam, correm, dançam, jogam futebol e basquetebol, usufruem do parque infantil, exploram os materiais naturais, interagem livremente e criam relações mais próximas com as crianças que se cruzam nas suas brincadeiras. Os registos abaixo permitem, precisamente, elucidar, de forma mais consistente esta ideia.

O A. canta “La la la la”, corre conforme vai cantando, junta-se à brincadeira o J., o L. e o J.R. O A. vai à frente, os restantes seguem-no e cantam e movem os braços ao mesmo tempo, percorrendo o recreio.

#### Registo de incidente crítico – 22 de novembro de 2016.

No canto do recreio, debaixo da árvore o B., o L., o A. e J. correm, apanham molhe de folhas e atiram uns aos outros energeticamente, riem-se muito, calcam algumas para apreciar o barulho, o L. aninha-se a apreciar a folha colorida, pega nela e fica com ela na mão, aproxima-se da parede e com um pau faz que escreve na parede, perto de si existe um buraco na parede, o B. repara e decide guardar lá folhas, o A. e o J. continuam a mandar folhas um a outro, de seguida, o J. decide se sentar encostado à árvore, os três meninos reparam e dirigem-se para lá. O B. baixa-se e observa a cara do J., depois pergunta: “J. tá bem?”, os outros dois meninos cantam e riem-se perto deles. O J. ri-se, B. opta por se sentar perto do amigo, o A. vai buscar mais folhas e coloca em cima da cabeça do J.. O L. coloca

folhas no pescoço do B., este assusta-se e começam-se todos a rir muito, o B. e J. levantam-se e vão a correr buscar mais folhas.

#### Registo de incidente crítico – 30 de novembro de 2016.

A semana tinha sido preenchida por dias constantes de chuva intensa, estando o tempo assim, as crianças não podiam usufruir da área exterior. Era tempo do lanche da manhã, o grupo passava por uma das janelas, instantes antes o sol tinha aberto incandescente e brilhante, um grupo de crianças repara e comentam entre elas, “já está sol”, expressando um sorriso imenso, rapidamente todo o grupo ouviu e gritam erguendo ao mesmo tempo os braços “vamos para o recreio, yupi”. Os adultos presentes acenaram com a cabeça que sim. As crianças ficam entusiasmadas e radiantes por irem brincar lá fora.

#### Registo de incidente crítico – 16 de dezembro de 2016.

De facto, muitas crianças ficavam maravilhadas, com os diferentes estímulos que o espaço exterior proporciona. Sozinhas ou em pequeno grupo, envolviam-se em brincadeiras exploratórias, brincavam com as folhas coloridas que o outono oferece, escutavam atentamente o som que as folhas produzem quando estão secas, tocam e sentem o contacto direto com o solo, apanham pedras especiais, experienciam situações inesperadas e integrantes, tais como: a combinação do solo com a água, uma lagartixa morta, o desenho que surgiu no chão com o auxílio de um pau, a descoberta de castanhas na relva, os voos rápidos dos pássaros no céu.

Ao longo das observações das brincadeiras no espaço exterior e, também, tendo em conta algumas conversas e interações realizadas com as crianças, foi possível compreender que grande parte do grupo, ainda, não tinha tido contacto com diferentes jogos, tanto tradicionais, como os mais atuais. Sabendo que, os variados jogos envolvem ativamente a criança e, por isso, são indispensáveis para o desenvolvimento infantil, procuramos possibilitar ao longo estágio que as crianças conhecessem e experienciassem diferentes jogos tradicionais.

# CAPÍTULO III – ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

## 1. PROFISSIONAIS COMO AGENTES DE MUDANÇA

“Action research implies change. It requires the researcher to be an agent of change”

(Price & Valli, 2005, p.57).

Nos dias de hoje, a complexidade das circunstâncias sócio-históricas e culturais verificadas nos contextos escolares, obriga, necessariamente, a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos – isto é, a “fecundar a prática pedagógica nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; a interrogar para ressignificar o já feito” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8). Para tal, a investigação dos profissionais sobre a ação pedagógica revela-se um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento profissional (Máximo-Esteves, 2008), uma vez que detém uma “extraordinária capacidade de activar a consciência crítica dos profissionais” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 375).

A investigação-ação configura-se como uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, uma vez que possibilita a resolução de problemas evidenciados no contexto, proporciona o desenvolvimento profissional dos respetivos intervenientes, assim como apoia a melhoria dos contextos em que os profissionais exercem as suas práticas. Pode permitir, ainda, o crescimento da cultura profissional e, pode até promover o conhecimento geral da sociedade (Coutinho et al, 2009; Ponte, 2008).

Uma vez que, “uma investigação deve conter em si uma intenção de mudança” (Coutinho et al, 2009, p. 357), a metodologia de investigação-ação permite operar na transformação sobre a realidade vivida nos contextos. Na ótica de Elliott (1991) “podemos definir a metodologia de investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Já Ponte (2008) defende que a investigação-ação tem como propósito clarificar os problemas encontrados na prática e procurar soluções.

Conforme se compreende, esta é uma metodologia, “essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al, 2009, p. 362). Para tal, os profissionais analisam a sua ação pedagógica de forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação (Watts, 1985, citado por Coutinho et al, 2009).

Latorre (2004) afirma que para uma maior compreensão das práticas pedagógicas e dos próprios contextos é necessário que os profissionais sejam capazes “de refletir, analisar e indagar su práctica docente, que se constituya en investigador de su propia práctica profesional” (p.11). Nesta linha de pensamento, Coutinho et al., (2009) salientam que o crucial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o profissional desenvolve na ação, uma vez que possibilita a resolução de problemas, mas, particularmente, contribui para possíveis alterações nas práticas pedagógicas.

De facto, também para Máximo-Esteves (2008), o profissional deve planear estratégias de ação e, posteriormente, submetê-las à observação, à reflexão e à mudança. No entanto, importa salientar que a escolha da ação estratégica “é consciente e deliberada (...) sendo, portanto, produto de uma reflexão intencional e racional. A ação e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Importa, assim, esclarecer que, perante o que foi dito até então neste ponto e, uma vez que a metodologia de investigação-ação “tende a afirmar-se como um *modus faciendi* [modo de agir] intrínseco à actividade docente” (Coutinho et al, 2009, p. 376), a prática pedagógica desenvolvida no contexto, foi sustentada num processo contínuo e sistemático, aproximando-se da metodologia de investigação-ação, sendo, por isso, de carácter cíclico, em espiral, de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Máximo-Esteves, 2008). Procurei, então, pautar a minha intervenção pedagógica, tendo em conta o ciclo desenvolvido por o autor Latorre (Figura 4).

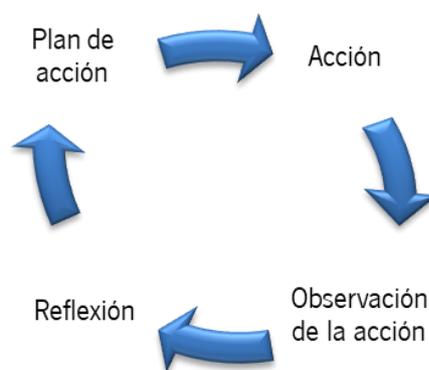


Figura 4 - Ciclo de investigação-ação (Latorre, 2004, p.21).

Esta abordagem sustentou as mudanças e o aperfeiçoamento da minha intervenção pedagógica pois, acredito que a competência profissional passa essencialmente por um perfil reflexivo e crítico sobre a praxis, suportando sistematicamente a ação com novos conhecimentos, sendo, também, um processo de auto-conhecimento. Não posso deixar de frisar, o quanto a reflexão constante, ao longo de toda a intervenção pedagógica se foi tornando um instrumento poderoso de suporte sobre a ação, uma vez que

me permitiu o questionamento sobre os fins, objetivos e consequências da intervenção pessoal, levando-me a pensar sistematicamente como intervir em cada circunstância, sobre as funções e competências profissionais, mas também, sobre as implicações sociais, morais e éticas (Sá-Chaves, 2009). Logo, a reflexão tornou-se, para mim, um modo de recapturar e reviver as experiências, de forma a aprender a partir dela e, conseqüentemente, a desenvolver novas compreensões e apreciações.

Sá-Chaves (1994) esclarece que o profissional deve ser “atento à sua reconstrução na e pela praxis, construtor dos seus saberes e aferidos dos seus valores, competente para a construção crítica de um saber sempre o mesmo e sempre outro” (p. 67).

## 2. INTENÇÕES GERAIS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDO

“La investigación-acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa (...) y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión (Latorre, 2004, p. 31).

No início da intervenção pedagógica, procurei observar atenta e sistematicamente - as crianças, de modo a identificar os seus interesses, necessidades, motivações, ouvir as suas propostas, assim como procurei observar - o ambiente educativo.

Quando conheci as instalações da escola, confesso que fiquei um pouco inquieta, relativamente às características que dispunha o espaço exterior, uma vez que não apresentava materiais desafiantes, de modo a que as crianças desenvolvessem experiências significativas, acabando mesmo, por destoar, tendo em conta o restante espaço pedagógico, como apresentado no capítulo dois do presente relatório.

Para além disso, ao longo das primeiras semanas de prática pedagógica, foi possível verificar que as crianças passavam grande parte do tempo da sua rotina no espaço exterior. Nas observações realizadas aquando deste momento, apercebi-me que este tempo era claramente o momento mais apreciado por grande parte do grupo. Segundo Silva et al., (2016) “a observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a para planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos” (p.18).

Assim, durante a análise das observações, dos diálogos com as crianças, e de modo a sustentar o projeto de sala “Despertar para a Ciência”, que tinha como objetivos gerais: Desenvolver a consciência ecológica e ambiental; Realizar atividades experimentais; Incentivar a participação das famílias no

processo educativo; e, tendo em conta o reconhecimento por parte da educadora da relevância da temática, foi identificada uma problemática para levar a cabo uma intervenção pedagógica com dimensão investigativa.

Para Latorre (2004) um dos principais benefícios da investigação-ação é a melhoria da prática, a compreensão da mesma e a melhoria da situação onde tem lugar a prática, tornando-se um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos. Na mesma linha de pensamento, Simões (1990, citado por Coutinho et al, 2009) defende que ao utilizar a referida metodologia trará sempre um triplo objetivo, sendo eles: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores. Tendo por base estas ideias, o presente Projeto de Intervenção Pedagógica teve como propósito principal dar resposta aos interesses manifestados pelas crianças, mas também, oferecer resposta à necessidade de reapetrechamento verificado no espaço exterior, de modo a que o mesmo fosse potencializador do desenvolvimento das crianças e das suas aprendizagens.

Na ótica de Máximo-Esteves (2008) “formular a questão de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação” (p.80), tendo por base esta ideia, surgiu a seguinte questão de investigação:

- De que formas é que o espaço exterior pode ser promotor do desenvolvimento da criança e facilitador de múltiplas oportunidades de aprendizagem?

Assim foi encontrado o ponto de partida da presente investigação, que permitiu prever um conjunto de decisões para orientar a investigação, ou seja, que caminhos a percorrer (Máximo-Esteves, 2008). De acordo com Latorre (2004) “identificado el problema, se diagnostica y, a continuación, se plantea la hipótesis de acción estratégica” (p. 42). De seguida, procurei recolher informações em referenciais teóricos, de forma a projetar um plano de ação face à problemática encontrada. Para tal, de modo a iniciar o plano de ação para dar resposta à questão do projeto de intervenção pedagógica foram definidos os seguintes objetivos gerais e específicos (Figura 5 e 6):

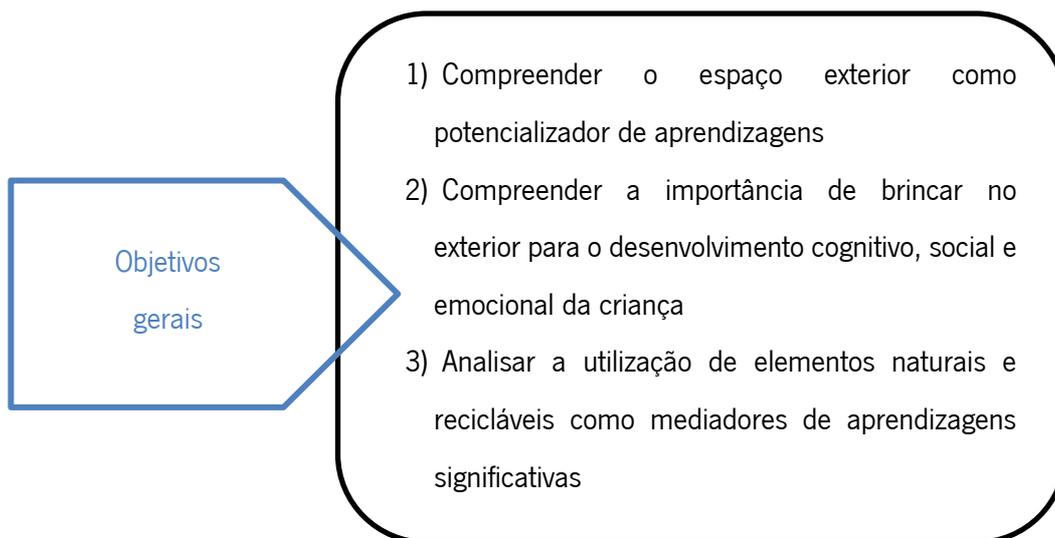


Figura 5 – Objetivos gerais do projeto de intervenção pedagógica.

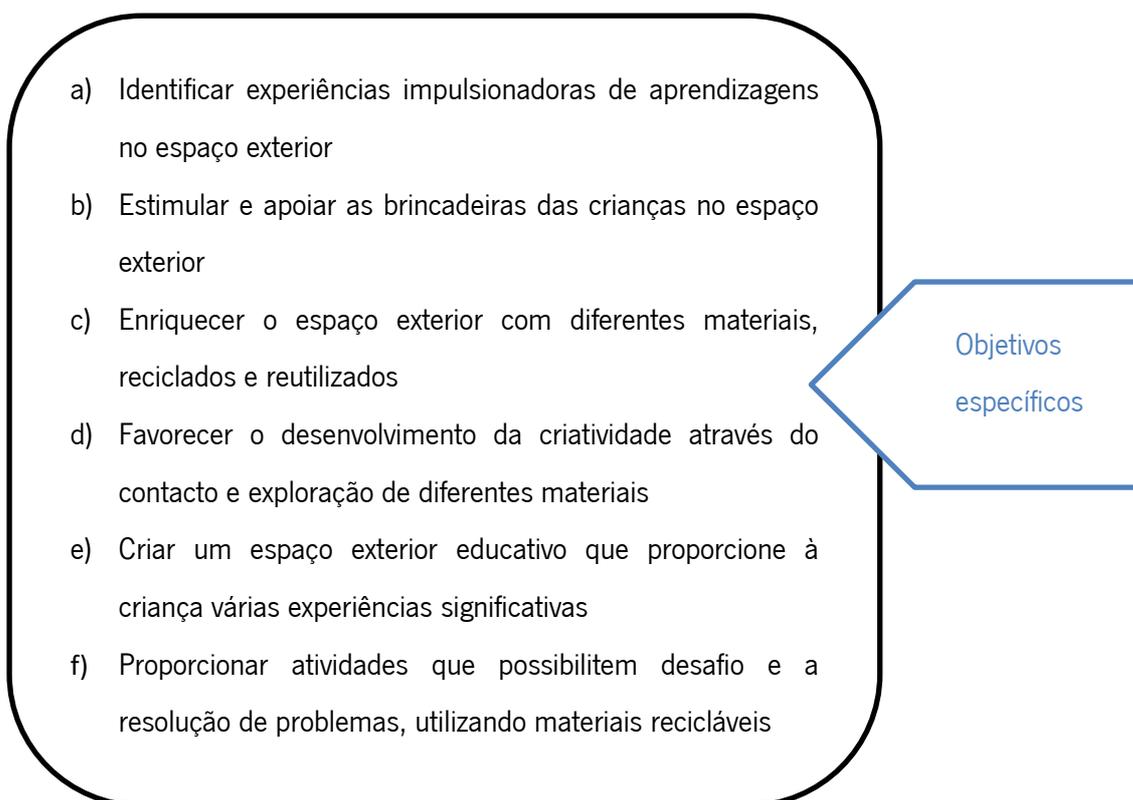


Figura 6 - Objetivos específicos do projeto de intervenção pedagógica.

### 3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

“Documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças é um ato de amor e de emoção. A educação é um ato de amor”

(Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2013, p. 132).

Ao longo do presente projeto de intervenção pedagógica optei por desempenhar um papel de observadora-participante, sendo este processo contínuo e sistemático, na procura de conhecimento sobre as crianças e sobre o ambiente educativo, familiar, social em que estão inseridas. No decorrer das quinze semanas procurei envolver-me ativamente no quotidiano pedagógico do grupo da sala vermelha, escutando, observando, interagindo, brincando, apoiando as crianças no seu desenvolvimento, partilhando a pessoa que genuinamente sou. Portanto, procurei desenvolver uma relação proximal com cada criança individualmente e, essencialmente, pautar a minha ação num clima de apoio constante, de forma a que as crianças experimentassem seguir os seus interesses e iniciativas. De forma gradual, procedi à documentação pedagógica, utilizando uma variedade de instrumentos de recolha e de análise de dados.

O que a criança diz ou faz deve ser compilado em diferentes formas, constituindo o material de documentação pedagógica. Azevedo (2009) defende que “documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” (p.47). Possibilitando viabilizar cada criança na sua competência, agência e desafia à criação de respostas (situações) educacionais respeitosas das identidades plurais emergentes, com direitos e participação (Oliveira-Formosinho, 2013).

Para registar os dados de observação do quotidiano pedagógico, optei por utilizar os seguintes instrumentos: notas de campo, registo de incidentes críticos, registos áudio e vídeo, trabalhos realizados pelas crianças. No decorrer do projeto de intervenção pedagógica procurei descrever, compreender e interpretar os registos e os documentos recolhidos, de forma a dar sentido à ação e à aprendizagem. Através desta conseqüente análise interpretativa, avaliação e reflexão, resultantes no processo de documentação pedagógica, foi possível melhorar, construir e reconstruir a minha ação pedagógica ao longo do presente projeto, atendendo à singularidade do grupo, aos seus interesses, características, ou seja, possibilitou-me aprofundar o conhecimento que detinha sobre as crianças, mas também, equacionar a minha jornada de aprendizagem profissional e pessoal. Como nos esclarece Lino (2013) “o processo de documentação envolve o uso do material como meio de refletir de uma forma sistemática e rigorosa sobre o trabalho pedagógico” (p.133).

Na mesma linha de pensamento Azevedo & Oliveira-Formosinho (2008) afirmam que “refletir usando a documentação, enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para a dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição” (citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.52). Nesta compreensão, leva-nos a crer que a documentação favorece o sentido crítico dos profissionais de educação de infância e, constitui um processo de aprendizagem para as crianças e para adultos, afirmando-se como um instrumento para a investigação e reconstrução da prática (Rinaldi, 2006, citado por Lino, 2013, p. 133).



# CAPÍTULO IV – OBSERVAR, PLANIFICAR, PROPOR, REFLETIR, AVALIAR: UM CICLO DE APRENDIZAGEM

## 1. O PRINCÍPIO DA JORNADA DE APRENDIZAGEM

A observação da criança é entendida como uma estratégia fundamental de recolha de informação. De facto, observar o que as crianças fazem, como brincam, interagem com os seus pares, aprendem, pensam, o que sabem e, o conseqüente registo dessas observações, possibilita que o educador conheça cada criança - o que faz sozinha, o que faz apoiada, aquilo que gosta e não gosta de fazer, o que lhe desperta realmente interesse - que o ajuda a traçar o percurso de conhecimento de cada criança e ser suporte para o desenvolvimento das suas potencialidades (Luís et al., 2015; Silva et al., 2016). Para Oliveira-Formosinho (2013) a observação chega mesmo a ser compreendida como a primeira fonte curricular para a planificação e para a construção da ação no contexto pedagógico. Sem dúvida que “não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (idem, p.77).

Nesta compreensão, ao longo do projeto de intervenção desenvolvi a minha ação pedagógica como observadora-participante, por isso, utilizei estratégias diversificadas de forma a registar e documentar episódios do quotidiano pedagógico que porventura considerava significativos. Assim, neste ponto pretendo apresentar alguns dos registos iniciais da documentação pedagógica que deram impulso ao início da jornada de aprendizagem, ou seja, à realização do presente projeto de intervenção pedagógica. Um dos focos dos registos e evidências prendeu-se, essencialmente, na observação da exploração do espaço exterior pelas crianças, tendo sido observadas as crianças a brincar naturalmente, com os seus pares, adultos ou sozinhas.

Cada criança do grupo da sala vermelha, explorou e viveu o espaço exterior, de forma única. As suas expressões demonstravam fascínio, alegria e excitação aquando deste momento. Genuinamente curiosos e envolvidos no seu sentimento de descoberta inato, exploravam os elementos que a mãe Natureza oferecia no recreio. Como se pode observar nas figuras 7 e 8.



Figura 7 - Exploração do solo na área exterior.



Figura 8 - Cada criança desfrutou de forma única as variadas manifestações da natureza; a) “Posso ir jogar contigo?”; b) A minhoca “morrída”; c) “Esta sopa é como a da minha avó” – diz J.R.; d) “Fiz um bolo para cantar os parabéns” - comenta L.; e) M. R desenha com um pau no solo.

Eram, naturalmente, surpreendidas pelas manifestações do mundo natural - o prazer de desfrutar de uma castanha apanhada por a criança, o receio do toque de materiais que não estavam habituados (p.e: a mistura do solo com água) (Figura 8.d), o entusiasmo sentido ao encontrar uma minhoca, o vislumbre no céu dos pássaros, o encontro com folhas e espécies de arbustos diferentes (Figura 8.c), a surpresa de ver como fica um galho sem folhas, o entusiasmo de escrever na terra (Figura 8.e), a admiração de encontrar a lua de dia, como nos mostra o seguinte excerto:

Estávamos no tempo de brincadeira no espaço exterior, J.S dirige-se a mim e diz:

- A lua apareceu, já são horas de ir dormir.

Surpreendida com a observação, peço-lhe que me mostre a lua.

- Ali Sandra, olha! (Apontando ao mesmo tempo).

- “Achas que temos que ir dormir J.S?” – Pergunto-lhe.

- Sim, porque a lua apareceu.

- Mas, eu também vejo ali o sol – convidando-o a observar comigo o céu (...).

Registo áudio – 22 de novembro de 2016.

Em companhia, as crianças encontravam brincadeiras mais elaboradas, que lhes possibilitava obter um maior conhecimento acerca do meio envolvente e, possibilitava momentos ricos de interação entre pares. Outro episódio foi quando a M.R. encontrou uma minhoca no recreio, no meio das folhas, observou, com o auxílio de um pau agitou-a, pegou na minhoca e disse: - “Esta minhoca está morrida!”. A seguir chamou alguns amigos para contar o que descobriu, “olha o que eu encontrei, a minhoca está morrida” diz M.R. fascinada. Algumas crianças aproximaram-se, observaram atentamente e exploraram o animal encontrado (Figura 8.b).

Era evidente nas crianças, o fascínio intrínseco por explorar o solo, a água da chuva e desfrutar dos materiais naturais que encontravam. Frequentemente, observei momentos de partilha de experiências, aventuras, brincadeiras entre as crianças e adultos. Por exemplo, quando o J. encontrou um recipiente transparente no recreio, explorou-o, colocando no seu interior terra, areia e pedras, enquanto abanava o recipiente, observava o seu interior, o som fez o A. aproximar-se, pede-lhe para ver, rapidamente o J. mostra-lhe ao que o A. lhe pergunta: - “Posso ir jogar contigo”? (Figura 8.a). Entretanto, A. junta-se ao amigo e observa-o atentamente e diz: “vamos por mais terra dentro?”, ao mesmo tempo J. acrescenta “e água?”. Os dois companheiros colocam o máximo de terra possível no recipiente, e A. diz: “já está cheio” (Figura 9).



Figura 9 - O contacto com a água e com o solo cativava de forma intensa o grupo.

O grupo demonstrava especial interesse em experiências com água e terra, a possibilidade de



Figura 10 - “Estamos a lavar os nossos paus” - comenta M.

sujar as mãos, sentir e desenvolver as suas criações, era algo que cativava de forma intensa o grupo. No episódio acima descrito, J. aceitou que o seu companheiro participasse na brincadeira, o que deu asas a que outras crianças também participassem. Outro exemplo observado foi quando M., J.S. e K. brincam no bebedouro do exterior, com paus e com a água que tinha ficado retida, aproximei-me um pouco ao que M. comenta “Estamos a lavar os nossos paus” – Registo fotográfico e áudio, 30 de novembro de 2016 (Figura 10).

Nas experiências partilhadas no exterior foi possível observar que, as crianças trocavam entre si competências e conhecimentos úteis para a superação de desafios que lhes aparecia no quotidiano. Os

interesses comuns encontrados, permitiam que as crianças ficassem motivadas a explorar mais e possibilitava maior envolvimento e, conseqüentemente maiores oportunidades de aprendizagem e socialização. (Bilton, Bento & Dias, 2017). O excerto abaixo permite ilustrar precisamente isso.

J. e L.G. encontram-se junto à árvore grande, fazem um monte, com terra e com o que vão encontrando.

J.: “Vamos esmagar?” – pergunta a L.G. empolgado.

L.G. responde-lhe: “Não, vamos continuar”.

Os dois continuam a colocar mais terra, até que decidem experimentar colocar as marcas das suas mãos sobre o monte que tinham construído.

- “As nossas mãos ficam aqui, olha, olha!” – exclama L.G.

- Olha outra e outra, mais outra, mais outra! – diz J. empolgado com a descoberta.

Até que L.G. diz:

- “Já tem muitas”, ao mesmo tempo pergunta a J.

- “Posso ficar com esta pedra”?

J. responde:

- “Não, é para o meu pai”.

A menina fica surpresa com a resposta, mas aceita, pois tinha sido J. a encontrar a pedra. De seguida, olha para a parede e encontra algo e diz:

- Olha, isto é musgo, vamos pôr por cima?

Registo de observação – 7 de dezembro de 2016.

De facto, o interesse e a curiosidade, da criança leva necessariamente “à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões. As crianças em acção são questionadoras e inventoras” (Hohmann e Weikart, 1997, p.24). No excerto acima descrito, as duas crianças, na exploração do solo e com o desenvolvimento da brincadeira acederam à representação do seu corpo, com as marcas das suas mãos deixadas no solo. Com vontade insaciável de inovar e experimentar, procuraram outros estímulos para dar continuidade à brincadeira. Outro exemplo foi quando o L. junta com todo o cuidado e delicadeza terra, aos poucos vai aperfeiçoando a sua criação, adiciona um pouco mais de terra seca, levanta-se e vai buscar terra molhada, até que uma criança, sem querer, destrói o que L. tinha feito. Fica um pouco apreensivo, mas rapidamente percebe que o pode construir de novo, por fim, maravilhado diz “Fiz um bolo, anda ver” e repete para todos à sua volta “Fiz um bolo para cantar os parabéns” – Registo vídeo e fotográfico, 2 de novembro de 2016. O processo pelo qual as crianças pensam na sua criação e as produzem é a forma como acabam por compreender o mundo. Ao resolver problemas da vida real as crianças reconciliam o inesperado, com aquilo que já sabem sobre o mundo, isto estimula a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Hohmann e

Weikart, 1997, p.24). No episódio descrito anteriormente, L. rapidamente percebeu que apesar de lhe terem destruído a sua criação que tem solução e, mesmo não ficando igual pode sempre reconstruir de novo.

Na ótica de Bilton, Bento & Dias (2017) “através de experiências significativas e frequentes vivenciadas com os outros, as crianças aprendem a apreciar a companhia dos pares, desenvolvendo-se um sentido de companheirismo, essencial para a promoção da autoestima positiva e de competências sociais” (p. 103). Como se pode observar na figura 11, S.L., M., e B., expandem a sua brincadeira para o exterior, usufruindo da companhia umas das outras, compartilham a experiência de ser animais, “eu sou um leão” diz B., “eu quero ser um gatinho fofinho” – comenta M., “vamos assustar ali o João rato” exclama S.L. – registo de observação, 9 de novembro de 2016.



Figura 11 - Brincar imaginativo na área exterior.

Outra experiência positiva foi quando L., A., e B., encontraram galhos compridos espalhados por chão da área exterior, contentes por a descoberta, correm e mostram os seus achados. Mais tarde, já mais calmo B., sentado sobre o relvado, toca sem querer, com o galho no balde que se encontrava perto dele, curioso com o barulho experimenta de novo, apreciando claramente o barulho encontrado, toca de novo e de novo. As outras duas crianças observando o companheiro a divertir-se, decidem se juntar e experimentar também eles o que B. estava a fazer. A seguir, os três, batem com os paus no balde, deliciados com o som produzido, B. exclama: “estamos a tocar a bateria!”; “Agoia (agora) com mais força” acrescenta L. – registo de observação, 15 de novembro de 2016. Os três exploradores descobriram uma forma de tocar bateria, para eles por si só já é desafiante tocar, quanto mais se encontrarem uma forma diferente e mais entusiasmante. Pequenas descobertas como esta, muitas vezes, passam despercebidas ao olhar dos adultos, a observação desta situação, possibilitou dar seguimento a esta iniciativa na intervenção pedagógica.

Logo nos primeiros dias de estágio, a minha colega de estágio e eu, ao interagir com o grupo, no tempo do espaço exterior, começamos a jogar jogos infantis dos nossos tempos de infância, pelo que as crianças mostraram-se entusiasmadas e curiosas por estes jogos. Sem termos intenção para tal, depressa se foram aproximando cada vez mais crianças a querer participar no jogo. De facto, ao longo das semanas seguintes foi possível observar que as crianças tinham tido poucos experiências com jogos tradicionais, tendo, por isso, pouco conhecimento de jogos. Cada vez que íamos para a área exterior,

pediam, constantemente, para jogar com elas os jogos que lhes tínhamos mostrado. Como nos mostra o seguinte registo de observação: M.D e S.M dirigem-se a mim na área exterior, e M.D pergunta empolgada “Podes jogar às escondidas com nós? Nós vamos esconder e tu vais contar, podes?” – 30 de novembro de 2016.

Nas saídas à comunidade, o grupo também aproveitava para desfrutar, na sua plenitude, os elementos da Natureza que iam encontrando, as crianças admiravam o mundo envolvente, procuravam explorar, tocar e experimentar. As mudanças associadas a cada estação, demonstraram ser potenciadoras de brincadeiras ricas, promotoras de elevados níveis de bem-estar e implicação (Bilton, Bento & Dias, 2017), como se pode verificar no seguinte excerto e nas figuras 12 e 13.

Hoje a manhã foi diferente para o grupo da sala vermelha, com o outono no seu máximo esplendor, aproveitamos para visitar a escola secundária, que fica muito perto do nosso jardim, lá as árvores tinham uma cor diferente, estavam revestidas por tons de laranja e vermelho. Quando lá chegamos, as crianças exploraram as folhas que estavam caídas do chão, deitaram-se, rebolaram sobre elas, atiram sobre os amigos as folhas, desfrutaram o som produzido das folhas secas. Foi fantástico apreciar o entusiasmo vivido pelas



Figura 12 - Ao ar livre surgem experiências ricas, dificilmente podem ser recriados no interior.

crianças em todo o momento, algumas crianças demonstraram uma expressão contemplativa, outras aproveitaram para relaxar e apreciar o momento, outras corriam, saltavam, brincavam com os seus pares. No final, cada criança escolheu algumas folhas para trazer consigo.



Figura 13 - Os tons laranja e vermelho nas árvores fizeram a deslumbrar as crianças.

Registo de observação - 16 de novembro de 2016.

A documentação pedagógica realizada, ou seja, - o registo das observações das pequenas descobertas, experiências, aventuras realizadas pelo grupo no espaço exterior, como o interesse demonstrado na exploração da água e do solo, na experimentação de diferentes objetos amplamente apreciadas pelo grupo, na curiosidade por conhecer novos jogos tradicionais e o ímpeto exploratório por

conhecer novas espécies naturais - revelou-se, efetivamente, um meio privilegiado de suporte na ação, uma vez que me permitiu agir e planejar a ação com uma base relativamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). De modo a dar seguimento às iniciativas das crianças, valorizando-se descobertas e experiências significativas, em equipa educativa consideramos que era importante alimentar a curiosidade inata e os interesses demonstrados por o grupo registados na documentação pedagógica até então apresentada.

Assim, no ponto seguinte pretendo descrever, analisar e refletir sobre as atividades realizadas no âmbito da intervenção pedagógica. Importa, ainda, salientar quase todas as atividades apresentadas foram realizadas em pequeno grupo, à exceção da primeira intervenção.

## **2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS**

### **2.1 Diálogo inicial e exploração das imagens**

Em equipa educativa podemos perceber um caminho a seguir, não obstante, de forma a delineá-lo da melhor forma possível, na primeira intervenção pedagógica procurei escutar todas as crianças. Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem (...)” (p.49). Na minha perspetiva, as vozes das crianças devem ser escutadas em todo o processo e as suas falas incorporadas na ação pedagógica (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), assim procurei desenvolver um diálogo inicial em grande grupo, de modo a que as crianças partilhassem as suas opiniões, intenções, desejos, as suas perspetivas, sobre o que gostavam de brincar no espaço exterior, onde gostavam de brincar, como gostavam de brincar. Como nos esclarece Bilton, Bento & Dias (2017)

como principais utilizadoras do espaço, a visão das crianças deve ser considerada no processo de planeamento. As suas perspetivas devem ser respeitadas e valorizadas, reconhecendo-se que a visão que têm dos vários recursos pode ser muito distinta da perceção do adulto (p.138).

Nesta primeira conversa, comecei por convidar as crianças a falar sobre o que gostam de fazer e brincar. As crianças debateram entre si o que os motivava, o que gostavam de brincar e com quem. Ao longo do diálogo, procurei escutar atentamente cada criança, as suas verbalizações, de forma a conhecê-

las melhor, procurei, também, realizar algumas perguntas desafiantes, de forma a aprofundar o diálogo. Ficou perceptível o gosto incessante que o grupo detinha em brincar no espaço exterior. Neste seguimento, propus às crianças o desafio de alterar a área exterior, introduzindo novos materiais. O grupo demonstrou-se bastante entusiasmado e ansioso por embarcar na nova aventura. Segundo Dewey (1965) o profissional de educação de infância tem um papel fundamental na “identificação dos interesses da criança e no apoio à autodescoberta dos interesses, porque são os interesses que impelem a criança para a ação e a envolvem na prossecução dos propósitos e planos que estabeleceu” (citado por Lino, 2014, p.151). Neste seguimento, na segunda intervenção pedagógica (Figura 14), procurei levar em formato fotográfico, algumas ideias de possíveis materiais a introduzir. Na seleção das fotografias (Anexo 1) procurei materiais que proporcionassem diferentes estímulos e oportunidades de exploração para as crianças, atendendo aos interesses e necessidades



Figura 14 - Segunda intervenção pedagógica.

evidenciadas na observação e documentação apresentada no ponto um do presente capítulo.

Na ótica de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) o profissional de educação de infância deve incluir os propósitos da criança e negociar os projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. Assim, a segunda atividade foi realizada no espaço exterior, dividida em duas sessões, a primeira com metade do grupo e a segunda com os restantes. Dentro de uma caixa levei as fotografias selecionadas em formato grande, de forma a que as crianças tivessem oportunidade de observar atentamente os variados pormenores. Começamos por explorar as diferentes fotografias, o grupo demonstrou estar entusiasmado e curioso com o que observavam, desenvolvendo-se algumas interações entre pares. Por vezes, procuravam obter respostas às suas curiosidades entre os seus amigos - sobre o que as crianças das imagens estavam a fazer, para que servissem aqueles materiais. Exemplo disso foi quando ouvi J.R a perguntar: “o que está o menino a fazer?”, automaticamente J.S responde-lhe delicadamente: “a bincar (brincar) na água, tem carros olha!”. A utilização das fotografias em formato maior, revelou-se essencial para que, as crianças descrevessem e comentassem melhor o que estavam a observar, utilizando as suas próprias palavras. Como nos elucida Hohmann & Weikart (1997) “ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem” (p. 40).

Por entender que, as crianças necessitam de ter oportunidades para partilharem as suas observações, pois “com a maturação e a experiência de novas contradições, o seu pensamento irá desenvolver-se ao mesmo tempo que a sua auto-confiança, e as suas observações tornar-se-ão progressivamente mais lógicas e realistas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 41), o meu principal cuidado prendeu-se, essencialmente, que as crianças interagissem com as imagens apresentadas, dialogando cooperativamente sobre as várias possibilidades, que se gerasse um momento de partilha de opiniões, interesses, motivações. Assim, procurei dar tempo a cada criança, para que por eles próprios falassem sobre as imagens, de forma a que cada uma se sentisse escutada, compreendida. Ao mesmo tempo, quando conversava com as crianças, procurei expandir o diálogo que as crianças iam desenvolvendo, dando a minha opinião e colocando questões sempre que achava pertinente. Portanto, ao ouvir atentamente cada criança, possibilitou-me alcançar as suas perceções pessoais e os seus pensamentos.

Ao longo do diálogo procurei, também, entender se alguma criança já tinha tido alguma experiência com materiais semelhantes às das imagens apresentadas. De seguida, convidei as crianças a falar sobre as fotografias que lhes suscitara maior interesse, como nos ilustra os excertos abaixo.

A M.D. fala com a K. sobre a fotografia que tem na mão (Anexo 1 – a)

M.D.: isto, isto, isto (apontando para a fotografia e conforme diz a palavra “isto aponta para um recipiente diferente). Aproximo-me de ambas.

K.: é o que M.D.?

M.D.: são coisas de fazer assim, de lavar. Uma coisa dessas.

Estagiária: Dá para brincar com a água. Tu gostas de mexer na água?

M.D.: Gosto.

A K. ri-se e abana a cabeça que sim.

Estagiária: também gostas K.?

K.: sim!

Estagiária: boa, podemos construir assim um material para brincarem as duas com água.

M.D.: com isto!! (aponta para a fotografia do Anexo 1 - a). com água co recreio.

K.: e podemos Sandra?

L.G escolhe a foto da estação da música (Anexo 1 – d).

Convido o grupo a observar a imagem que L.G. selecionara. Imediatamente, algumas crianças interagem.

S.M.: é a cozinha.

Rute: não, é a música.

M.R.: sim podes tocar no balde, aqui (apontando para um balde da imagem)?

Estagiária: caso tivéssemos isto aqui no nosso recreio o que iam brincar? Acham que iam gostar?

Algumas crianças: sim!!

B.: pum, pum, e depois com mais foça (força).

M.D.: eu também gostava de ter uma coisa pa tocar.

J.: podemos tocar muito até os pássaros ir emboia (embora).

Excertos da descrição da atividade “Diálogo inicial e exploração das imagens”.

Com esta atividade procurei conferir-lhes a possibilidade de escolha, segundo Lino (2014) “a escolha requer que a criança pense nas diferenças e semelhanças das alternativas que se lhe apresentam” (p.139), cada criança teve oportunidade de escolher entre as várias possibilidades quais eram os materiais que gostariam de ter no espaço exterior e, encontrar interesses comuns com os seus amigos. Lino (2014) defende que, a escolha é essencial no desenvolvimento cognitivo, bem como no desenvolvimento social. Sendo, por isso, considerada uma componente crucial à qualidade das práticas na educação de infância (Lino, 2014).

Como nos esclarece, Tomás & Fernandes (2011) a participação da criança na educação de infância “é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental” (p.259) que não deve nunca ser revogado, assim, ao longo de todo o projeto de intervenção, procurei que as crianças participassem ativamente. Nas duas atividades acima descritas, fui convidando as crianças a refletirem que materiais seriam interessante incluímos no espaço exterior, respeitando a sua liberdade de escolha e as suas decisões, também negociámos o planeamento do mesmo, procurando conferir-lhes um papel ativo e central no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Não posso deixar de frisar, a forte motivação e entusiasmo demonstrado, pelo grupo, para a possível mudança no seu recreio, esta dimensão, na minha perspetiva demonstrou-se essencial, fez com existisse maior envolvimento ao longo do projeto de intervenção pedagógica. De facto, quando as crianças se envolvem

em atividades e experiências que resultam de um interesse individual ou de um interesse partilhado no seio do grupo de pares, as crianças são impelidas por um forte entusiasmo que as leva à prossecução empenhada na tarefa e à realização de aprendizagens com significado (Lino, 2014, p.150).

Logo, o envolvimento exige uma forte motivação e interesse pela criança, possibilitando-lhe agir “nos limites máximos das suas capacidades” (Laevers, 2003, citado por Lino, 2014).

## 2.2 Vamos construir uma estação da água?

Na ótica de Oliveira-Formosinho (2013) “o papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (p.75). Tendo por base esta ideia, procurei encontrar as melhores propostas para que pudesse possibilitar experiências mobilizadoras de aprendizagem às crianças. Para tal, iniciámos a construção da estação da água, uma vez que o grupo demonstrou grande interesse por ter no espaço exterior materiais que possibilitassem a experimentação do escoamento e movimento de água. Assim, procedemos ao planeamento da construção da estação da água, com o auxílio de vários exemplares da imagem (Anexo 1 - a). Em pequeno grupo, começamos por explorar livremente a imagem e a partir do que as crianças diziam sobre o que estavam a observar, procurei desenvolver um diálogo com o grupo. O seguinte excerto ajuda-me a analisar o diálogo realizado.

M.D. naturalmente começa a conversar com as restantes crianças, estas ouvem-na atentamente e dão continuidade ao diálogo.

M.D.: Meninas olhem, primeiro vamos por um bocadinho de água no regador, depois colocamos aqui (apontando para um regador da imagem, Anexo 1-a). Quando o regador [estiver] cheio, entornamos aqui depois, estão a ver.

M.R.: A água vai descer, vai cair na piscina (recipiente), vem pa (para) aqui, sobe e vai para ali. Aquela(e) verde vai por ali e deita a água fora.

S.M.: A água desce por aqui (apontando para as mangueiras da imagem).

M.R.: Se depois pusermos a mão, a água salta para o céu.

M.D.: Se a água escorrer para a bacia, deitamos a água, pegamos numa colher deitamos a água no regador, muito cheia e depois regamos as plantas.

Estagiária: já têm muitas ideias como brincar. Que materiais é que acham que vamos precisar para construirmos um igual para o nosso recreio?

A.M: Garrafas e garrafões (garrafões).

M.D.: Bacias e coleres (colheres).

Enquanto dizem os materiais proponho o registo para que não nos esquecermos, rapidamente o grupo concorda. Pergunto o que vamos precisar.

K.: de água.

M.R.: do regador, colher, copos.

S.M: duas piscinas pequeninas.

Estagiária: em casa tenho garrafas vazias, vou trazer para construirmos.

K.: a minha mãe também tem.

Descrição da atividade “Planeamento da construção da estação de água” – 7 de dezembro de 2016.

Ao explorar a imagem, as crianças, espontaneamente, foram reconhecendo objetos, descrevendo-os, partilhando ideias, opiniões sobre como seria o movimento da água na parede da água da imagem, realizaram algumas propostas como sairia a água, debateram com os seus pares várias possibilidades, como entrava a água, que caminho esta seguia, indicando ao mesmo tempo alguns critérios para explicar os seus raciocínios. Este momento foi pautado por grande empenhamento do grupo, ao mesmo tempo que ouviam os raciocínios dos colegas, desenvolviam os suas perspetivas, por vezes, surgiam alguns conflitos entre pares, uma vez que todas queriam partilhar as suas opiniões. Neste momento, tentava chamar a atenção para diversidade de opiniões e que todos têm o direito a ser escutados e respeitados.

No decurso deste momento procurei escutar as crianças para compreender os sentidos e os significados que eles estavam a atribuir aos diversos elementos da imagem. De facto, escutar significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças (Lino, 2013, p.127), procurei ouvir todas as crianças e, articular os diferentes contributos, envolvendo-as no processo de planeamento do material, na procura, por exemplo, de sugestões de diferentes materiais que poderíamos construir a estação da água. Quando as ideias não estavam claras, procurava apoiar a explicação das crianças.

No final da atividade, propus às crianças que escrevêssemos os materiais que íamos precisar, de modo a documentar as ideias que as crianças tiveram, mas, também, para que as crianças percebessem que o que estavam a dizer estava a ser valorizado.

Na atividade seguinte, ciente que, as interações em pequenos grupos e a exploração livre dos materiais são verdadeiros “trunfos para a aprendizagem e reflexão sobre a ação” (Luis et al., 2015, p.538) levamos alguns materiais que tínhamos registado em conjunto e procurei que em pequeno grupo debatêssemos possibilidades, de como é que poderíamos construir a estação da água, com o auxílio dos materiais (garrafas, regador, garrafões, mangueira, etc.) e com a água. Assim, procuramos encontrar diferentes estratégias de como poderíamos colocar as garrafas, onde é que tínhamos que as abrir para que a água escorra para o sítio que queremos. As crianças demonstraram-se eficientes a apresentar diferentes estratégias para resolver os problemas que lhes iam surgindo. Cooperativamente debateram como poderiam fazer a água escoar para o garrafão. Naturalmente, algumas crianças demonstraram-se mais reservadas a partilhar as suas perspetivas, assim, ao longo da conversa procurava convidar estas crianças a partilhar as suas ideias de forma a todos as crianças participassem no processo de planeamento. O grupo teve oportunidade de expressar planos e tomar decisões para dar continuidade ao projeto de intervenção pedagógica. O excerto abaixo permite, precisamente, evidenciar o modo como as crianças participaram e se envolveram na procura de soluções para a construção da estação da água.

M.R. e M.D. começam por dizer aos colegas o que tinhamos feito no dia anterior.

M.R.: “Nós começamos (...) cortamos com a tesoura e saiu (...) deitamos água e depois ela saiu por outra garrafa”.

M.D.: “Nós pusemos água no regador deitamos no burquinho, depois entonamos (entornamos) na garrafa e depois nos cortamos o burquinho e saiu a água”.

Começamos a experimentar e a discutir como é que devemos colocar os recipientes para a água não cair por fora. Enquanto J. segura numa garrafa verde, L.G. segura noutra transparente, já furadas, e H. segura no garrafão também cortado ao meio, M.R. e M.D colocam a água na primeira garrafa com a ajuda do regador.

M.D.: “Fica bem nesta garrafa, olhem, tchi, vamos deitar a água. Podes por aqui por cima, eu gosto deste”.

H.: “A água vai descer por este buraco”.

M.R.: “Depois vai cair naquele ali, vai descer”.

J.: “Vai cortar olha!”. Todos se riem e mostram-se ansiosos e empolgados sobre o poderá acontecer.

Estagiária: “Vamos experimentar assim? E onde colocámos a água?”.

M.D.: “Aqui” (apontando para a primeira garrafa).

J.: “Pode ser”. Enquanto L.G e H. gesticulam que sim com a cabeça.

Começam a colocar a água.

R.: “Vão entornar a água toda”.

Estagiária: “É melhor inclinarem o regador para cima”.

A água vasa um pouco para o chão.

M. R.: “Eu vou buscar um bocadinho de papel”.

M. D.: “Vamos limpar isto”.

R.: “Molhou-se tudo”.

Estagiária: “O que aconteceu à água?”.

R.: “Caiu no chão”.

M.R.: “Ficou verde” (a que caiu dentro da garrafa verde).

H.: “Entornamos a água”.

J.: “Vamos despejar ali para ver o que acontece?”

Estagiária: “Vamos experimentar como o J. disse?”.

Todos: “Sim”.

M.D.: “Eu seguro aí, eu depois vou segurar para colocar aqui”.

Estagiária: “Vamos ver se vai dar desta vez”.

Experimentamos e a água cai sobre o garrafão, passando por três garrafas.

Surpresos com um sorriso no rosto, comentam.

M.D.: “ahhhhh, está a cair dentro”.

L.G.: “Cá vai ela”.

H.: “weeeee, boa, conseguimos”.

J.: “tem mais, vamos pôr de novo”.

Estagiária: “E se agora utilizássemos a mangueira?”

(...)

Excerto da descrição da atividade “Construção da estação de água” – 15 de dezembro de 2016.

Ao longo da atividade procurei pautar a minha ação pelo apoio contínuo das ideias das crianças, ao mesmo tempo, que as crianças estavam a realizar as diversas experiências, sempre que achava pertinente realizava perguntas abertas, incentivando-as a explicar as suas ideias, de forma a desenvolver o raciocínio e uma construção partilhada do pensamento. Segundo Folque (2014) as perguntas são um instrumento repleto de potencialidades para desenvolver os pensamentos metacognitivo, crítico e especulativo e a capacidade de raciocínio. Depois de tomadas algumas decisões e delineado o plano, a atividade prosseguiu com o registo do planeamento da estação da água (Figura 15). Importa, salientar que esta ideia surgiu, uma vez que nas semanas seguintes corresponderiam à semana de férias de natal e na primeira semana de janeiro, não iríamos conseguir continuar o protejo de intervenção pedagógica uma vez que o grupo iria cantar as janeiras. Assim, ficou acordado entre todos que esta seria a melhor solução para recordarmos os procedimentos seguidos aquando o momento da sua construção.

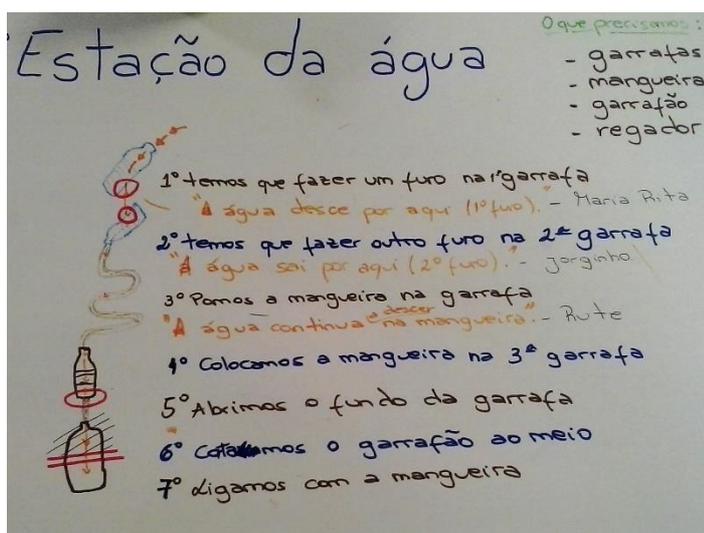


Figura 15 - Registo do planeamento da construção da estação de água.

Nas intervenções pedagógicas seguintes construímos a estação da água, utilizando o registo do planeamento (Figura 15) e a imagem que deu impulso à construção. Ao longo da construção deste material apercebi-me realmente do envolvimento e iniciativa que detinham, tanto nas pequenas atitudes que demonstravam, como nas interações que desenvolviam entre pares ou com os adultos. Apesar da tenra idade, a vontade de saber e conhecer sempre mais, sempre prontos a ajudar e participar, fizeram-me refletir sobre a tendência que nós adultos temos em desvalorizar e subestimar as suas competências e, mostraram-me que nunca se é demasiado novo para participar em todas as tarefas, desde que seja na medida certa e apoiadas pelos adultos. O registo de observação abaixo, ajudam-me a clarificar melhor esta minha ideia.

No início da atividade, quando já nos encontrávamos junto as paletes na área exterior, enquanto mostrava às crianças as paletes e debatíamos qual a melhor posição para as colocarmos, aproveitei

e enquanto ouvia as crianças, retirava em simultâneo as folhas caídas das árvores que se encontravam por cima das paletes, a M. enquanto ouve as restantes crianças e as acompanha com o olhar, começa a retirar as folhas, sem dizer nada, com os seus dedos pequenos e astutos retira as folhas que se encontravam nas fissuras, sabendo que não estavam acessíveis à minha mão.

Enquanto converso com as crianças sobre a pintura das paletes, levanto uma delas para que todos possam ver, espontaneamente digo “esta paleta é pesada”, A. e L. apercebendo-se da minha dificuldade, voluntariam-se de imediato para ajudar, A. diz “eu ajudo-te”, ao mesmo tempo, L. aproxima-se e coloca as mãos na paleta, na mesma posição que as minhas. Os três levantamos a paleta, sorrio-lhes e agradeço-lhes.

Registo de observação – 16 de dezembro de 2016.



Figura 16 - As crianças demonstraram concentração e empenho enquanto pintavam as paletes.

Aquando o momento da pintura das paletes (Figura 16), as crianças demonstraram grande entusiasmo e motivação, dizendo com o sorriso no rosto “eu posso pintar mesmo?”; outros impacientes, perguntaram “Quando posso ser eu?”; “Posso ser pimeiro (primeiro) Sanda (Sandra)?”; “Eu quero pintar de azul”. No decorrer da atividade foi possível observar concentração e empenho, demonstrando precisão e sensibilidade nos detalhes, ao mesmo tempo, iam realizando comentários ao trabalho que estavam a realizar, por exemplo, quando J.S satisfeito com o resultado comenta “Acho que está muito bem, olha, ficou verdinho”.

Depois de pintadas as paletes e fixadas à parede prosseguimos com a colocação dos recipientes (Figura 17).



Figura 17 - Montagem da estação da água.

Neste momento, a análise dos profissionais sobre a adequação de medidas relacionadas com a logística, segurança e conforto, (Bilton, Bento & Dias, 2017) demonstrou-se essencial para a adequação do material atendendo aos riscos associados.

Por fim, com a construção da estação da água concluída (Figura 18) demos início à experimentação do material (Figura 19).

Durante este momento procurei dar espaço e tempo, para que as crianças explorassem o material, sozinhas ou a pares. E, percebi, o quanto é importante que a criança brinque sem que o adulto interfira, de modo a que possam



Figura 18 - Estação da água finalizada.



Figura 19 - As crianças brincam na estação da água.

resolver os problemas que vão encontrando. Juntos abordam a experiência ao seu próprio ritmo e intensidade. “As crianças que tiverem oportunidade de levar por diante as suas iniciativas encontrarão com certeza obstáculos. Quando são encorajadas a resolver os problemas que vão surgindo (...) estão a ganhar oportunidades valiosas para lidarem de forma refletida e criativa com os problemas” (Hohmann & Weikart, 1997, p.582).

Importa referir que este momento foi pautado por um envolvimento significativo por parte das crianças, dirigiram toda a sua concentração para a experimentação, estando absorvidos por o que estavam a explorar. Caso não conseguissem o que pretendia, persistiam até conseguirem, faziam comentários entusiásticos sobre o que estavam a fazer, observar e a sentir.

## 2.3 A nossa horta vertical

Na perspetiva de Dewey (2002) “a criança é por natureza intensamente activa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas actividades e dar-lhes um rumo definido” (p.42). Com a utilização da estação da água e mesmo durante a sua construção foi possível escutar e observar, com frequência, o interesse de regar as plantas, com a água e com os regadores disponíveis na estação da água, quando por exemplo J. comentou: - “Mas o regador é para regar as plantas”. Para além disso, o grupo demonstrou particular interesse quando A.M. ofereceu um jogo didático ao grupo - “O meu primeiro jardim” (Anexo 2), aquando deste momento o grupo ficou curioso sobre os materiais que trazia, surgindo um debate sobre para quê que serviriam as sementes, como é que as tínhamos que utilizar, entre outras inquietações. Assim, de forma a dar seguimento a estas iniciativas e ao projeto curricular, surgiu a ideia de construir uma horta vertical no espaço exterior.

Neste seguimento, lemos a obra literária de Christian Voltz “Ainda nada?” que fala sobre o processo de crescimento de uma semente e da ansiedade do senhor Luís de ver brotar a planta no solo. As crianças demonstraram estar atentas e muito expectantes com o desenrolar da história. Depois de analisada a obra com o grupo, seguiu-se um debate sobre o crescimento das plantas – o que as plantas precisam para crescer, onde e como crescem – de forma a proporcionar um momento de partilha e construção de significados. No desenrolar do diálogo procurei provocar alguma curiosidade, colocando ao grupo a seguinte questão: - “O que precisávamos para ter uma planta como o senhor Luís?”. De imediato, as crianças envolveram-se e começaram a debater entre si possíveis respostas. Segundo Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo (2009) é essencial criar no contexto educativo “inquietações, dúvidas, interrogações (...) que se transformam no conteúdo vivido, planeado, reflectido” (p.12), ou seja, gerar o envolvimento necessário para sustentar as intenções e propósitos que nascem nesse envolvimento. O excerto que abaixo se apresenta, permite demonstrar o diálogo realizado que visava o encontro da resposta para a questão.

Estagiária: “Todos esses legumes, frutas e plantas nascem num sítio, onde será?”

J.: “Fora de casa”.

Estagiária: “então dentro das casas não podem nascer?”

A.: “não!” – exclama rapidamente. Pergunto-lhe o porquê.

J.S.: “na (não) tem terra”.

Estagiária: “o que não tem este chão que precisam as plantas?”.

J.: sol, sol! E água.

Estagiária: então, acham que as plantas para crescerem precisam de um sítio com terra, água e sol.

J.: “Para ficarem muito confortáveis”. De seguida, sugiro ao grupo a construção de uma horta, para que pudéssemos ter as nossas próprias plantas.

M.F.: “Vou rega(regar) uma cenoua (cenoura) pa (para) ti Sanda (Sandra)”.

Estagiária: “Mas achas que crescerá uma cenoura só porque pensamos em ter. Ou teremos que fazer alguma coisa?”. M.F fica muito pensativa.

J.S.: “umas coisas que são pequeninas, munto (muito) pequeninas”. Depois de se lembrar o nome das coisas pequeninas – sementes. Pergunto-lhe onde as temos que colocar.

J.S.: “nas flores, e depois, elas crescem, crescem” – ao mesmo tempo, faz um gesto de baixo para cima, com os seus braços para demonstrar como crescem as sementes.

M.M.: “mas não temos aqui”.

L.G.: “no jogo que a A.M deu”.

A. dirige-se a mim e segreda-me ao ouvido. “Temos que comprar”.

Excertos da descrição da atividade “A nossa horta vertical” – 5 de janeiro de 2017.

Depois de descobrirmos onde poderíamos comprar mais sementes, dirigimo-nos à loja, durante a visita (Figura 20), conversamos com as senhoras e descobrimos que existem várias espécies e quais eram as sementes e plantas que brotavam naquela época, percebemos a diferença entre semear e plantar, escolhemos as sementes e plantas, ainda tivemos oportunidade de observar alguns animais da

loja. Esta atividade na comunidade local revelou-se uma experiência positiva e mobilizadora de variadas aprendizagens, as crianças de forma espontânea e natural, ampliaram os seus conhecimentos sobre a agricultura, para além disso, possibilitou que as crianças contactassem com diferentes pessoas, conhecessem um novo local, compreendessem que para comprarmos temos de realizar primeiro o pedido,



Figura 20 - Ida à loja das sementes.

que envolve um pagamento, que precisamos de dinheiro e de receber o troco. Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa (2009) compreendem estas experiências diretas com - objetos, coisas e pessoas - como nervura central do modo de ensinar e aprender, “assim se abrem as portas da escola e do mundo; desafiam-se fronteiras entre espaços, culturas, modos de olhar, comunicar e viver” (*idem*, p.20).

Nas atividades seguintes decidimos “colocar as mãos na terra” e construir a nossa horta vertical com os legumes, frutas e plantas que compramos (Figura 21). De facto, estas atividades permitiram um contacto mais próximo com a natureza – as crianças tiveram oportunidade cavar, semear, plantar, regar,



Figura 21 - Cultivo na horta vertical; a) D. coloca a terra na palete; b) J. põe a semente; c) S.M. planta o tomilho; d) A. planta hortelã pimenta; e) J.S. planta um pé de alface; f) A.M. rega a salsa.

cuidar. Estes momentos foram marcados por grande entusiasmo e envolvimento na descoberta do processo de cultivo de produtos frescos e naturais, desenvolvendo a destreza e coordenação, envolvendo a concentração das crianças.

Consciente que “a linguagem assume uma função mediadora no processo de aprendizagem, ajudando a criança a atribuir significado ao que vê, pensa e sente” (Goswani, 2013; Tovey, 2007, citado por Bilton, Bento & Dias, 2017, p.50), ao longo destes momentos procurei promover oportunidades para que as crianças aprendessem e atribuíssem sentido ao mundo através do diálogo estabelecido, tanto entre adulto e criança, como entre pares.

Nos momentos do tempo ao ar livre, as crianças cuidavam, observavam, regavam as suas plantas, quando necessário, acompanhando o ciclo de vida das plantas. Exemplo disso foi quando J.S e H. chegam ao pé de mim e já com os regadores na mão, pedem água, e exclamam em simultâneo, “Queremos água” (Figura 22.a). Também foram constantes, as partilhas das descobertas realizadas pelo grupo, quando, por exemplo, depois de alguns dias sem ir ao espaço exterior, as crianças descobriram

que os rabanetes já tinham brotado e estavam enormes. Ouvem-se os comentários das crianças, “as sementes já saíram” (Figura 22.b); “woahhh”; “oh, oh” – gritam surpresos, com o crescimento das suas plantas; “as folhas ficaram amarelas” - exclama M.D. Também, J. decide chamar a educadora, pega-lhe na mão e conduziu-a até à horta para lhe mostrar as diferenças de crescimento.



Figura 22 - As crianças cuidam da horta; a) H., J.S. e A.M. regam as plantas; b) M.D. observa e delicia-se com o cheiro das plantas.

Por fim, de modo a “reconhecer e celebrar a aprendizagem conquistada e cooperada” Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa (2009, p.12), construímos um cartaz (Figura 23), onde registamos os principais passos percorridos da construção da nossa horta vertical, de forma a documentar as aprendizagens realizadas e o conhecimento construído em conjunto, mas, também, para dar a conhecer o projeto às famílias, às outras salas e aos profissionais.

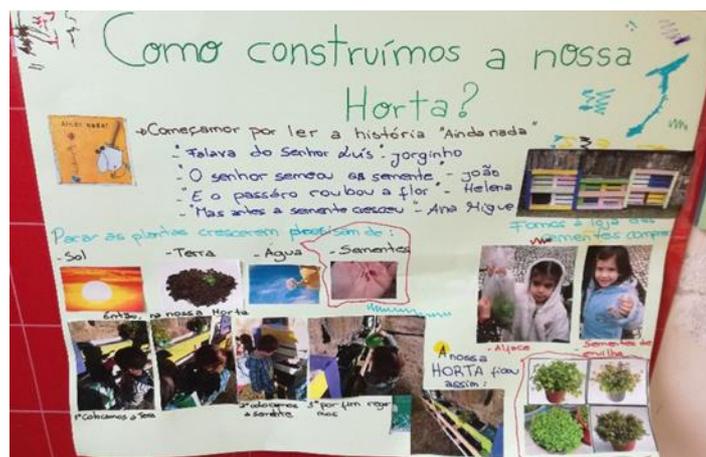


Figura 23 - Registo "Como construímos a nossa horta?".

## 2.4 Que som é este?

Na ótica de Bilton, Bento & Dias (2017) “mais do que conhecer os motivos para um determinado comportamento exploratório, importa garantir condições para que a criança se envolva numa determinada tarefa ou projeto, investigando e descobrindo aquilo que lhe interessa” (p. 50), tendo por base esta ideia e de forma a dar seguimento aos interesses demonstrados por o grupo, procuramos proporcionar diferentes experiências a partir de objetos do quotidiano. As crianças tiveram oportunidade de experimentar, pesquisar e, essencialmente, brincar com os sons de diferentes formas, a partir de objetos reciclados. Foram, por isso, introduzidos no espaço exterior rolhas de plástico, latas de diferentes tamanhos, caricas, paus, recipientes de metal e de plástico (Figura 24).



Figura 24 - As crianças exploram a sonoridade de objetos do quotidiano; a) “Fazemos barulho de música” – exclama M.F; b) S.L. e K. descobrem em conjunto um som; c) “E, e, eu descobri uma coisa” – diz J.S.; d) “Isto é fixe – sorri S.L.; e) “Podemos fazer uma banda” – comenta K.; f) R. canta e toca em simultâneo.

Akoschly (2001) designa cotidiáfonos aos materiais do quotidiano que podem ser utilizados na exploração dos sons (citado por Pires, 2016). De facto, a música como linguagem necessita de ser explorada desde a mais tenra idade, de modo a proporcionar a expressão do seu imaginário e o prazer de descobrir e inventar novos sons, mas, também, porque promove a autonomia na criança e possibilita a construção das suas identidades e culturas infantis (Pires, 2016).

Com as explorações livres (Figura 24 - a) a f)) procurei que as crianças descobrissem e analisassem diferentes sons, exercitassem a escuta, o ritmo, reconhecessem diferenças entre objetos, conhecessem e reconhecessem sons e, essencialmente, comentassem o que ouviam, experimentassem novas possibilidades e novas estratégias, de forma a alargar a imaginação e a sua autonomia. Também realizámos um jogo de perceção de timbre, “Que som é este?” - cada a criança à vez, tocava nos materiais à sua escolha, de forma a produzir um som e as restantes crianças tinham de adivinhar a fonte sonora.

Nas atividades seguintes propus às crianças que construíssemos instrumentos sonoros tradicionais (Figura 25), através da transformação de materiais reciclados, procurei promover a pesquisa acerca dos sons e “a relação da criança com o objeto, transformação do objeto em instrumento, interagindo, atuando e imaginando – a exploração sonora, rítmica e melódica” (Haddad, 2016, p.2). Com um garrafão e marcadores antigos, as crianças criaram um reque-reque personalizado, também construímos uma flauta de pão, com rolhas de cortiça, lã e um tubo.

Efetivamente, estas atividades, por um lado permitiram que as crianças, brincassem, embarcassem na imaginação, inventassem e reinventassem com materiais reciclados, por outro lado, permitiu ressignificar o conceito de música, tanto adultos como crianças e, perceber que onde há som, existe música.



Figura 25 - Construção de instrumentos musicais; a) S.M. transforma o objeto em instrumento; b) Reque-reque; c) Flauta de pão; d) B. explora o instrumento.

## 2.5 Como brincavam os nossos avós?

Como nos esclarece os autores Chateau, Freire, Bougère, Kishimoto, as brincadeiras são expressões culturais que sustentam a própria cultura. Nesta linha de pensamento, Silveira & Cunha (2011) afirmam que “os jogos tradicionais que envolvem activamente a criança são indispensáveis para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança observe, crie, experimente e se relacione com as pessoas e com o meio ambiente” (p.9). Assim, procuramos proporcionar às crianças e às famílias, a partilha de experiências e saberes entre os mais velhos e os mais novos, com uma atividade alusiva aos jogos tradicionais portugueses. Para tal, foi formalizado um convite (Anexo 3), onde convidamos os avós das crianças a participar na atividade. Rapidamente, os avós aceitaram e disponibilizaram o seu tempo e saberes.



Figura 26 - Atividade "Jogos tradicionais com os avós"; a) Jogo da malha; b) Jogo da “macaca”; c) Jogo da “cabra cega”; d) Jogo do lenço; e) Jogo do pão; f) Jogo do “macaquinho chinês”; g) Jogo do galo; h) Jogo do berlinde.

Um ou mais avós dinamizaram um jogo específico e as crianças foram distribuídas por oito grupos com um adulto responsável e cada grupo passou por os vários jogos tradicionais distribuídos, tanto no interior e exterior do jardim de infância (Figura 25). Todas as crianças tiveram oportunidade de participar, desafiando as suas destrezas motoras, físicas e intelectuais, bem como a compreensão e à aceitação das regras propostas.

Esta atividade pautou-se, essencialmente, por momentos ricos de interação e cooperação, tanto entre as crianças e adultos das três salas do contexto, como com os respetivos avós das crianças. Potenciando-se assim o envolvimento das famílias no projeto de intervenção pedagógica. Crianças e adultos demonstraram estar felizes pela vivência de momentos tão cheios de sentido, partilhando momentos, conhecimentos com as suas figuras de referência mais significativas.

## CAPÍTULO V – REFLEXÃO FINAL: A IDENTIDADE PROFISSIONAL - UM PROCESSO DE RENOVAÇÃO CONSTANTE AO LONGO DA VIDA

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses”

(Rubem Alves, citado de Kuhn, 2016, p.95).

O término desta última fase da minha formação, traz consigo uma reflexão sobre toda a jornada realizada na construção da minha identidade profissional. Rubem Alves, na frase acima, ajuda-me a perceber a importância de nos renovarmos constantemente, como profissionais e pessoas. De facto, se observamos uma borboleta e pensarmos nas fases que esta teve de atravessar para chegar à maturidade da sua beleza, as constantes renovações que se sucederam, compreendemos que do mesmo modo, também nós vivemos essa transformação, permanentemente, numa longa e silenciosa metamorfose, ao longo de toda a vida. Foi precisamente o que senti no decorrer desta jornada, todos os dias, no quotidiano pedagógico, nas interações e relações estabelecidas com crianças e adultos, com as reflexões realizadas, fui aprimorando o meu conhecimento profissional, renovando-me e crescendo enquanto profissional e pessoa.

Importa, agora, refletir sobre a jornada realizada, de forma a perceber a identidade profissional construída até então. Assim, de seguida, procurarei espelhar, algumas das minhas convicções, uma vez que elas me definem na ação pedagógica desenvolvida, mas também, procurarei falar das competências e conhecimentos que considero ter aprendido e aprimorado ao longo do estágio realizado.

Primeiramente, destaco a própria reflexão, como competência indissociável na construção da minha identidade profissional, permitiu-me o questionamento sobre os fins, objetivos e consequências da intervenção pessoal, levando-me a pensar sistematicamente como intervir em cada circunstância (Sá-Chaves, 2009). Sendo a meu ver, um modo de recapturar e reviver a experiência, de modo a aprender partir dela e, conseqüentemente, desenvolver novas compreensões e apreciações. Na mesma linha de pensamento, também Vieira (2010) defende que a prática profissional fundamentada e intencional pressupõe a capacidade de reflexão crítica, perpetuada pela nossa própria experiência e apoiada por referenciais teóricos, a tomada de consciência das crenças e valores que orientam a prática, tal como, a (re)construção dos saberes que sustentam a identidade e a autonomia profissionais. De facto, durante as quinze semanas de intervenção pedagógica, as dimensões inerentes ao quotidiano pedagógico, faziam-me refletir constantemente e, de forma a compreender ou melhorar a minha ação pedagógica, recorria a referenciais teóricos para apoiar e instigar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das

crianças, procurava “(...) agir e investigar para a acção para a transformar; formar na acção transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11). Efetivamente, a abordagem à investigação-ação efetuada, demonstrou, na minha experiência, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que me ajudou a lidar com os desafios e os problemas da prática, adotando inovações/mudança de forma refletida através da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Azevedo & Oliveira-Formosinho (2008) “As crianças são ‘especialista da sua própria vida’, ou seja, as crianças são seres competentes e portadores de uma perspectiva única sobre si e a sua vida” (p.120). Defensora desta ideia, no decorrer da minha ação pedagógica procurei respeitar as identidades pessoais de cada criança - escutando-a, valorizando-a, acreditando sempre na sua competência. Na minha perspectiva, as crianças necessitam de se sentirem seguras, felizes, “sabendo que as figuras significativas que a rodeiam confiam nela e acreditam nas suas capacidades” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 112), para que o seu processo de aprendizagem se desenvolva da melhor forma. Para tal, necessitam de um adulto com a sensibilidade necessária, empenho, dedicação à sua profissão, que lhe proporcione o ambiente favorável e esteja consciente da responsabilidade inerente à profissão. Acredito que um bom profissional, tem de estar embebido de paixão por o que faz e comprometido por a busca incessante do conhecimento. Oliveira-Formosinho (2002) ajuda-me a sustentar esta ideia quando afirma que “o desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento como o da criança, requer empenho, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão” (p.49).

Uma das competências das quais penso que melhorei bastante foi precisamente ao nível das interações e relações desenvolvidas com as crianças – não posso deixar de salientar que estes dois aspetos, na minha perspectiva, são centrais para a qualidade da educação de infância, quando são promotores no serviço de agência da criança. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) ajudam-me a sustentar esta minha convicção quando dizem que

a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais (p.32).

Aprendi, essencialmente, o quão rico e imprescindível é partilharmos com as crianças aquilo que genuinamente somos enquanto pessoas, possibilitando uma atuação mais eficaz e honesta. Assim, ao longo das quinze semanas de estágio, em todos os momentos, conforme as relações iam crescendo e as interações iam sendo mais individualizadas, tentava transparecer a pessoa que sou, dotada de sentimentos, de características específicas, de necessidades, uma vez que tenho a crença que, nós educadores temos uma responsabilidade acrescida, tendo em conta que somos chamados a “dar testemunho sobre as qualidades éticas e cívicas que ensinam[os] (transmitimos)” (Batista, 2011, p. 27). O enxerto que abaixo apresento, permite, precisamente, ilustrar as reflexões realizadas, onde procurava encontrar o estilo de interação que achava mais adequado.

Houve uma situação que me marcou particularmente, um dia o A. chegou à escola muito triste, perguntei-lhe o que se passava, não me respondeu, dei-lhe um beijo e fiz-lhe um carinho na cara. A manhã foi passando e, apesar das tentativas dos amigos para o animar, nada resultava, recusou-se a brincar, estagnou num sítio e começou a chorar. Aos poucos fui-me aproximando, perguntei-lhe porque estava triste, respondeu-me que queria a mãe, gelei por dentro, tendo em conta que o A. não está diariamente com a mãe, até que lhe disse “sabes quando estou assim gosto me deem um abraço muito, muito apertado e, depois já fico melhor, posso te dar um?”. Olhou para mim, acenou que sim, demos um abraço, sorri e acrescentei “agora posso te limpar as lágrimas? Acho que já estás um bocadinho melhor”. Olhou para mim e, foi abrindo o sorriso lentamente. A partir daquele momento voltou a ser o A. dos outros dias, voltou a rir, a brincar. Naquele dia, comecei realmente a perceber a importância de desenvolver interações sensíveis e, que por vezes, temos mesmo de parar, e tentar perceber o que a criança necessita, seja em termos emocionais, efetivos. Prestar atenção aos comportamento e sentimentos da criança, o que necessita no momento, desenvolver ao máximo uma relação autêntica e forte com a criança, que se sinta escutada, compreendida e aceite, respondendo cuidadosamente às suas necessidades de afeto, apoio, contacto físico, respeito, segurança.

Registo de incidente crítico – 2 de dezembro de 2016.

Então, a minha ação pedagógica centrou-se em ser eu própria em todos os sentidos, procurando desenvolver relações próximas, sinceras, autênticas, sensibilizando o meu olhar para as necessidades e interesses de cada criança, utilizando a minha própria experiência para melhor compreender a criança, de forma a que fossem aprendendo e eu aprendendo com eles em duplo sentido, “numa relação bipolar de ida e de volta, de influenciar e ser influenciado” (Oliveira-Formosinho, 2000, p.155). Para além disso, no decurso da minha prática pedagógica, procurei conferir-lhes apoio para que expressassem os seus

sentimentos e os aceitassem, de forma a que gradualmente se conhecessem melhor e adquirissem confiança e a segurança necessária.

Procurei intervir na convicção de que o educador na sua intervenção pedagógica, para além da dimensão da sensibilidade, deve ter em conta a dimensão da autonomia e da estimulação, procurando criar as condições necessárias para que as crianças possam aprender a interagir com o meio, com os outros, e com os objetos de forma positiva, potenciando o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional (Bilton, Bento & Dias, 2017). Assim, ao longo do projeto de intervenção pedagógica procurei ter um papel de facilitadora de aprendizagem, em que procurava sempre, conferir-lhes um papel ativo e central no processo de aprendizagem. Através da escuta ativa da criança e da observação constante consegui recolher informações valiosas, identificando interesses e motivações das crianças, para desenvolver as intervenções pedagógicas com intencionalidade, procurando ampliar o repertório que a criança traz consigo. Nem sempre foi um caminho fácil, existindo sempre obstáculos, dúvidas, questões, que me faziam recuar e repensar tudo até então, que promoviam um diálogo interativo e confronto “entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, e entre estes pólos em interação e o(s) contexto(s) envolvente(s)” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.17) e que, essencialmente, me faziam refletir e renovar a minha identidade profissional.

Na minha prática pedagógica procurei também, conferir momentos para que as crianças manifestassem os seus interesses e dialogassem as suas motivações (as primeiras atividades). Na minha perspetiva, constituindo estes momentos o ponto de partida, fez com que as crianças se sentissem ouvidas, valorizadas, curiosas e entusiasmadas, dando mote para o conseqüente envolvimento e participação do grupo nas restantes intervenções. Como estávamos a trabalhar em algo que lhes interessava, as crianças envolveram-se intensamente nas atividades, dialogando, participando ativamente, resolvendo problemas, dando asas à sua imaginação, experimentando novos materiais, tendo oportunidade de escolha, construindo conhecimentos com significado (Lino, 2014).

Com esta minha jornada de aprendizagem até então, apercebi-me realmente da dificuldade associada à dimensão da estimulação, nem sempre conseguimos perceber quais são os passos a seguir, se estamos a seguir o melhor caminho para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estando consciente que esta dimensão é de lenta construção profissional, derivado à sua complexidade, uma vez que irá exigir “olhares, ritmos e modos diferenciados de ação” (Novo & Pires, 2009, p.132), procurarei sempre centrar a minha prática pedagógica para conquistar esta competência.

Este investimento permanente na minha construção profissional irá ter aliado a reflexão e a avaliação sobre as práticas educativas, tendo sempre em conta que os melhores indicadores para

perceber a qualidade educativa exercida são o bem-estar, o envolvimento e implicação que a criança apresenta no contexto educativo (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.115).

Para Alarcão (2001), hoje ser professor/educador pressupõe um conceito de formação permanente, contínua, especializada na ação. Este perfil de formação inacabado traz consigo novas formas de trabalhar em equipa, de ser pró-ativo, de identificar as próprias necessidades de formação. Assim, ao longo da construção da minha identidade profissional, procurarei envolver-me num processo vibrante na procura de renovação das disposições para aprender, sentir, agir e fazer integrando saberes e funções, vivendo interações autênticas, afetivas e cúmplices (Oliveira-Formosinho, 2002). Observando a nossa identidade, tal como na natureza, na qual temos sempre oportunidades para nos renovarmos, crescermos e aprendermos na metamorfose da vida.

Procurando, fundamentalmente, que as crianças sejam sempre o foco e preocupação da minha ação e, acima de tudo, fazer “com que cada criança tenha uma vida de grandes experiências significativas” (Sarmiento, 2015). E, estas experiências significativas passam, sem dúvida, por brincadeiras nos espaços exteriores, naturais, para que contactem com uma grande diversidade de estímulos, que devem ser merecedores de contemplação e descoberta, para que vivenciem todas as suas potencialidades.

E, como educar, na minha perspetiva, é sobretudo: oferecer bons endereços de viagem (Reis, 2000, p.123), nada melhor que deixarmos que a criança viaje no seu mundo, brincando e movimentando-se, em estado pleno, ou seja, “aspirarmos que as crianças germinem e respirem como borboletas coloridas, esvoaçantes e habitem legítimos jardins de infância enquanto territórios férteis que cultivam curiosas mariposas que fecundam inúmeras flores pelo mundo afora” (Kuhn, 2016, p.94).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 11-24). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.115-143). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. M. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, 132–156.
- Batista, S. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos CCAP (3). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 88-104.
- Bento, G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadores de infância*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. (C. Tomás, & G. Portugal, Edits.) *Investigar em Educação*, 4, pp. 127-140.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre: Oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a Formação de Professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade: ludicidade e aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 10, 111-117.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(XIII), 355-380.
- Cunha, A. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In Condessa, I. C. (Org.) *(Re)aprender a brincar: Da especialidade à diversidade* (pp. 85-91). Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Cunha, C. & Silveira, L. (2011). *Os jogos e as brincadeiras tradicionais como expressão cultural: um estudo comparativo entre Portugal e Brasil*. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Cury., A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Educação e Psicologia: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In Máximo-Esteves, L. *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp.9-24). Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). Organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. (Org.) *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-285). Porto Alegre: Artmed.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In Edwars, C., Gandini, L. & Forman, G. (Org.). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Haddad, A. E. (2016). Educadoras e Educadores. In Secretaria Municipal de Educação. *Coordenadoria Pedagógica*. Divisão de Educação Infantil (pp.9-10). São Paulo: SME.

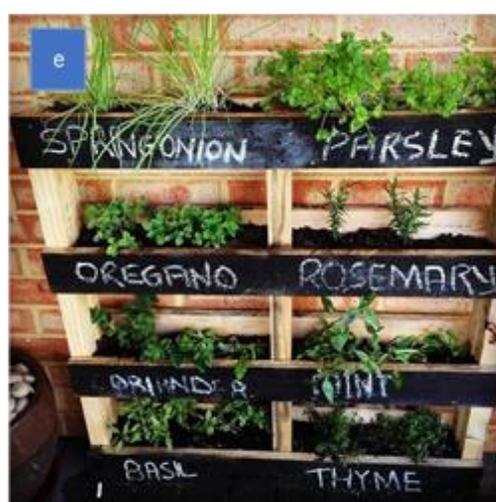
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Org.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 37-64). Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. (1996). O jogo e a educação infantil. In Kishimoto, T. (Org) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp. 13-43). São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. (1998). Froebel e a concepção de jogo infantil. In Kishimoto, T. (Org) *O brincar e as suas teorias* (pp.57-78). São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Org.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 249-276). Porto Alegre: Artmed.
- Kuhn, R. (2016). Da crisálida à borboleta: a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança. *Corpoconsciência*, 20, 94-108.
- Kuhn, R., C, Cunha, A. C. & Costa, A. R. (2015). Sem tempo para brincar: As crianças, os adultos e a tirania dos relógios. *Kinesis*, 33(1), 103-118.
- Kunh, R. & Cunha, A. (2014). A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido. *Revista Científica Vozes dos Vales*, 06, 1-24.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perspetivada através da Escolha e do Envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 3, 137-154.
- Luis, J. F. Andrade, S. & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 61, 520-541.

- Machado, M. M. (1999). O brinquedo – sucata e a criança: a importância do brincar: atividades e materiais. São Paulo: Edições Loyola.
- Martinho, H. (2013, janeiro). As coisas melhores são de ar. Cadernos de Educação de Infância, n° 98, pp. 6-7.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (1997). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. Em C. Neto, Jogo & Desenvolvimento da Criança (pp. 10-22). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2001). A criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação. In Pereira, B. & Pinto, A. A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir (pp. 31-51). Porto: ASA.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo na sociedade moderna. In Rodrigues, D. & Neto, C. O corpo que (des)conhecemos (pp.15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Novo, R., & Pires, C. (2009). A Interação Do Adulto Com A(s) Criança(s). In T. Bertram, & C. Pascal, Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parceria – Estudos de caso (pp. 123-134). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto-criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A Escola Vista pelas Crianças (pp.11-29)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de participação* (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A Escola Vista pelas Crianças (pp.55-73)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os Saberes e os Afetos, entre a Sala e o Mundo. In Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. M. (Org.) *Formação em Contexto: uma estratégia de integração* (pp.41-88). São Paulo: Thomson.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de participação* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F.& Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Padoin, R. (2012). *O despertar do silêncio: pensamentos*. Urussanga: ACPPCC.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp.166-216). Porto: Porto Editora.
- Pina, M. A. (2014). *O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pires, M. C. (2016). De onde vem este som? Do parque Sonoro? Do corredor? In Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação Infantil (pp.14-20). São Paulo:SME.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. PNA, 2(4), 153-180.
- Portugal, G. (2008). Aprendizagem e desenvolvimento na infância. In Conselho Nacional de Educação, *Relatório do estudo A educação da criança dos 0 aos 12 anos* (pp.7-28). Lisboa: CNE.
- Price, J. N. & Valli, L. (2005). Preservice teachers becoming agentes of change. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 57-72.
- Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas André Soares - (2015-2017).

- Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia, 16*(34), 169-179.
- Reis, J. (2000). Cidadania na Escola: Desafio e Compromisso. *Inforgeo, 15*, 115-124.
- Rogers, S. (2013). Playing and Exploring. In Moylett, H. *Characteristics of Effective Early Learning: Helping Young Children Become Learners for Life* (pp. 36-53). Berkshire: Open University Press.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento em Supervisão e Formação. Universidade de Aveiro: Secção Autónoma de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmento, T. (2015). *Importa pôr os meninos a pensar*. Retirado de <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=38388&langid=1>
- Silva, I. S., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silveira, L. & Cunha, A. (2014). *O Jogo e a Infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). A Participação Infantil: discussões teóricas e metodológicas. In Mager, M., Müller, V. R., Silvestre, E. & Morelli, A. J. (Orgs.), *Práticas com Crianças, Adolescentes e Jovens: Pensamentos Decantados* (pp.251-272). Maringá: Eduem.
- Vale, M. J. (2013, janeiro). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 98, pp. 11-13.
- Vieira, F. (2010). *A Aprendizagem da Profissão: Um Estudo de Caso de Portefólios Reflexivos de Educadores de Infância*. Dissertação de doutoramento. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Narcea, Edições ASA.

**ANEXO I – IMAGENS SELECIONADAS ATENDENDO AOS INTERESSES DAS CRIANÇAS  
PARA PROMOVER O DIÁLOGO**





## ANEXO II – JOGO OFERECIDO “O MEU PRIMEIRO JARDIM”



## ANEXO III – CONVITE: JOGOS TRADICIONAIS DO TEMPO DOS NOSSOS AVÓS

No dia 25 de janeiro, por volta das 10h15, irá decorrer uma atividade alusiva aos jogos tradicionais portuguesas, no jardim de infância de São Lázaro.

Não há dúvida de que os jogos tradicionais fazem parte do nosso património cultural e de que conhecer e valorizar o património nacional são competências essenciais a desenvolver na educação de infância ensino. Por outro lado, o jogo contribui para o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente nas áreas corporal, intelectual, afetiva e social.

Assim, procuramos proporcionar às crianças e às famílias, a partilha de experiências e saberes entre os mais velhos e os mais novos.

Como tal, gostaríamos de convidar todos os avós a participar nesta atividade.

Solicitamos que cada avó/ô dinamize um jogo para um pequeno grupo de crianças. Cada grupo irá circular por as várias estações, onde se encontrarão os avós.

Nós \_\_\_\_\_ avós do/a neto/a  
\_\_\_\_\_ pretendemos participar na  
atividade apresentada.