

Percurso de experiências e aprendizagens em contexto de
Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico. O espaço exterior como potenciador de
aprendizagem: conceções e práticas educativas dos
educadores de infância e dos professores de 1.º CEB

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Margarida Areias Guerreiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Hélia Gonçalves Pinto

Leiria, novembro de 2021

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Intervenientes nas práticas pedagógicas supervisionadas

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestre

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II | 2.º ano | 1.º e 2.º semestre

Hélia Gonçalves Pinto

AGRADECIMENTOS

Terminar este relatório significa muito para mim e, sem dúvida que este percurso ficou marcado por um crescimento pessoal e profissional. No entanto, ao longo desta jornada nunca estive sozinha e, por isso, não podia deixar de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma me ajudaram e iluminaram.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha família, principalmente aos **meus pais e avó** que são os pilares da minha vida, por me darem a possibilidade e os meios para alcançar o meu sonho. Obrigado pela dedicação, proteção, amor e apoio incondicional. À minha **irmã**, por ser o meu orgulho e um exemplo a seguir.

À **professora Doutora Rita Leal** e à **professora Doutora Hélia Pinto**, que me acompanharam nesta caminhada. Obrigada pela orientação, ensinamentos, disponibilidade, grau de exigência, apoio, conselhos e incentivos.

Aos meus amigos, principalmente à **Fabiana**, à **Carolina**, à **Beatriz**, à **Rafaela** e à **Patrícia** por serem o meu porto de abrigo, por acreditarem mais em mim que eu própria e por nunca me deixarem desistir do meu grande sonho. Obrigado por cada lágrima derramada e principalmente por cada sorriso.

À **ESECS** por me ter recebido com muito carinho. A todos os **professores da ESECS, educadores, auxiliares e professores cooperantes**, pelos ensinamentos, por me terem ajudado a crescer e por partilharem comigo novos conhecimentos e experiências, que me fizeram crescer como futura docente e principalmente como pessoa. Cada um deixou um pouco de si.

A **todas as crianças e suas famílias**, pelo carinho, pelos sorrisos, brincadeiras, empenho, aprendizagens e por me mostrarem que estou no caminho certo, foram as principais impulsionadoras de todo o meu percurso.

E, por fim, aos meus **amigos, amigas, colegas e a todos os** que se cruzaram comigo nesta aventura, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Este tem como principal intenção tornar visível as aprendizagens que vivenciei nos diferentes contextos da Prática de Ensino Supervisionada, estando organizado em duas dimensões.

A primeira parte se intitula de dimensão reflexiva, e apresenta uma reflexão crítica e fundamentada do vivenciado em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta dimensão apresento o percurso realizado através do ciclo interativo observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação, bem como efetuo um balanço das experiências vivenciadas.

A segunda parte, designada dimensão investigativa, diz respeito a um estudo realizado sobre as conceções e práticas educativas dos educadores de infância e professores de 1.º CEB sobre o espaço exterior como potenciador de aprendizagem. Teve como objetivos: i) compreender as conceções dos educadores de infância e dos professores de 1.º ciclo sobre o impacto da utilização do espaço exterior no processo de aprendizagem das crianças; ii) identificar práticas/propostas educativas dos docentes no espaço exterior e aprendizagens subjacentes às mesmas, iii) compreender o papel do docente enquanto promotor da aprendizagem no espaço exterior, iv) refletir sobre o contributo do espaço exterior para o processo de aprendizagem das crianças. Para atingir estes objetivos, seguiu-se um estudo de caráter qualitativo desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, no 1.º ano, no 2.º semestre do mestrado. Relativamente à metodologia adotada recorreu-se a uma entrevista semiestruturada a 4 docentes e à análise documental de uma planificação e do projeto de turma/grupo, a cada um dos entrevistados. Os resultados obtidos demonstram, que a maioria dos docentes entrevistados considera que a maior vantagem da utilização do espaço exterior diz respeito às aprendizagens significativas que este proporciona, mais concretamente relacionadas com as áreas de expressão e comunicação/português, matemática e educação artística, área de formação pessoal

e social/cidadania e desenvolvimento e área do conhecimento do mundo/ estudo do meio. Relativamente às desvantagens, a mais mencionada diz respeito à falta de condições materiais, de espaços e à localização da Instituição. Apesar das vantagens e das desvantagens, é possível verificar que a maioria dos docentes entrevistados, apresentam uma utilização frequente do espaço exterior, participando ativamente nas brincadeiras das crianças.

Palavras-chave

Aprendizagem, Brincar, Ciclo interativo, Desenvolvimento profissional, Espaço exterior, Vivências.

ABSTRACT

The present report was made to attain the master's degree in Preschool Education and Primary School Teaching, done at School of Education and Social Sciences of Politecnico de Leiria. The report is organized in two dimensions and, its main goal is to evidence what I learnt and experienced, during the different contexts of the Pedagogical Practice of Supervised Teaching.

The first part, called Reflective dimension, presents a critical and grounded reflection about my experience in the context of Day Care, Kindergarten and Primary School. In this dimension, I present the path I took between observation, planning, intervention, reflection and evaluation, as well as an assessment of what was experienced.

The second part, entitled investigative dimension, focus on a qualitative study developed in the context of Kindergarten, in the 2nd semester of 1st year of my Master's, which aimed to: i) understand the conceptions, of kindergarten educators and primary school teachers, on the impact of outdoor space use on children's learning process; ii) identify teacher's educational practices/proposals in outdoor space and the learning underlying them, iii) understand the teacher's role as a promoter of learning outside, iv) reflect on the contribution of outside space to the children's learning process. To achieve these goals, I conducted a semi-structured interview, and asked for a plan and class/group project. According to the collected and analysed data, I found that most teachers consider the greatest advantage of using outdoor space to be the significant learning it provides, more specifically related to the areas of expression and communication/ portuguese, mathematics, and arts and crafts, area of personal and social training/citizenship and development and area of knowledge of the world/study of the environment. Regarding the disadvantages, the most mentioned concerns are the lack of material conditions and spaces and the institution's location. Despite the advantages and disadvantages, it is possible to verify that all teachers. Professionals also show concern regarding their role as active participants in children's games

Keywords

Learning, Play, Interactive cycle, Professional development, Outer space, experiences.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	VI
ÍNDICE GERAL	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE QUADROS	XIV
ABREVIATURAS	XV
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA	3
Capítulo I- Vivências em contexto de creche: Início de um desafio.....	3
1. Apresentação do contexto educativo	3
2. Um olhar reflexivo sobre a prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche.....	5
2.1. No âmbito da observação	5
2.2. No âmbito da planificação.....	6
2.3. No âmbito da intervenção.....	11
2.4. No âmbito da reflexão e da avaliação.....	14
3. Um balanço da Prática Pedagógica em contexto de creche.....	15
Capítulo II- Vivências em contexto de Jardim de Infância: Um caminho de aprendizagens e de (re)adaptações	18
1. Apresentação do contexto educativo	18
2. Educação pré-escolar a distância.....	19

2.1. Um olhar reflexivo sobre a prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim e infância.....	19
2.1.1. No âmbito da observação	19
2.1.2. No âmbito da planificação.....	20
2.1.3. No âmbito da intervenção.....	24
2.1.4. No âmbito da reflexão e da avaliação.....	25
3. O regresso ao presencial do grupo de crianças.....	27
4. Um balanço da prática pedagógica em contexto de jardim de infância	28
Capítulo III- Vivências em contexto de 1.º CEB: um caminho socioconstrutivista.....	29
1. Apresentação dos contextos educativos	29
1.1. A turma do 2.º ano.....	29
1.2. A turma do 3.º e 4.º ano	30
2. Um olhar reflexivo sobre a prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º CEB32	
2.1. No âmbito da observação	32
2.2. No âmbito da planificação.....	35
2.3. No âmbito da intervenção.....	39
2.3. No âmbito da reflexão e da avaliação.....	44
3. Um balanço da Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB	48
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	50
Capítulo I- Ensaio Investigativo	50
1.Introdução.....	51
1.1. Pergunta de partida e objetivos de investigação	51
1.2. Pertinência do estudo.....	52
2.Revisão da literatura	53
2.1. Conceito de brincar.....	53
2.1.1. Brincar livre e brincar estruturado.....	54
2.1.2. A importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança55	

2.2. Espaço exterior	58
2.2.1. A APRENDIZAGEM ATIVA NO ESPAÇO EXTERIOR	58
2.2.2. O papel dos docentes na valorização do espaço exterior.....	61
3. Metodologia de investigação	63
3.1. Opções metodológicas.....	63
3.2. Contexto do estudo e participantes.....	65
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	65
3.4. Métodos de análise de dados	69
4. Apresentação, análise e discussão de resultados	72
4.1. As vozes dos profissionais de educação	72
4.1.1. Importância/vantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente	72
4.1.1.1. Síntese - Importância/vantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente.....	77
4.1.2. Desvantagens da utilização do espaço exterior na prática docente	78
4.1.2.1. Síntese - Desvantagens da utilização do espaço exterior na prática docente	82
4.1.3. Frequência das crianças no espaço exterior	82
4.1.3.1. Síntese - Frequência das crianças no espaço exterior	84
4.1.4. Papel do docente nas brincadeiras das crianças no espaço exterior	84
4.1.4.1. Síntese - Papel do docente nas brincadeiras das crianças no espaço exterior	87
4.1.5. Estratégias utilizadas para dinamizar o espaço exterior	88
4.1.5.1. Síntese - Estratégias utilizadas para dinamizar o espaço exterior	90
4.2. As práticas dos profissionais de educação:.....	90
4.2.1. Período de observação do contexto de jardim de infância	90
4.2.2. Planificação e implementação de propostas livres e orientadas no espaço exterior.....	94
5. Conclusões, limitações e recomendações do ensaio investigativo	95

5.1. Conclusões do estudo	95
5.2. Limitações do estudo	97
5.3. Recomendações do estudo.....	98
CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
APÊNDICES	1
Apêndice I – Reflexão do período de observação em contexto de creche: 17 de setembro a 2 de outubro de 2019	1
Apêndice II – Nota de campo 1	3
Apêndice III – Nota de campo 2.....	3
Apêndice IV – 6. ^a Planificação em contexto de creche.....	3
Apêndice V – 3. ^a Planificação em contexto de creche	8
Apêndice VI – Nota de campo 3	13
Apêndice VII – Nota de campo 4	14
Apêndice VIII - Documentos de apoio às famílias relativos ao desafio número 7	15
Apêndice IX – 8. ^a Planificação em contexto de Jardim de Infância.....	16
Apêndice X – 6. ^a Planificação em contexto de Jardim de Infância.....	19
Apêndice XI – 5. ^a Reflexão semanal em contexto de Jardim de Infância: 18 a 21 de maio de 2020	22
Apêndice XII – Registo da participação das crianças nos desafios propostos	24
Apêndice XIII - Reflexão do período de observação e recolha de dados – 28 de setembro a 7 de outubro de 2020.....	33
Apêndice XIV - 11. ^a Planificação em contexto de 1.º CEB I.....	37

Apêndice XV - Atividade prática “Será que o ar existe?”	49
Apêndice XVII - Grelha de avaliação implementada na turma de 2.º ano de escolaridade	51
Apêndice XVII – Grelha de autoavaliação implementada na turma de 4.º ano de escolaridade	54
Apêndice XVIII – Guião de entrevista aos docentes.....	55
Apêndice XIX – Consentimento de participação	59
Apêndice XX – Pedido de Autorização para a gravação áudio da entrevista	60
Apêndice XXI – Análise de conteúdo das entrevistas.....	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Evidência do grupo a explorar a zona da biblioteca após a sua alteração	4
Figura 2: Evidência da exploração da água pelas crianças	6
Figura 3: Evidência da exploração do cesto dos tesouros.....	12
Figura 4: Evidência das crianças a explorarem as caixas de cartão.	13
Figura 5: Evidência da Bruna a passar o túnel.	13
Figura 6: Evidência do recurso didático utilizado.....	21
Figura 7: Evidência da diversificação da narração das histórias.....	23
Figura 8: Indicações dadas no primeiro posto.....	33
Figura 9: Evidência de uma planificação.	36
Figura 10: Alunos a realizarem o <i>Peddy Paper</i>	37
Figura 11: Alunos a concretizarem o trabalho prático sobre o ar.	40
Figura 12: Tarefa "Vamos explorar os blocos padrão".	41
Figura 13: Produção da estratégia realizada por um dos alunos.	42
Figura 14: Alunos a manipularem os blocos padrão.	44

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Rotinas do grupo de crianças da sala "Creche III".	6
Quadro 2: Blocos e objetivos específicos da entrevista.	66
Quadro 3: Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados.	68
Quadro 4: Categorias e subcategorias.	69
Quadro 5: Importância/ vantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente.	73
Quadro 6: Desvantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente.	78
Quadro 7: Frequência das crianças no espaço exterior.	83
Quadro 8: Papel do docente nas brincadeiras das crianças no espaço exterior.	85
Quadro 9: Estratégias utilizadas para dinamizar o espaço exterior.	88
Quadro 10: Notas de campo realizadas no contexto de jardim de infância.	90

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

DGS – Direção Geral de Saúde.

IPSS – Instituição de Solidariedade Social.

JI – Jardim de Infância.

MAB – Material Multibásico.

MM – Materiais manipuláveis.

NE – Necessidades Educativas.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

PES – Prática de Ensino Supervisionada.

PLNM – Português Língua Não Materna.

PP – Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021. Este documento, reflete o percurso educativo decorrente das Práticas de Ensino Supervisionadas, dividida em quatro práticas pedagógicas, uma em Creche, outra em Jardim de Infância (JI), a terceira em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), numa turma de 2.º ano de escolaridade e a última também em 1.º CEB, com uma turma de 3.º e 4.º ano de escolaridade. Num segundo momento apresenta-se um estudo realizado numa Instituição de cariz público relativo ao impacto da utilização do espaço exterior no processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne à organização do relatório, optei por dispor em duas partes. A primeira diz respeito à dimensão reflexiva, tendo em consideração as experiências e as aprendizagens que realizei em cada contexto. A segunda refere-se à dimensão investigativa, onde apresento um estudo realizado na prática pedagógica em JI. Relativamente à dimensão reflexiva, subdividi em três capítulos. No primeiro é possível averiguar as principais vivências e aprendizagens realizadas no contexto de Creche. Assim, começo por apresentar o contexto educativo, seguido de uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas ao longo das rotinas do grupo de crianças e termino com um balanço da Prática de Ensino Supervisionada (PES). No segundo capítulo, começo por expor o contexto e as adaptações que foram sendo feitas, tendo em conta o contexto de pandemia. No último capítulo, apresento os dois contextos de 1.º CEB, bem como as aprendizagens realizadas ao longo do ciclo interativo de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação.

A dimensão investigativa visa apresentar o estudo realizado, em contexto de JI, relativo à conceção dos educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre o impacto da utilização do espaço exterior no processo de aprendizagem das crianças, numa Instituição de ensino público. Esta dimensão está dividida em cinco capítulos, iniciando-se com a introdução onde apresento a pergunta de partida, os objetivos e a pertinência do estudo.

O segundo capítulo apresenta a revisão de literatura, com a visão de diferentes autores de referência. No terceiro capítulo consta a metodologia de investigação, onde apresento as opções metodológicas, o contexto do estudo e participantes, as técnicas, os instrumentos e os métodos de recolha e análise de dados. O quarto capítulo consiste na apresentação, análise e discussão dos resultados, e por fim, o último capítulo expõe as principais conclusões, limitações e recomendações do ensaio deste estudo.

Para terminar, apresento a conclusão do relatório, onde apresento uma perspetiva global de todo o meu percurso ao longo da frequência no Mestrado e das suas contribuições para a minha formação e futuro profissional.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO I- VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE CRECHE: INÍCIO DE UM DESAFIO

A presente parte do Relatório versa sobre as aprendizagens, vivências, dificuldades e experiências vividas ao longo da Prática Pedagógica (PP) em contexto de Creche, com a finalidade de partilhar as aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, ao longo da prática.

Inicialmente começo por apresentar o contexto educativo onde realizei a minha prática pedagógica e, em seguida, reflito acerca dos aspetos que considero que consistiram em aprendizagens para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

I. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PES em contexto de Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada nos arredores de Leiria, entre os meses de setembro de 2019 a janeiro de 2020. A Instituição possui duas valências: Creche e Jardim de Infância. A valência de Creche tem na sua constituição quatro salas (Berçário- dos quatro aos nove meses, Creche I- dos nove aos vinte meses, Creche II- entre os 24 e os 36 meses e Creche III- dos 12 aos 36 meses) e o Jardim de Infância tem três salas (Jardim I- dos três e quatro anos, Jardim II- entre os quatro e os cinco anos e Jardim III- dos cinco aos seis anos).

A sala onde realizei a minha PP denomina-se Creche III e é constituída por um grupo heterogéneo de dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os doze e os trinta e seis meses, sendo que oito crianças são do sexo masculino e oito do sexo feminino. Das dezasseis crianças que integram o grupo, oito já frequentavam a instituição no ano anterior, vindas da sala Creche I, enquanto as restantes ainda se encontram num período de adaptação à Instituição. Para além do mencionado, no presente ano a Instituição começou a adotar a Abordagem Reggio Emilia.

Relativamente à sala de atividades, esta está organizada de forma a permitir às crianças um espaço de brincadeira e em simultâneo de aprendizagem. Weikart e Hohmann (2009) defendem que um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o

desenvolvimento físico, competências cognitivas e interações sociais. É importante mencionar que a organização da sala é flexível, sendo que ao longo dos meses foi sofrendo alterações em função das necessidades e interesses do grupo, como por exemplo a zona da biblioteca. No decurso da prática, observei que o grupo não procurava e selecionava a área da biblioteca para realizar as suas brincadeiras e interações livres. Neste sentido, em conversa e partilha de ideias com a educadora, sobre o facto referido, refletimos que intervenção poderíamos realizar, a fim de motivar e promover o interesse pela área mencionada, optando-se por modificar a localização da área.

Neste seguimento, na segunda-feira seguinte realizámos a alteração do espaço, e observámos a curiosidade e ímpeto exploratório demonstrado pelas crianças (figura 1), uma vez que durante os momentos de brincadeira e interação livre procuraram a área da biblioteca. Observei ainda que as crianças folhearam livros, contaram histórias umas para as outras e, ainda manusearam fantoches que se encontravam na mesma. Perante o observado, valorizo a importância da equipa educativa alterar o espaço e a organização dos materiais, de acordo com os interesses, necessidades e motivações das crianças, enquanto vetores da pedagogia. Nesta perspetiva, Lino (2013) afirma que o ambiente físico e material deverá refletir a crença na competência participativa da criança, criando múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento pelo que, devem ser cuidadosamente pensados, organizados, flexíveis e mutáveis.



Figura 1: Evidência do grupo a explorar a zona da biblioteca após a sua alteração.

2. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

2.1. NO ÂMBITO DA OBSERVAÇÃO

Atendendo ao facto de a primeira infância corresponder a uma fase da vida que envolve mudanças significativas nos diferentes níveis de desenvolvimento, o que implica que o educador esteja atento a estas modificações quantitativas e qualitativas. Isto é conseguido por meio da observação enquanto instrumento de recolha de dados, que servirá como base para o planeamento e posterior avaliação. Nesta perspetiva, observar e escutar as crianças possibilita ao educador conhecer cada criança, enquanto sujeito individual com características, necessidades e motivações próprias; adequar as propostas educativas, quer ao nível dos cuidados, quer da educação; e, por fim, revelar e comunicar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças.

Neste enquadramento, observar, escutar e documentar é imprescindível para as conhecer, para adequar as propostas quer ao nível dos cuidados, quer da educação, para revelar as aprendizagens, para garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências proporcionadas dão resposta às necessidades das crianças e das famílias. Mas também, para acompanhar o seu desenvolvimento e aprendizagem, construir uma relação com a criança com base no respeito e apreço e para assegurar um planeamento estimulante e capaz de responder aos interesses e necessidades individuais da mesma e da sua família, a fim de poder justificar as minhas opções, as minhas interpretações com base nas evidências que devo recolher. Para Carvalho e Portugal (2017) a observação desempenha um papel essencial perante o vivenciado no quotidiano educativo. As observações permitiram-me responder às necessidades, interesses e motivações das crianças, atendendo aos seus progressos e finalidades educativas. Por exemplo, na quinta planificação averiguei que as crianças nas últimas semanas demonstraram interesse e motivação em explorar a água, com recursos a objetos vários que tem subjacente duas ações: o encher e o esvaziar. Além disso, constatei que durante o momento de higienização, as crianças que se encontravam no anexo começaram a escutar o som da chuva, e transpareceram a necessidade de ir brincar com a mesma, facto que me motivou a promover esse contato, como é possível ver na seguinte evidência:



Figura 2: Evidência da exploração da água pelas crianças.

2.2. NO ÂMBITO DA PLANIFICAÇÃO

Nesta PP compreendi que em contexto de Creche, as **rotinas** desempenham um papel basilar, visto que potenciam o bem-estar, o envolvimento e o desenvolvimento e aprendizagem holístico e harmonioso. No entender de Cordeiro (2015), as rotinas são um conjunto de elementos que se repetem diariamente, com a finalidade de a criança se sentir segura e autónoma, conseguir antecipar momentos e estabelecer interações e relações de afetividade com os seus pares e adultos de referência, tornando o quotidiano pedagógico previsível. Neste sentido, os horários e rotinas devem conter uma repetição, permitindo que a criança explore e adquira confiança e dar a oportunidade de realizar as explorações consoante o seu próprio ritmo de desenvolvimento. Não obstante, as rotinas não devem ser conceptualizadas como tarefas, dado que correspondem a momentos imprescindíveis na vida da criança, sendo fulcral uma partilha e comunicação ativa entre a família e o educador, com o intuito de favorecer o bem-estar e implicação das mesmas (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). No Quadro 1 podemos observar as rotinas do grupo de crianças da sala “Creche III”.

Quadro 1: Rotinas do grupo de crianças da sala "Creche III".

	Hora	Rotina	Espaço
Período da manhã	7h45m	Acolhimento	Sala polivalente
	8h30m	Acolhimento	Sala creche III
	9h20m	Higiene (troca de fralda, bacios e sanita)	Casa de banho
	9h30m	Reforço da manhã	Sala creche III
	9h45m	Experiência educativa	Sala creche III
	10h30m	Higiene (troca de fralda, bacios, sanita)	Casa de banho
	11h00m	Almoço	Refeitório
	12h00m	Higiene (troca de fralda, bacios, sanita, lavagem de cara e mãos)	Casa de banho
Período da tarde	12h30m	Repouso	Sala creche III
	14h45m	Higiene (troca de fralda, bacios, sanita)	Casa de banho
	15h00m	Lanche	Refeitório
	15h45m	Higiene (troca de fralda, bacios, sanita, lavagem de cara e mãos)	Casa de banho
	16h05m	Exploração livre do espaço exterior	Espaço exterior

No dia 1 de outubro de 2019, escrevi a seguinte nota de campo:

“Em setembro o Gustavo (16 meses) foi pela primeira vez à creche. Passado, duas semanas, ainda não estava adaptado à creche, motivo pelo qual todas as manhãs não queria sair do colo do pai e chorava com frequência ao longo do dia. Com o passar do tempo, através dos seus comportamentos percebeu-se que estabelecia essencialmente interações, nos momentos de brincadeira e interação livre, com um carro vermelho. Numa manhã, o Gustavo vinha ao colo do pai e a mestranda verbalizou “Gustavo queres vir brincar com este carro vermelho que tu gostas?”, ao qual este estendeu os braços, ficando ao colo da mestranda com tranquilidade agarrando no carro. A equipa educativa tem cooperado de todas as formas para que a transição do Gustavo se efetue de forma tranquila, contribuindo para o seu bem-estar e da respetiva família.”

Partindo da situação exposta, é possível compreender que retrata o **momento de chegada** e simultaneamente a referência ao **momento de adaptação**. Neste enquadramento, depreendi que a chegada de uma criança ao contexto de creche é um momento importante para todos os intervenientes, motivo pelo qual cada educador deverá procurar a melhor forma de acolher a mesma e a respetiva família neste novo contexto. Por conseguinte, é crucial considerar que cada criança e respetiva família apresentam um tempo e ritmo para efetuar esta transição do microssistema família para o microssistema creche, contudo o educador detém um papel preponderante, visto que deverá implementar estratégias diferenciadas para que a longo prazo a criança consiga lidar com estes rituais de forma tranquila e bem-sucedida. Atendendo ao mencionado, considero que o educador tem um papel basilar, na medida em que deverá efetuar um acolhimento autêntico e aberto à comunicação, com a finalidade de transmitir segurança e tranquilidade à própria criança e respetiva família, contribuindo para o seu bem-estar e implicação, tal como refere Gardini e Edward (2001 cit. por Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Nesta linha de pensamento, Post e Hohmann (2011) realçam que o modo como os educadores apoiam as crianças e comunicam com a família influencia o bem-estar e implicação de todos os intervenientes. Depreende-se que é basilar o profissional facilitar e apoiar a transição do processo de separação e reencontro através da implementação de estratégias diferenciadas, motivo pelo qual os autores supracitados referem enquanto estratégias pedagógicas: (1) dar as boas-vindas e fazer as despedidas calmamente para tranquilizar crianças e pais; (2) reconhecer os sentimentos das crianças e dos pais acerca da separação e do reencontro; (3) seguir os indícios das crianças sobre o querer entrar e sair das atividades; (4) comunicar abertamente com as crianças sobre as chegadas e partidas dos pais; (5) trocar informações e observações com os pais sobre as crianças.

Como mencionei na primeira reflexão¹, observei que algumas das estratégias que os pais recorriam eram

Por meio de um diálogo, descrevem à criança o ambiente vivido na sala de atividades, as crianças que estão a brincar (que são de referência para aquela criança na socialização) e, posteriormente despedem-se do/a filho/a verbalizando diferentes expressões como por exemplo: “A mãe tem de ir trabalhar filho! Mais logo estou cá para te vir buscar... (a mãe coloca a criança ao colo da educadora) dá cá um beijinho (despedida)... até logo!” e, “filha vai dar miminho à educadora”.

No decorrer do semestre procurei **observar e estar com as crianças** para conhecer os seus interesses, necessidades e motivações através das interações estabelecidas na sua atividade natural, o brincar, que potencia o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico, social e afetivo. Isto, com o intuito de, sobretudo no período de acolhimento, possibilitar a criação de um campo de relação entre a criança, a creche e a família através da utilização de um objeto de preferência da criança (*e.g.* um carro, um balão, uma história, entre outros) proporcionando conforto e segurança por meio de um diálogo, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

“No dia dezasseis de dezembro, o Rui (15 meses) estava na zona do tapete, dentro de uma caixa de cartão que continha no seu interior diversos papéis de jornal amachucados. De seguida, a Bianca (25 meses) senta-se dentro da mesma caixa e o Rui olha para a Bianca rindo-se. Seguidamente, agarra numa folha de papel de jornal, amachucada e atira, com a mão esquerda, para a Bianca, e esta imita atirando para o Rui, com a mão direita. Posteriormente, a Bianca segura com a sua mão esquerda, na mão direita do Rui tocando uma na outra, cinco vezes. Segundos depois, o Rui volta a agarrar num papel em cada mão e atira novamente à Bianca, sorrindo. Posto isto, a Bianca dá um abraço ao Rui e um beijo na cara.”

A situação descrita evidência uma interação estabelecida entre duas crianças, com idades diferenciadas, num momento de brincadeira e interação livre, no seguimento da proposta de atividade orientada. Nesta linha de pensamento, Dias e Correia (2012) referem que na primeira infância a criança aprende através: (1) da utilização dos sentidos, (2) da interação com o meio – adultos, pares, materiais e espaço, (3) da ação/experiência (exploração), (4) da observação e/ou imitação, (5) da repetição, (6) da resolução de problemas, (7) do reforço e da motivação; e, por fim (8) do lúdico. Ribeiro (1999) corrobora ao afirmar ser através de atividades lúdicas que a criança explora o seu mundo interior reproduzindo, criando e imaginando aspetos da vida adulta para compreendê-la melhor, bem como aprende a esperar pela sua vez, a partilhar os

¹ Ver apêndice I – Reflexão do período de observação – 17 de setembro a 2 de outubro de 2019.

brinquedos, a dar e a receber, desenvolve a linguagem, a autonomia, o autoconhecimento, e a socialização.

Deste modo, tendo em conta a Abordagem da Instituição, a criança é vista como protagonista, um ser ativo com direitos, investigadora e capaz de descobrir os significados das novas relações que cria, bem como, perceber o mundo que a rodeia com recurso às cem linguagens (Lino, 2013). É de salientar que no decorrer do semestre compreendi que nós enquanto educadores, devemos mostrar-nos inteiramente disponíveis para cada criança e mais do que observar e apoiar a criança devemos estar com ela, caminhar ao seu lado, acima de tudo temos de ser empáticos e proporcionar-lhes muito amor. Para além da linguagem oral é preciso disponibilidade e conhecimento para interpretar e reconhecer as diferentes linguagens das crianças, ler e ouvir a linguagem não-verbal, ouvir no silêncio, diferenciar choros, os sorrisos, os balbucios, as emoções, tudo comunica algo. Basta apenas termos disposição para vê-las e ouvi-las e acima de tudo tempo e disponibilidade. Conseguir perceber o que está bem, o que está mal quando a criança não diz “dói-me” ou “quero aquilo”. No fundo, temos que conseguir ver e ler para além do que não é visível.

Relativamente aos **momentos de higiene**, é notória a importância de o educador apoiar a criança na sua crescente autonomia funcional, assegurando espaço e tempo para o efetuar ao seu ritmo, valorizando as suas conquistas diárias, com a finalidade de fomentar o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima (Portugal, 2012). Inicialmente, tornava-se difícil dar atenção a todas as crianças que estavam na casa de banho em simultâneo. Posteriormente percebi que era necessário organizar a rotina em função das especificidades de cada criança. Mais tarde comecei a compreender a importância de estabelecer relações com a criança através da partilha de um momento, com o intuito de posteriormente começarem a utilizar a sanita ou bacio, lavar as mãos com autonomia, aprenderem os cuidados básicos de higiene que devem ter em cada um dos momentos. Com o passar do tempo, fui vivenciando as diferentes transições e compreendendo a responsabilidade do educador tomar as decisões importantes como por exemplo, a transição da fralda para o bacio e do bacio para a sanita. Importa referir que estas transições eram conversadas com as famílias.

Nesta linha de pensamento, Post e Hohmann (2011), referem quatro estratégias pelas quais a ação do educador se deve pautar durante os momentos de higiene: (1)

estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados, (2) criar um clima de confiança com a criança, tendo como base a comunicação de todas as ações, (3) fomentar uma relação cooperante com as mesmas e, (4) apoiar as suas intenções encorajando-a, como é possível confirmar na nota de campo 1².

Outro aspeto importante na rotina do grupo que destaco prende-se com os **momentos de alimentação**. Estes deverão possibilitar espaço e tempo para a criança explorar novos sabores, cheiros e texturas, tentar comer sozinha com os dedos, com uma colher ou uma caneca, e, ainda interagir com os seus pares e adultos de referência. No dia quinze de outubro de 2019, observei o Rui (15 meses) a olhar fixamente para o prato principal, bife de frango, arroz com ervilhas e salada de alface e tomate. Perante o observado, percebi que se interessa em pegar na comida com os seus dedos, levar a colher à boca e explorar os alimentos com as suas mãos. Após comer com satisfação o prato principal, o Rui começou a chorar, pelo que lhe questionei “Rui queres mais comida?” ao qual Rui sorriu. Quando lhe levei mais comida, o Rui encheu a colher com comida e levou-a à boca.

Nesta lógica, estes momentos constituem-se interlúdios sociais em torno da comida e do prazer da refeição, tal como menciona Mangione (1995 citado por Post & Hohmann, 2011). Deste modo, ao longo do semestre procurei apoiar as crianças mais novas neste momento, incentivar algumas a comerem sozinhas e estimular o uso dos talheres. Assim, urge a necessidade de os educadores proporcionarem uma atmosfera calma e descontraída, para que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros. Este momento requer uma logística mais complexa, visto que as crianças têm necessidades alimentares específicas e diferentes.

O **ritual de sono** é também um dos momentos que faz parte da rotina, sendo este uma necessidade básica do ser humano e, neste sentido uma rotina de extrema importância no contexto de creche. Como se pode verificar na nota de campo 2³, é possível perceber a importância que a equipa educativa deve dar quando a criança não quer dormir, devendo sempre avaliar a situação. Como salientam Brazelton e Sparrow (2004) o sono

² Ver apêndice II – Nota de campo 1.

³ Ver apêndice III – Nota de campo 2.

varia consoante a idade e, para um bebé é essencial, visto promover o seu desenvolvimento e crescimento. Nesta linha de pensamento, ao longo do semestre procurei criar um ambiente propício para que as crianças tenham um sono descansado. Assim, compreendi que o mesmo deve apresentar como características: (1) local calmo, acolhedor e harmonioso, (2) utilizar uma música de fundo calma, uma vez que compreendi que tranquiliza o grupo, (3) realizar sempre à mesma hora, neste caso entre o 12h30m e as 14h30m, (4) manter a mínima claridade possível, mas não totalmente; (5) possuir catres, tendo em conta a faixa etária e, (6) os catres devem estar organizados para facilitar a deslocação das crianças à casa de banho. Relativamente a este momento da rotina, ao longo do semestre compreendi que o sono varia muito de criança para criança dado que as crianças mais novas necessitavam dormir mais tempo comparativamente com as mais velhas. É por isso necessário respeitar as necessidades individuais de cada criança.

No decorrer das intervenções, no período da manhã, existia o **momento da experiência educativa**. O primeiro obstáculo prendeu-se com o facto de o grupo ser heterogéneo em termos de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido percebi desde logo que a planificação deverá consistir num documento flexível e mutável, na medida em que pode sofrer alterações a qualquer momento. Nesta linha de pensamento Santos, Conceição e Dias (2013) mencionam que

Planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo elas o foco da nossa ação educativa, devemos variar as estratégias e utilizar de acordo com a individualidade de cada uma. (p. 473)

Para além do exposto, as planificações realizadas tiveram em conta a Abordagem Reggio Emilia, uma perspetiva socioconstrutivista onde o processo de planeamento convida à participação das crianças e do educador, visto que ambos têm uma voz ativa e contributos a partilhar, e onde se valoriza o uso das diversas linguagens para a construção do conhecimento (Lino, 2013).

2.3. NO ÂMBITO DA INTERVENÇÃO

No que concerne às intervenções, eu e a minha colega ao longo da semana realizávamos diferentes provocações, na segunda e terça-feira no período da manhã, a fim de fomentar o interesse demonstrado na semana anterior. Uma das experiências que proporcionei ao grupo de crianças foi a apresentação de um cesto dos tesouros

com diversos materiais não estruturados. Goldschmied e Jackson (2000 citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) afirmam que o cesto dos tesouros cria a oportunidade, para que a criança se fixe numa variedade de objetos quotidianos, apelativos aos cinco sentidos. Por outro lado, promove o efeito motivacional ao nível da exploração, uma vez que a curiosidade da criança é estimulada pela diversidade de objetos colocados à sua disposição, potenciando a experimentação das propriedades dos mesmos, a possibilidade de escolha e tomada de decisão e ainda, o fomento da capacidade atencional e comunicacional, como é possível observar na sexta planificação⁴. No meu entender, esta provocação correu muito bem na medida em que, com esta experiência, compreendi que quando as crianças exploram livremente e utilizam os sentidos realizam aprendizagens mais significativas, demonstrando deste modo maior interesse (figura 3).



Figura 3: Evidência da exploração do cesto dos tesouros.

Nos momentos de brincadeira livre, observei que as crianças gostavam de se colocar dentro das caixas dos brinquedos e de encher e esvaziar. Neste sentido, eu e o meu par pedagógico realizámos a dramatização da história *A caixa* de Min Flyte (2015). Em seguida, dispersei pela sala diversas caixas de diferentes tamanhos, com a finalidade de observar as interações que as crianças estabeleciam, quer com os pares, quer com os objetos, bem como as diferentes utilidades e potencialidades que as mesmas atribuíam ao manusear, explorar e contactar com o mencionado. Desta forma observei que as crianças, por meio do jogo simbólico mimavam diversas situações, como por exemplo um momento de higiene – o banho, simular um objeto – chapéu e ainda, entrar e sair da caixa, abanar a caixa e saltar dentro da caixa (figura 4). Com esta provocação foi possível despertar a criatividade e a imaginação das crianças, através de uma brincadeira, recorrendo a um objeto “banal” que apresenta múltiplas potencialidades,

⁴ Ver apêndice IV – 6.ª Planificação em contexto de creche.

uma caixa de papelão, com o intuito de as crianças conseguirem pensar e viver além da caixa⁵.



Figura 4: Evidência das crianças a explorarem as caixas de cartão.

Nesta linha de pensamento, com o passar das semanas fui percebendo que, por vezes, o mais simples desperta maior curiosidade na criança, como por exemplo uma caixa de cartão e que devemos ir sempre ao encontro do ímpeto exploratório do grupo que, no entender de Carvalho e Portugal (2017), envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de perceber e ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência.

Por conseguinte, todas as quartas-feiras tive oportunidade de planificar uma proposta para promover a motricidade, nomeadamente gatinhar, rastejar, andar e a orientação espaço-temporal, através de um percurso motor⁴. O facto de o grupo ser heterogéneo implica que naturalmente existam diferenças significativas no que respeita às capacidades e habilidades motoras. Deste modo senti a necessidade de criar dois grupos, a fim de dar resposta às necessidades de cada criança, bem como realizar um acompanhamento individual, com o intuito de em futuras intervenções adequar as propostas às suas características e progressões. Uma vez que o percurso foi o mesmo ao longo de várias semanas, pude observar o desenvolvimento de algumas crianças, o que me deixou bastante feliz, como é possível verificar na seguinte evidência:

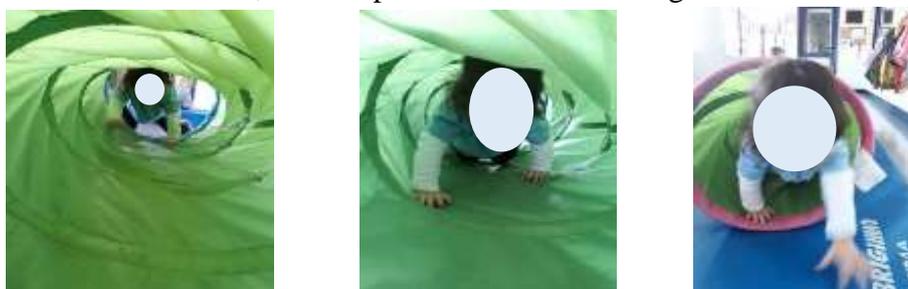


Figura 5: Evidência da Bruna a passar o túnel.

⁵ Ver apêndice V – 3.ª Planificação em contexto de creche.

2.4. NO ÂMBITO DA REFLEXÃO E DA AVALIAÇÃO

No final de cada intervenção, em conjunto com a educadora cooperante, realizávamos um balanço do dia, de modo a refletir acerca do que alteraríamos, o que correu bem, o que correu menos bem, com o objetivo de melhorar em futuras intervenções. Através destas reflexões, das individuais e dos *feedbacks* obtidos pela Professora Supervisora, foi possível repensar na forma como poderia ter feito, como alteraria, com o intuito de melhorar o meu desempenho profissional e pessoal. Assim a reflexão, segundo Marques, et al. (2007), é vista como uma ação que reestrutura as práticas educativas, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento global da criança.

Nesta linha de pensamento, as propostas educativas planificadas evidenciaram uma continuidade pedagógica, a partir de um planeamento com as crianças (ao incluir os seus interesses e motivações) e o cumprimento do ciclo interativo “observar-documentar-interpretar-projetar”, visto que consegui aferir o foco de interesse e projetar experiências em que o mesmo se constituísse uma fonte de aprendizagem e significados (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Assim, devemos respeitar as necessidades de exploração, descoberta e de comunicação das crianças. Portanto, respeitando o ritmo e individualidade de cada criança criei e ofereci um contexto de brincar rico e diversificado, apoiei as suas iniciativas e convidei a expandir as suas explorações. Isto significa que devemos procurar conhecer e compreender o melhor possível cada criança e agir em consonância, o que envolve respeito pelas suas particularidades, pela das suas famílias e das suas circunstâncias de vida.

Um dos aspetos que inicialmente senti alguma dificuldade e confesso que ainda sinto, prende-se com a avaliação das crianças, visto não saber ao certo o que avaliar, nem como porque não existe uma fórmula correta de avaliar. Segundo a circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação é entendida como um elemento regulador e aperfeiçoador da prática educativa, pelo que deve ser formativa, processual, contínua, interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo. Neste entendimento, a avaliação deverá servir de suporte para a tomada de decisão e promoção de qualidade, potenciando uma articulação entre a avaliação e reflexão, em que o educador desempenha o papel de gestor do currículo, na medida em que deve conseguir aferir o caminho que deve seguir.

Assim, no decorrer da Prática Pedagógica, com a finalidade de dar cumprimento ao processo de avaliação, que tem subjacente várias etapas, optámos por definir como objeto de avaliação as interações que se estabeleciam no quotidiano pedagógico em dois momentos da rotina, o acolhimento e os momentos de brincadeira livre. Neste sentido, focámo-nos na interação entre pares e interação com objetos, a fim de registar a evolução de duas crianças que foram selecionadas, por conveniência, tendo em consideração aspetos ligados a características individuais, designadamente os diferentes momentos de desenvolvimento e aprendizagem, como se pode ver na nota de campo ⁶. Com esta avaliação foi possível observar que as crianças apresentam um maior número de interações com os objetos a nível sensorial e motor (73 evidências da Catarina e 221 evidências Rui) e com os pares através do olhar (12 evidências da Catarina e 12 do Rui) e criança-objeto-criança (49 evidências da Catarina e 6 do Rui).

3. UM BALANÇO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Efetuada um balanço da PP em contexto de creche, foi possível observar que nos primeiros anos é crucial criar suportes para que as crianças se desenvolvam a nível do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Investir na primeira infância influencia a vida das crianças, considerando que as relações humanas fortes, positivas são o cimento de um desenvolvimento saudável. Neste sentido, é nosso dever adotar uma abordagem holística, isto é, o desenvolvimento da criança é considerado no seu todo e, na prática. Isto significa que cuidados e educação estão interligados, as oportunidades educativas todas elas se interligam, os desenvolvimentos são um todo cuja ativação pode ser acompanhada e percebida olhando os níveis de bem-estar e os níveis de implicação ou envolvimento das crianças. Devemos ainda, providenciar para que todas as crianças se sintam emocionalmente seguras, isto é, valorizar o estabelecimento de relações seguras.

Adicionalmente, aprendi a relevância dos profissionais oferecerem a cada criança oportunidades de desenvolvimento integrado, atendendo à finalidade educativa, nomeadamente: segurança e autoestima; curiosidade e ímpeto exploratório; competências sociais e comunicacionais. Tudo o que acontece na creche deve ter uma finalidade educativa, desde os objetos que se encontram na sala, a decoração, a

⁶ Ver apêndice VI – Nota de campo 3.

organização dos espaços, as interações, a organização das rotinas, tudo isto transmite finalidades e objetivos. São estas finalidades e objetivos que servem de guia para a observação, documentação e otimização das práticas pedagógicas.

A observação do quotidiano pedagógico permitiu-me aferir que, enquanto educadores devemos garantir que as rotinas assegurem as necessidades básicas, garantam a segurança e a confiança. Como tal é essencial, que tenham oportunidades para interagir com outras crianças, liberdade para explorar e descobrir o mundo, promover experiências enriquecedoras, estabelecer e estimular laços afetivos entre criança-adulto e entre adulto-família e, por fim, dar cumprimento ao ciclo interativo observar-planificar-refletir-avaliar.

Destaco ainda os momentos de brincadeira livre, uma vez que são tão ou mais importantes que os momentos de proposta educativa. Para além disso, torna-se importante articular o aprender e o brincar, pois o brincar tem um forte impacto no processo de aprendizagem da criança no contexto de creche. Neste sentido, a criança ao brincar utiliza diferentes domínios para aprender, resultando no seu desenvolvimento integral. Como refere Ferland (2006) “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p. 6).

Com o decorrer das semanas fui-me apercebendo que, durante o brincar, as crianças adquirem valores que não se ensinam como o partilhar, o ser solidário e companheiro. Também começam a ter consciência de si e dos outros, o que promove e estimula a autoestima, a autonomia, autoconfiança, entre outras. São inúmeras as competências que serão fundamentais não só para aquele momento como para a vida adulta.

Outra aprendizagem, prendeu-se com a relação criada com as famílias. No início da prática pedagógica a educadora cooperante realizou uma reunião de início de ano, onde me convidou a participar, visto que iria fazer parte da equipa educativa durante quase quatro meses. No meu entender esta reunião foi enriquecedora, em primeiro lugar, para compreender uma possível dinâmica de uma reunião de pais, bem como senti que os pais me receberam de braços abertos. Senti que existia uma calma e serenidade entre os mesmos para se conhecerem, porque todos estavam pelo mesmo motivo, querer que os

filhos levem amigos para a vida e que, acima de tudo ganhem bagagens para a sua vida futura, como se pode ver na nota de campo 4⁷.

Aliado ao referido, aprendi ainda que no início e final de cada dia também era importante criar relações com as famílias, e estas devem ser fortes, de confiança, entrega, empatia e muito afeto. A escola e as famílias têm em comum um objetivo concreto: a educação das crianças, devendo complementar-se entre si (Silva et al., 2016). Os pais, enquanto parceiros no processo educativo, têm um papel fundamental nas atitudes e expectativas das crianças face à escola. Cabe, por isso, a nós educadores facilitar e incentivar a cooperação com a família. Comunicar aos pais o que as crianças sabem e são capazes de fazer pode facilitar o acompanhamento. Esta comunicação deverá centrar-se numa apreciação positiva que, sem esconder algumas dificuldades, transmite o que a criança faz melhor e consegue realizar. A colaboração entre os adultos, que têm um papel na educação da criança, é condição fundamental para atenuar e resolver eventuais dificuldades que esta possa encontrar. Assim, é necessário que seja desenvolvida uma relação estreita, em que as famílias se sintam acolhidas e constituintes do processo educativo de cada criança.

As experiências vivenciadas neste contexto permitiram-me construir uma imagem diferente de quem é a criança. Assim, acredito que a criança é um ser capaz, competente, protagonista das suas aprendizagens, que reivindica o seu direito à escuta, que reage, tem consciência do seu poder sobre o mundo, um sujeito ativo, curioso e com iniciativa própria, que contribui para o crescimento do mundo, explora o seu corpo, constrói métodos investigativos, mas para isso tem de mexer, explorar e descobrir. A criança interpreta o mundo através da relação com os outros, das vivências com o contexto familiar e da possibilidade de utilizar o espaço e o tempo para amplificar o que receber.

Por outro lado, o educador tem de ser uma pessoa autêntica, responsivo, promotor de relações, que observa cada criança, o grupo, o contexto e é com base nesta observação que planifica, com base na diferenciação pedagógica que vai fazendo para conseguir efetivamente chegar a cada uma das crianças. Este adulto que intervém com intencionalidade educativa, com sentido, com significado, com vista à promoção das

⁷ Ver apêndice VII – Nota de campo 4.

oportunidades, que avalia o processo educativo, mas essencialmente avalia a sua ação. É um educador que comunica o projeto, as vivências, a avaliação, que não vive fechado nas quatro paredes da sua sala e que não tem vergonha de mostrar aquilo em que verdadeiramente acredita. Acima de tudo, articula com a equipa educativa, com as famílias, com a comunidade, estando disponível para ouvir o outro.

CAPÍTULO II- VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA: UM CAMINHO DE APRENDIZAGENS E DE (RE)ADAPTAÇÕES

Neste capítulo apresento o percurso vivenciado ao longo da PES, em contexto de Jardim de Infância. É de mencionar que esta PP começou presencialmente, no entanto devido à pandemia da COVID-19, passou a ser a distância, tendo em consideração o plano de contingência.

Nesta parte, apresento o contexto educativo e os intervenientes destas experiências. Segue-se, um olhar reflexivo e fundamentado relativo às experiências vivenciadas em educação pré-escolar a distância que me permitiram realizar diversas aprendizagens.

1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PES em contexto de Jardim de infância decorreu numa Instituição Pública, situada nos arredores de Leiria, entre fevereiro e junho de 2020. Este é um estabelecimento educativo com dois níveis educativos o Jardim de Infância (que possui duas salas) e o 1.º CEB (com três salas). Na minha perspetiva, esta oferta facilita a continuidade educativa. Para além disso, possui uma sala de trabalho, para o uso dos profissionais de educação, três casas de banho, um refeitório, cozinha e um gabinete de apoio técnico.

Em relação ao espaço exterior existe um espaço amplo, que apresenta três zonas diferenciadas, nomeadamente o campo de futebol, o jardim de relva sintética, um espaço com terra, pedras e uma árvore e, por fim, um parque com um pavimento regular de borracha e estruturas para brincar.

Durante a PES, tive o prazer de contactar com um grupo composto por vinte e quatro crianças, das quais oito do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. Estas apresentam idades entre os três e seis anos de idade, em que oito crianças têm três anos, sete crianças têm quatro anos, três crianças com cinco anos e seis crianças com seis

anos. De modo geral, o grupo desta sala é composto por crianças alegres, dinâmicas, curiosas, observadoras, recetivas a novas experiências e com uma grande vontade de participar nas diversas brincadeiras e momentos no decorrer da rotina.

Relativamente à sala de atividades, esta está estruturada e dividida em várias áreas, como sejam: (1) das conversas, (2) da casinha, (3) dos jogos de mesa, (4) dos legos, (5) da garagem, (6) da expressão plástica, (7) da tecnologia e (8) da biblioteca.

2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR A DISTÂNCIA

Com o início de um novo semestre e com o estado de emergência, decretado pelo Presidente da República, houve a necessidade de os profissionais de educação, as crianças e as famílias reorganizarem a sua rotina e se adaptarem a esta nova realidade. Assim, iniciou-se um novo desafio para todos, sendo este muito importante, pois as experiências vividas resultaram em novas aprendizagens. No decorrer do presente semestre procurei envolver-me enquanto mestranda com o meu par pedagógico e com o educador numa verdadeira equipa educativa, o que foi conseguido pelo meu empenho, autorreflexividade, criatividade e espírito cooperativo.

2.1. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM E INFÂNCIA

2.1.1. NO ÂMBITO DA OBSERVAÇÃO

Durante as semanas de observação constatei que, de um modo geral, o grupo demonstrava interesse em explorar e compreender a biodiversidade existente no espaço exterior, efetuar construções com legos de diferenciadas dimensões, escutar e contar histórias, participar em jogos de palavras, comunicar as suas ideias e realizar propostas de expressão plástica, como por exemplo a pintura.

Relativamente às propostas educativas dinamizadas pelo educador, saliento uma que me marcou pela riqueza de exploração holística que despoletou no grupo. Esta diz respeito à realização de um jogo dramático, a partir de uma situação imaginária, onde cada criança teve de reproduzir a sua rotina da manhã e, preparar uma mochila (imaginária) com um lanche para uma aventura na floresta. Esta aventura, foi vivenciada por cada criança através da escuta de sons e instruções que integravam regras e desafios a serem

superados, onde cada uma teria, de forma criativa, resolver um determinado problema. Esta proposta educativa permitiu que cada criança tivesse a oportunidade de representar livremente após a escuta de uma instrução. Isto representa uma mais-valia, na medida em que, o recurso a diferenciadas formas de expressão e comunicação potencia uma continuidade e inter-relação entre o jogo dramático de iniciativa da criança e formas de representação, intencionalmente propostas pelo educador, com afirmam Silva et al. (2016).

Neste sentido, considero que este período foi fulcral para conhecer as crianças, a rotina e dinâmica do grupo de modo a ir ao encontro dos seus interesses, necessidades e motivações. Isto só é possível a partir de uma escuta ativa da criança e da observação atenta dos seus comportamentos.

2.1.2. NO ÂMBITO DA PLANIFICAÇÃO

Após as três primeiras semanas de observação, iniciou-se o período de planificar as propostas. No entanto, com o estado de emergência foi necessário a elaboração de um plano de contingência para a substituição das propostas presenciais por atividades online. Assim, foi necessário averiguar qual a melhor plataforma e delinear estratégias, com o intuito de assegurar a continuidade pedagógica, valorizar a abordagem sistémica e ecológica, proporcionar tempo de qualidade e afetividade, bem como fomentar a autonomia da criança e a ludicidade. É de salientar que a cooperação entre o meu educador cooperante e a minha colega foi muito importante, pois estávamos a viver um período de re(adaptação) que requeria empatia e companheirismo.

Desta forma, como refere Silva et al., (2016) é necessário que o educador “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à realização” (p. 15), motivo pelo qual a estrutura da planificação foi sofrendo alterações considerando as modalidades de educação pré-escolar a distância e presencial, o que evidencia que a mesma consiste num documento flexível e mutável. Importa salientar ainda que procurei diversificar as estratégias na construção dos recursos digitais, com a finalidade de convidar e envolver as famílias a participar. Depreende-se que a intencionalidade do educador de infância, emerge de uma reflexão sobre as conceções e valores subjacentes à sua ação pedagógica, que integra o papel do profissional, a imagem da criança, os seus

conhecimentos e modos de aprender, o que permite atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar, como mencionam Silva et al. (2016).

No meu entender, um aspeto positivo prende-se com o facto de toda a equipa educativa participar nas propostas, visto que reforça a ideia de que todos fazem parte deste processo, não havendo assim distinção de papéis entre os diferentes intervenientes. Nesta nova modalidade de Educação, duas das estratégias que recorri para conseguir chegar às famílias e às crianças foram o registo de vídeo e os documentos informativos. Em cooperação com o meu educador cooperante e o meu par pedagógico refletimos e considerámos que a estratégia mais adequada seria a concretização de dois desafios semanais, sem obrigatoriedade na sua realização, de modo que cada família pudesse gerir estas propostas consoante a sua disponibilidade. Para realizar o registo de vídeo recorri à aplicação *Vegas Pro*, que inicialmente foi desafiante, uma vez que nunca tinha trabalhado com a mesma. No entanto, com o passar do tempo fui descobrindo as suas funcionalidades, com vista à melhoria dos vídeos. No meu parecer, este recurso didático é uma mais-valia, dado que possibilita um contacto mais próximo com as crianças e as suas famílias, na medida em que estas têm a oportunidade de observar a equipa educativa (figura 6). Relativamente aos documentos informativos⁸, estes consistiram num recurso para complementar o registo vídeo, com a intencionalidade de orientar e facilitar as propostas educativas, auxiliando deste modo as famílias.



Figura 6: Evidência do recurso didático utilizado.

Depreende-se que enquanto parte da equipa pedagógica procurei criar uma base de aprendizagem partilhada contribuindo para uma rede de envolvimento, saberes e competências, assente na autorreflexividade, onde cada interveniente comunica a sua

⁸ Ver apêndice VIII - Documentos de apoio às famílias relativos ao desafio número 7.

perspetiva e preocupações que são valorizadas, a fim de servir o superior interesse da criança que é fulcral como refere Vasconcelos (2014).

Para a elaboração dos recursos acima referidos, tive em consideração o facto de: (1) ser apelativo, (2) ir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações das crianças e, (3) apresentar uma linguagem clara, coesa e concisa.

Ao longo da educação pré-escolar, as rotinas são um momento muito importante para as crianças, na medida que proporcionam o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, sendo algo que é repetitivo e transmite segurança, como corrobora Cordeiro (2015). Nesta linha de pensamento, é muito importante que os familiares mantenham as rotinas e os horários habituais, ou criem rotinas, incluindo diferentes momentos de aprendizagem e principalmente tempo para brincar e descontrair, contribuindo para o bem-estar das crianças, dando assim continuidade às aprendizagens realizadas no jardim de infância. Tendo em mente este objetivo, em conversa com o educador cooperante refletimos sobre a importância de continuar a manter a rotina do jardim de infância, da narração de uma história por semana. Tendo em conta a curiosidade natural do grupo em escutar um livro e, visto que este é o símbolo máximo da cultura e reservatório de conhecimento, efetuei um processo de reflexão e considerei basilar, em conjunto com a minha colega, proporcionar um contexto para a exploração de uma história, que fosse ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças. Portanto, ao longo do semestre selecionámos várias histórias como por exemplo, o álbum infantil *A zebra Camila* de Núñez e Villán (2015), *Mamã Maravilha* de Lallemand (2011), *Caracol e Caracola* de Quintero e Letria (2008), *A que sabe a lua?* de Grejniec (2009) e *Amélia quer um cão* de Bowley e Neves (2012). Para a dinamização das histórias anteriormente mencionadas (figura 7), recorreremos à dramatização, ao teatro de sombras, teatro de fantoches e à representação por meio de *legos*, como é possível verificar na oitava planificação⁹. Isto porque como corroboram Silva et al. (2016) o livro é um instrumento essencial no primeiro contacto com a escrita pelo que as histórias contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, potenciam o desejo de aprender a ler, constituindo-se uma fonte inesgotável das mais diversas formas de exploração e expressão.

⁹ Ver apêndice IX – 8.ª Planificação em contexto de Jardim de Infância.



Figura 7: Evidência da diversificação da narração das histórias.

Relativamente aos desafios, os mesmos eram lançados à segunda e quarta-feira de cada semana. Alguns dos aspetos que tive em conta na realização das propostas educativas foram os materiais. Visto que nem todas as crianças têm as mesmas possibilidades, tentei sempre pensar em objetos que todos possam ter em casa, como estratégia sugeri diferentes materiais para substituir outros. É de realçar que todos os desafios tiveram como objetivo primordial o brincar, que como mencionam Silva et al. (2016) é uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p. 105). Na sexta planificação¹⁰ é possível observar um exemplo de brincadeira livre onde, em conjunto com o meu par pedagógico, desafiámos as crianças a construírem os *habitats* dos animais, a partir dos objetos passíveis de encontrar em casa, bem como a brincarem com as sombras do próprio corpo ou com recurso a um rolo de papel higiénico, película transparente e a uma caneta a desenharem algo relacionado com os animais ou dentro de outro conteúdo temático.

Nesta linha de pensamento, aquando da planificação das propostas educativas refleti e considerei basilar efetuar a diferenciação pedagógica, com o intuito de potenciar aprendizagens significativas que vão ao encontro da etapa do desenvolvimento em que a criança se encontra. Por este motivo, por exemplo no desafio¹¹ as crianças que se encontrem em marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem mais elevados foram desafiadas a se caracterizarem de um personagem à sua escolha, serem esse personagem por um dia, bem como a contarem uma estória partindo de cinco imagens para que estas desenvolvam progressivamente a sua comunicação oral. Noutra entendimento, as crianças que se encontrem em marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem mais baixos foram desafiadas a se caracterizarem de um personagem à sua escolha, serem

¹⁰ Ver apêndice X – 6.ª Planificação em contexto de Jardim de Infância.

¹¹ Ver apêndice IX – 8.ª Planificação em contexto de Jardim de Infância.

esses personagens por um dia, bem como apresentarem o seu personagem por meio de um vídeo. Isto porque, cada criança é sujeito e agente do seu processo educativo, um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender (Silva et al., 2016).

2.1.3. NO ÂMBITO DA INTERVENÇÃO

No que concerne à intervenção, uma vez que estamos fisicamente distantes das crianças, devido às circunstâncias com que nos deparamos, torna-se mais complexo estabelecer diálogos com as mesmas em diferentes contextos. Posto isto, os momentos síncronos são a única oportunidade de estabelecer comunicação direta com o grupo e, visto que este é o meu objetivo primordial, ao longo das semanas as estratégias foram modificadas. Inicialmente realizava sessões síncronas com as crianças na sexta-feira ao longo de três horários distintos (10h, 14h e 18h). No entanto, aferi que o facto de ser apenas um dia da semana fazia com que algumas crianças não pudessem estar presentes, o que me fez redefinir a estratégia. Posteriormente, realizava todos os dias sessões síncronas às 10h e às 15h, com o intuito de dar oportunidade a todas as crianças de participar. Não obstante, observei que quando havia quatro crianças mais velhas e uma mais nova, esta acabava por não falar o que me fez novamente repensar numa nova estratégia. Por fim, a estratégia que a meu ver funcionou melhor foi realizar videochamadas por idades, sendo que no período da manhã era aberto a todas as crianças e à tarde se realizava por idades.

Em suma considero que estes momentos com as crianças e respetivas famílias foram cruciais para dar continuidade à conexão emocional e vínculos afetivos, enquanto intencionalidade educativa primordial, que se constituem como preditores para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Leite (2012) realça que é dever do educador se constituir um impulsionador para o desenvolvimento de competências afetivas, o que exige, nestas circunstâncias, a construção de pontes de comunicação, onde escute ativamente a criança. Para Cardoso (2010) este é um processo no qual é necessário estar aberto e atento aos inúmeros e criativos modos como a criança se expressa, aos seus pontos de vista e experiências, valorizando-a como um ser ativo, competente e com direitos.

2.1.4. NO ÂMBITO DA REFLEXÃO E DA AVALIAÇÃO

Considerando o percurso desenvolvido, a reflexão foi algo basilar para que, enquanto equipa educativa, aferíssemos qual o melhor caminho a seguir, mais especificamente, as estratégias pedagógicas a mobilizar, a concretização dos desafios que espalhem o verdadeiro interesse das crianças e o modo de comunicação com as famílias e crianças, valorizando o seu contributo. Para além disso, foi fundamental refletir sobre os desafios que proporcionei às crianças, a respetiva intencionalidade educativa, o modo como as convidei a participar e o *feedback* das famílias. É de salientar que as reflexões foram concretizadas numa relação de cooperação, em que as mestrandas e o educador de infância procuraram a melhoria das práticas, isto é, da construção dos recursos digitais, pois tem repercussões na educação das crianças e na dinâmica global do grupo.

Outro aspeto a refletir prende-se com a intencionalidade educativa que caracteriza a ação do educador onde tem por base uma reflexão sobre os sentidos e modos como organiza a sua ação. Deste modo, é a intencionalidade educativa do educador que caracteriza a sua intervenção e que lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). Nesta lógica, os mesmos autores mencionam que o educador deve refletir acerca das suas conceções e sobre as finalidades da sua prática, nomeadamente “o papel do profissional de educação, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (p. 13). Por outro lado, uma vez que nos encontramos num contexto de educação pré-escolar a distância a minha intencionalidade passou por comunicar com as famílias, de forma a assegurar e fomentar as relações e conexões emocionais, motivo pelo qual o educador não deve focalizar se as crianças estão efetivamente a desenvolver aprendizagens explícitas nas OCEPE, mas procurar escutar ativamente as famílias e as crianças promovendo o seu bem-estar.

Outro aspeto a refletir prende-se com o fortalecimento da relação escola-família, visto que muitas vezes os familiares acabavam por desabafar as dificuldades que estavam a sentir, solicitando sugestões, ao que demonstramos estarmos disponíveis para os ajudar, o que na perspetiva de Silva et al. (2016) “importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para

o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (p. 9). Como referi na quinta reflexão¹²

Com a finalidade de dar cumprimento ao processo de recolha, registo, análise e interpretação, que tem subjacente várias etapas, optei em conjunto com o meu par pedagógico por definir como objeto de avaliação o envolvimento e participação das famílias e crianças nos desafios propostos, tendo em consideração os *feedbacks* por meio de vídeos, fotografias, comentários e resposta aos inquéritos, bem como as interações estabelecidas por meio das sessões síncronas, dando cumprimento ao ciclo interativo que integra quatro etapas observar, planejar, agir e avaliar.

Neste sentido, focámo-nos nas crianças que ao longo das semanas participaram nos desafios, nas famílias que responderam aos inquéritos e, por fim, nas crianças que participaram nas videoconferências. Isto vai ao encontro do olhar de Silva et al., (2016) ao afirmar que as famílias “têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, (...) e a oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (p.16).

Após a análise da participação e envolvimento das famílias¹³ depreende-se que neste percurso as mesmas se envolveram na concretização dos desafios, na medida em que mais de metade das crianças evidenciaram uma participação constante. É de referir que como seria expectável a participação nos desafios propostos diminuiu substancialmente nas duas últimas semanas, visto que as famílias começaram a trabalhar presencialmente.

No decurso da prática pedagógica, começámos a sentir a necessidade de aferir o *feedback* dos familiares relativamente aos desafios propostos, com a intencionalidade de refletirmos e adequarmos a nossa ação pedagógica nos desafios a propor. Neste sentido, em cooperação com a minha equipa educativa optámos por nos centrar em compreender o *feedback* das famílias, no que toca aos seguintes referentes: (1) o conteúdo do vídeo, (2) a linguagem do vídeo, (3) a interatividade do vídeo, (4) o envolvimento da criança no desafio, (5) o que a criança gostou mais, (6) o que a criança gostou menos, (7) os aspetos a melhorar, (8) *feedback* do educador e das mestrandas às evidências no grupo de *WhatsApp*, (9) outros interesses observados pelas famílias, (10) o envolvimento da criança noutras propostas que vão ao encontro do explorado e, por fim, (11) três aspetos positivos da semana, através de questionários.

¹² Ver apêndice XI – 5.ª Reflexão semanal – 18 a 21 de maio de 2020.

¹³ Ver apêndice XII - Registo da participação das crianças nos desafios propostos.

De uma forma geral, os *feedbacks* foram positivos e construtivos, o que nos permitiu adequar a nossa ação pedagógica-didática na construção dos recursos digitais e desafios a propor. Relativamente à questão “Como considera ser a duração do vídeo do desafio n.º 1 “Cara de cartão?” considero que as respostas das famílias nos fizeram compreender que deveríamos diminuir a extensão dos mesmos. Consideramos que a questão “Para além dos desafios propostos, observou outros interesses específicos nas brincadeiras da criança?” foi crucial, na medida em que nos permitiu compreender o real interesse da criança, bem como ir ao encontro das suas motivações nos desafios. Adicionalmente a questão "Refira três aspetos positivos que aconteceram ao longo desta semana" possibilitou uma melhor compreensão de como decorreu a semana das famílias.

3. O REGRESSO AO PRESENCIAL DO GRUPO DE CRIANÇAS

Posteriormente ao fecho deste ciclo, uma nova etapa começou, o regresso do educador cooperante, bem como de onze crianças ao quotidiano pedagógico, com todo o cuidado, atentos a todas as recomendações e medidas previstas pela Direção Geral de Saúde (DGS) e algumas pelo Agrupamento e Instituição.

Neste seguimento, apesar de existirem diversas exigências e pedidos, é necessário ter a consciência de que cada espaço deve ser repensado e este foi um grande desafio para todos. Não obstante, no meu parecer temos de olhar para este como um local de segurança, uma forma de olhar para as crianças, ou seja, reconhecer nelas o espaço que necessitam para crescer, para respeitar o seu tempo, os seus interesses, motivações e necessidades. Acima de tudo o meu objetivo e da minha equipa é o cuidar ético que envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada (Silva et al., 2016).

É de referir que segundo as orientações emanadas pela DGS, relativamente à organização do espaço mencionam que o educador deve privilegiar o espaço exterior, visto que diminui a possibilidade de contágio. No meu entendimento, esta foi uma oportunidade para muitos educadores compreenderem as potencialidades do espaço exterior. Quando as crianças brincam no exterior estão em contacto com a natureza, esta oferece indutores para proporcionar várias oportunidades de aprendizagem (Bento, 2015).

É de salientar que, após o regresso à instituição, efetuamos uma videoconferência, que no meu ponto de vista deu a oportunidade às crianças que estavam em casa e as que se encontravam na escola de continuar a comunicar, potenciando múltiplas aprendizagens. Deste modo, as relações e as interações que as crianças estabelecem com os adultos de referência e com as outras crianças, constituem-se oportunidades de aprendizagem (Silva et al., 2016).

4. UM BALANÇO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A finalizar, considero que este semestre despoletou o desenvolvimento de diferenciadas aprendizagens, na medida em que percebi: (1) a necessidade de assegurar a conexão emocional e vínculos afetivos nas circunstâncias de pandemia, (2) as mais-valias de continuar a efetuar a diferenciação pedagógica, (3) a utilidade de o educador de infância apresentar competências digitais para construir os recursos pedagógicos para o grupo de crianças, (4) a importância de refletir sobre a prática pedagógica com a intencionalidade de melhorar e reajustar a sua ação educativa, (5) a relevância e implicações pedagógicas da comunicação diária com as famílias, a fim de servir o seu superior interesse, (6) o educador de infância deve ter a capacidade de se reinventar perante situações adversas e, por fim, (7) a avaliação pode ser centrada no envolvimento e participação das famílias.

Ao longo destas semanas compreendi que ser educador é reinventarmo-nos todos os dias, é aprender a relacionarmo-nos de uma forma mais coesa e sentida. Temos de ser positivos e ver nesta nova fase uma excelente forma de conhecer melhor os outros, e acima de tudo dar prioridade ao essencial que é o bem-estar da criança e o seu direito de brincar. No fundo, somos construtores de pessoas, as nossas ações, atitudes, respostas, aquilo que proporcionamos às crianças e às famílias vai ajudá-las a construir o seu próprio eu, a formar o seu autoconceito. Ao longo do semestre compreendi que não existem receitas nem, fórmulas mágicas e o que hoje pode resultar amanhã pode não resultar. A educação, tem por isso, de ser feita de uma forma muito espontânea.

CAPÍTULO III- VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE 1.º CEB: UM CAMINHO SOCIOCONSTRUTIVISTA

Este capítulo insere-se ainda na Parte I do relatório e refere-se à Prática Pedagógica (PP) em contexto de 1.º CEB. O segundo ano do mestrado possibilitou-me experienciar dois contextos de 1.º CEB. O primeiro contexto decorreu ao longo do primeiro semestre, com uma turma de 2.º ano de escolaridade. O segundo contexto foi realizado numa instituição pública, com uma turma de 3.º e 4.º ano.

Neste capítulo apresento uma reflexão crítica e fundamentada, com evidências, dos aspetos mais relevantes que marcaram o meu percurso quer pelas facilidades, quer pelas dificuldades sentidas ao longo da prática pedagógica. Assim, começo por apresentar os contextos educativos onde tive a oportunidade de realizar as minhas PP. Posteriormente, destaco algumas aprendizagens que realizei e que me ajudaram a crescer enquanto profissional, bem como as dificuldades que contribuíram para melhorar o meu percurso, tornando-me numa melhor pessoa e profissional.

1. APRESENTAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

1.1.A TURMA DO 2.º ANO

No segundo ano do mestrado, no primeiro semestre, tive o privilégio de realizar a minha PES em contexto de 1.º CEB. A PP decorreu numa Instituição Pública, situada nos arredores de Leiria, entre os meses de setembro de 2020 a janeiro de 2021. A Instituição era composta apenas pela valência de 1.º CEB e tem na sua constituição duas salas de 1.º ano, duas salas de 2.º ano, três salas de 3.º ano e três salas de 4.º ano.

No que concerne aos recursos disponíveis na escola, esta dispunha de uma biblioteca escolar, um laboratório, uma sala de expressão plástica e uma sala de informática, possíveis de serem utilizados.

A PES foi desenvolvida numa sala de 2.º ano de escolaridade que se situava no rés do chão e apresentava à entrada um cabide identificado com o nome de cada aluno, para que o mesmo colocasse o seu casaco e a lancheira. No que diz respeito à organização da sala de aula, verifiquei a presença de mesas e cadeiras dispostas em filas, que apresentavam um tamanho suficiente, para os alunos poderem colocar o seu material e

manuseá-lo com facilidade, realizar as suas tarefas diárias e participar no seu processo de ensino-aprendizagem. Atendendo à situação pandémica, os alunos tinham lugares fixos, estrategicamente pensados, com o intuito de minimizar as distrações e potenciar a cooperação entre pares. Ainda, junto às paredes da sala, existem diversos armários com os *dossiers* dos alunos, bem como com os seus livros, uma vez que os manuais ficavam na escola e só iam para casa quando havia trabalhos de casa.

A sala do 2.º ano, apresentava diversos recursos didáticos e pedagógicos expostos na parede de forma a auxiliar os alunos, nomeadamente a reta numérica, o abecedário, os dias da semana, ditongos, a família do 20, 30, 40 e 50, os amigos do 10, quadro do pertence e não pertence, os números gémeos, os sólidos geométricos, o semáforo das emoções, onde cada aluno todas as manhãs coloca a mola no monstro que contém a emoção que está a sentir no momento e o chefe de turma que realiza determinadas tarefas (entrega de fichas, arrumação da sala, inspeção dos lanches, distribuição do leite ou da fruta, entrega e recolha dos livros).

A turma era constituída por vinte alunos, em que treze eram do sexo masculino e sete do sexo feminino e a faixa etária oscilava entre os sete e oito anos. O contacto estabelecido com os alunos permitiu-me constatar que apresentavam um grande interesse pela natureza e pela descoberta do mundo que os rodeia e, ainda, motivação para aprender e participar na concretização de tarefas diárias (*e.g.* distribuição de fichas e cadernos, arrumação da sala de aula, inspeção do lanche, distribuição do leite ou da fruta e registo do estado do tempo). Compreendi também que a maioria dos alunos apresentava pouca autonomia na realização de tarefas das várias áreas curriculares e dificuldades em trabalhar cooperativamente. Não obstante, observei que os alunos apresentavam interesse em expor-se na fase de comunicação das tarefas em pequenos grupos, na realização de experiências, e ainda, na leitura. É de salientar que no decorrer das observações constatei a existência de diferentes ritmos de aprendizagem, de desempenho ao nível das áreas curriculares e principalmente acentuadas diferenças ao nível da leitura e escrita.

1.2.A TURMA DO 3.º E 4.º ANOS

Relativamente à Prática Pedagógica do 1.º CEB II, segundo semestre, foi-me atribuída uma turma de 3.º e 4.º anos de escolaridade, numa escola básica da rede pública que se

localiza no concelho da Marinha Grande, onde permaneci de março a junho de 2021. Neste sentido, importa referir que a Instituição integrava duas turmas heterogéneas, sendo uma de 1.º e 2.º anos e a outra de 3.º e 4.º anos de escolaridade, perfazendo um total de 20 alunos.

Relativamente aos recursos existentes na escola, a mesma dispunha de uma sala que continha diversos materiais necessários para realizar experiências, bem como materiais para realizar as expressões.

Assim como na turma do 2.º ano, a sala situava-se no rés do chão, logo à entrada da Instituição e tinha um cabide identificado com o nome de cada aluno, com o intuito de colocarem os seus casacos e a lancheira. Quanto à organização da sala de aula, verifiquei que os alunos inscritos no 3.º ano tinham as mesas e cadeiras dispostas em duas filas, e os de 4.º ano dispostos numa fila, com o intuito de facilitar a circulação da professora pela sala, bem como auxiliar os mesmos nas tarefas. Visto estarmos a passar por um período pandémico, cada aluno tinha uma mesa e uma cadeira, bem como o seu nome identificado para existir alguma distância entre os mesmos.

Relativamente aos recursos existentes na sala da turma do 3.º e 4.º anos, verifiquei a existência de recursos didáticos expostos como os poliedros e não poliedros, meses do ano, dois quadros brancos, globo terrestre, régua, transferidor e esquadro, material multibásico e diversos mapas, como as regras da sala, entre outros. Assim, considero que os recursos enunciados, devem ser utilizados pelo docente e apoiar a sua ação pedagógico-didática e simultaneamente apoiar o aluno no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A PP desenvolveu-se com uma turma de 3.º e 4.º anos de escolaridade constituída por treze alunos, oito do sexo masculino e cinco do sexo feminino e a faixa etária oscilava entre os oito e dez anos. Dos treze alunos, oito estavam matriculados no 3.º ano e cinco no 4.º ano. Nas duas primeiras semanas de observação pude constatar que nesta turma existe um aluno estrangeiro, dois alunos referenciados com Necessidades Educativas (NE), que usufruem do apoio de uma professora de educação especial, sendo que um aluno apresenta perturbações dos sons da fala, pelo que era também acompanhado na terapia da fala. Verifiquei, também, que os alunos apresentavam como fragilidades a falta de atenção/concentração; a falta de métodos de trabalho e de estudo; o vocabulário

pobre; dificuldades, em alguns alunos, em expressar-se com correção linguística; pouca autonomia; dificuldades no domínio da língua portuguesa em um aluno PLNM; dificuldades em pesquisar e selecionar informação; existência de vários grupos com diferentes níveis de aprendizagem dentro de cada ano de escolaridade; dificuldades no cálculo; dificuldades no raciocínio lógico matemático e, por fim, dificuldades no recorte.

2. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE 1.º CEB

2.1. NO ÂMBITO DA OBSERVAÇÃO

Com o início de um novo ano, começou um novo desafio. No que respeita às minhas expectativas e receios relativos à PP em contexto de 1.º CEB, eram diversas. Como mencionei na reflexão do período de observação e recolha de dados¹⁴,

Por um lado, sentia-me muito entusiasmada, curiosa e cheia de vontade para conhecer cada aluno na sua individualidade, por outro lado sentia-me insegura e com alguns receios, o que me fazia questionar: Conseguirei assumir o papel de professora? Será que vou conseguir gerir os comportamentos dos alunos? Será que vou ser capaz de atender os diferentes ritmos de aprendizagem? Será que vou conseguir dominar os conteúdos que terei de abordar? Será que tenho os conhecimentos conceptuais e pedagógicos suficientes para poder lecionar? Será que vou conseguir estabelecer laços afetivos com os alunos?

O facto de a professora titular de turma me ter recebido de braços abertos e, se mostrar disponível para me ajudar e ao meu par pedagógico em tudo o que fosse necessário, contribuiu para me sentir mais segura e confiante das minhas capacidades.

No decorrer das PP em contexto de 1.º CEB, concedi à observação um papel crucial para a minha prática letiva, uma vez que esta permitiu conhecer o meio envolvente, a Instituição, a sala de aula, entender as estratégias que as docentes utilizavam, e ainda, conhecer as metodologias e ensino e aprendizagem e o trabalho dos alunos, quer seja individual, quer seja em grupo. Alarcão e Tavares (2003), mencionam que a observação compreende um conjunto de propostas, visando obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem.

¹⁴ Ver apêndice XIII – Reflexão do período de observação e recolha de dados – 28 de setembro a 7 de outubro de 2020.

Ao longo das PP, a técnica de observação empregue foi a observação participante, que segundo Vilelas (2009) implica “a necessidade dum trabalho quase sempre mais dilatado e cuidadoso” (p. 273), interagindo desta forma com o grupo de crianças. Para que esta observação fosse o mais completa possível, criei grelhas de observação para ajudar a sistematização da mesma, bem como para perceber o que tinha de observar. No entanto, temos de ter liberdade para possíveis parâmetros que inicialmente pudessem não estar descritos. Recorri ainda à análise documental, esta possibilitou analisar os documentos relativos às informações dos alunos (e.g. projeto curricular de turma, o processo de cada aluno e a avaliação do ano letivo anterior).

Tal como já referi, ao longo dos semestres a observação foi uma etapa muito importante no processo educativo. Nas semanas em que o meu par pedagógico intervia, eu assumia o papel de observadora, o que me levava a estar atenta a determinados detalhes que não conseguia quando intervinha.

Ao longo das observações, na turma de 2.º Ano, constatei que a aprendizagem era mais significativa, quando os alunos estavam mais ativos, e quando a temática era exploratória e lúdica. A título de exemplo, a minha colega planificou um *Peddy paper*, no espaço exterior, com o intuito de desafiar os alunos a mobilizar os conceitos relativos à orientação e localização no espaço (meia-volta, uma volta, um quarto de volta, virar à direita, virar à esquerda) na concretização de um itinerário em grupo no espaço exterior. Breda et al. (2011) referem que o desenvolvimento do sentido espacial e da visualização são considerados aspetos essenciais que os alunos devem desenvolver, o que é conseguido com a criação de contextos propícios para que estes se envolvam ativamente em atividades matemáticas e desenvolvam a comunicação matemática.

A proposta consistia num percurso, constituído por quatro postos, onde em cada um, os alunos recebiam uma pista para descobrir o enigma final, como é possível ver no exemplo abaixo:

Ponto de partida: Pneus

- 1.º - A tua posição inicial é voltada para os pneus.
- 2.º - Dá um quarto de volta à direita e segue em frente até acabar o toldo onde costumam brincar quando chove.
- 3.º - Dá um quarto de volta à direita e dá cinco passos à gigante.
- 4.º - Dá um quarto de volta à esquerda e segue em frente até encontrares um objeto onde costumam sentar-te a lanchar. Procura o envelope com o número do teu grupo que tem uma pista para conseguires descobrir o enigma.

Figura 8: Indicações dadas no primeiro posto.

Com esta proposta, observei que nos primeiros anos devemos apoiar os alunos a desenvolverem tarefas onde os mesmos desempenham um papel ativo, pois as aprendizagens serão mais significativas e permitirá que se apropriem dos conceitos apreendidos. Esta perspectiva é defendida por Rocha et al. (2008) ao mencionarem que nos primeiros anos os professores devem apoiar os alunos a desenvolverem competências de localização, o que é conseguido com a utilização do próprio corpo para dar sentido a conceitos.

No que concerne à turma de 3.º e 4.º ano, a observação que pretendo salientar relaciona-se com o trabalho cooperativo. Ao longo das várias intervenções da minha colega, verifiquei que os alunos apresentavam dificuldades em trabalhar em grupos. O trabalho cooperativo é considerado segundo Damon e Phelps 1989 (cit. por Fernandes, 1997), como sendo aquele em que os alunos assumem diferentes papéis na resolução de uma mesma tarefa.

Dando um exemplo do trabalho cooperativo, no dia 27 de abril de 2021, na exploração do conteúdo *Astros e Sistema Solar*, os alunos procederam ao visionamento de um vídeo, com o intuito de apoiar a sua compreensão. Em seguida, os alunos foram desafiados a criar, em grupo, um bilhete de identidade para os planetas, com a intenção de pesquisarem e recolherem informações sobre estes astros, compreenderem as suas características (posição no Sistema Solar, temperatura à superfície, número de luas, período de rotação e de translação) e identificarem algumas curiosidades. Esta estratégia possibilita a criação de um ambiente rico em descobertas mútuas e a partilha recíproca de conhecimentos. Quando os alunos trabalham em conjunto, com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto final comum estão a trabalhar e a aprender cooperativamente. Ao trabalhar em conjunto os alunos tomam consciência que só podem atingir os objetivos com êxito se todos trabalharem para o atingir. Para além do mencionado, Lopes e Silva (2009) referem que o trabalho cooperativo possibilita ainda a discussão e a partilha de diferentes pontos de vista, possibilitando a aprendizagem de diferentes estratégias, pois trabalhar cooperativamente permite que os alunos lidem com problemas que podem estar mais além das suas capacidades.

Durante as observações, compreendi ainda a importância de se respeitar e valorizar os ritmos de trabalho de cada aluno, criar propostas motivadoras para os mesmos

aprenderem, desenvolver o vocabulário nas discussões e trocas de informações e de integrar todos os alunos, conforme referem Lopes e Silva (2009).

Importa realçar que todos estes momentos foram importantes e ajudaram-me a melhorar a minha prática. É de salientar que os momentos de observação são cruciais ao longo de toda a PP, isto porque “o professor para poder intervir no real de modo fundamental, terá de observar e problematizar” (Estrela, 1984, p. 26).

2.2. NO ÂMBITO DA PLANIFICAÇÃO

A prática educativa pressupõe uma planificação, que sofreu diversas alterações atendendo aos *feedbacks* tanto das professoras cooperantes como da professora supervisora. No decorrer da realização das planificações, compreendi que esta é uma ferramenta onde consta a previsão das propostas, dos objetivos que pretendemos que os alunos atinjam, das estratégias que iremos utilizar para levar os alunos a atingir esses objetivos, dos materiais, do tempo, bem como a sua avaliação. Tal como refere Arends (1995) “a planificação e a tomada de decisões são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor” (p. 44). Deste modo, as modificações foram ao nível dos objetivos, visto que inicialmente os mesmos eram muito gerais, na descrição das propostas, bem como na sua avaliação. De acordo com Santos, Cardoso e Lacerda (2016), durante a realização da planificação o professor estabelece

os objetivos, as atividades, os tempos para realizar as mesmas, os modos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos, os materiais que serão necessários, os modos de trabalho dos alunos e a abordagem das áreas (individualmente ou interdisciplinar), são pensados os imprevistos, entre outras coisas. (p. 1046)

Deste modo, considero que consegui com o meu par pedagógico elaborar um documento¹⁵ onde os objetivos, as competências, os conteúdos, as estratégias e a avaliação se articulavam, que apresentava uma gestão adequada do tempo e do espaço-aula e revelava conhecimentos do currículo e dos programas oficiais, como é possível verificar na evidência abaixo:

¹⁵ Ver apêndice XIV - 11.ª Planificação em contexto de 1.º CEB I.

Cidadania e desenvolvimento (14h30m às 15h30m)				
Área / Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos	Metodologia de Trabalho / Tarefas	Recursos	Avaliação
<p>Geometria e medida</p> <p><i>Localização e orientação no espaço</i></p> <p>Iniciação à programação no 1.º ciclo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente os termos «volta inteira», «meia volta», «quarto de volta», «virar à direita» e «virar à esquerda» do ponto de vista de um observador e relacioná-los com pares de direções. - Desenvolver o raciocínio na resolução dos problemas e a lógica na construção de robots e nas aplicações para controlo dos mecanismos; - Manipular robots em itinerários. 	<p>Com o intuito de motivar os alunos a mobilizar os termos relembrados no período da manhã, (um quarto de volta à esquerda, um quarto de volta à direita, meia volta e uma volta inteira), estes realizarão a programação de um <i>robot DOC</i>.</p> <p>As mestrandas comunicam aos alunos que vão realizar a programação do <i>robot DOC</i>, em cinco grupos, cada um constituído por quatro elementos, com a finalidade de programar as orientações, que têm subjacente os termos para a frente, para trás, um quarto de volta à esquerda e um quarto de volta à direita, considerando ponto de partida (no centro do tabuleiro) e o ponto de chegada. (5 minutos) É de salientar que o DOC, enquanto recurso, apresenta dois tabuleiros e três modos de jogo (Livre, Edu e Game), contudo os alunos irão programar o <i>robot</i> no tabuleiro 2 e no <u>modo Game</u>, visto que é recomendado para crianças com 6 anos ou mais e para jogadores experientes. Para dar início ao jogo, o jogador deve colocar o <i>robot</i> na casa de partida, retirar uma carta azul e programar as orientações considerando o itinerário, o que é conseguindo ao carregar nas setas contidas na cabeça do <i>robot</i>. Para além do referido, cada carta que um jogador retira tem pontos associados.</p> <p>Sucedem-se a realização do jogo DOC – <i>Robot</i> educativo falante, pelos alunos com o apoio das mestrandas. (50 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem do jogo DOC (Apêndice IV) 	<p><i>Avaliação reguladora</i> a partir de a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. (ver anexo V, VIII e IX)

Figura 9: Evidência de uma planificação.

No decorrer das planificações da turma do 2.º ano, tentei sempre implementar a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares, com o objetivo de levar os alunos a realizarem aprendizagens integradoras. No entanto, para que isto acontecesse era necessário o conhecimento dos documentos orientadores, com vista a promover aprendizagens significativas para os alunos. Assim, procedi a diversas leituras aprofundadas aos documentos *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017) e *Aprendizagens Essenciais*. Neste sentido, enquanto planificava tinha sempre presente qual o objetivo que pretendo que os alunos atinjam, para que as propostas fossem ao seu encontro. Compreendi que para atingir um objetivo podemos planificar as mais diversas propostas, no entanto devemos ter sempre em conta as características dos nossos alunos, pois nem todos aprendem da mesma maneira.

A interdisciplinaridade é valorizada por Pombo (2004) ao mencionar ser considerada “como uma prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados” (p. 16). Como exemplo desta interdisciplinaridade, na turma do 2.º ano, foi desenvolvida uma proposta, no âmbito da festividade do Dia de Reis, através da

exploração e compreensão de um texto literário intitulado *A Lenda do Bolo-Rei*, através do questionamento. (e.g. Que festividade se celebra, todos os anos, no dia 6 de janeiro? Sabem porque se celebra esse dia? O que cada Rei Mago deu a Jesus Cristo?).

Após a exploração da lenda, os alunos foram desafiados a realizar um *Peddy Paper*, no pátio exterior da escola, em grupos de cinco elementos, a fim de realizarem quatro itinerários e conseguirem descodificar um enigma relativo ao Dia de Reis. Para iniciar o desafio cada grupo recebeu uma folha com as orientações para cada itinerário e um envelope com o código que permitia descodificarem o enigma/mensagem. Antes de iniciar o *Peddy Papper*, foi referido que quando chegassem ao posto teriam de retirar um envelope com o número do seu grupo e, de seguida, descobrir a pista que os levava ao posto seguinte, após chegarem ao último tinham de se dirigir à sala para em grupo descodificarem o enigma final (figura 10).



Figura 10: Alunos a realizarem o *Peddy Paper*.

No período da tarde, os alunos foram convidados a construir uma coroa de reis, onde podiam recorrer a diversas técnicas de expressão, como o recorte e a colagem, de modo a experimentarem diversas possibilidades expressivas dos materiais, como forma de celebrar o Dia de Reis, como é possível verificar na 11.^a planificação¹⁶.

De acordo com a abordagem ao conceito de interdisciplinaridade e, tendo por referência a intervenção educativa, considero que esta gestão articulada e flexível do currículo tem como finalidade promover uma perspetiva global e transversal dos conteúdos, garantir o enriquecimento multifacetado do aluno, sobre conceitos científicos e desenvolver o espírito crítico e o reconhecimento de múltiplas interpretações para um único tema. A interdisciplinaridade mostra a importância de se conseguirem encontrar métodos

¹⁶ Ver apêndice XIV - 11.^a Planificação em contexto de 1.º CEB I.

pedagógicos comuns, entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de forma a construir-se uma ponte de ligação entre as mesmas. Assim, é crucial o professor conseguir realizar essas ligações, de forma a atenuar as barreiras existentes, entre os conteúdos. Deste modo, Pacheco (2000) menciona que a interdisciplinaridade procura “acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, isto é, a existência de um axioma comum às várias disciplinas” (p. 31), isto porque o professor deve encontrar métodos pedagógicos de estabelecer pontes e ligações entre as diferentes áreas curriculares, com a intencionalidade de tanto os professores como os alunos tirem partido da mesma.

Relativamente às planificações na turma do 3.º e 4.º ano, um dos maiores desafios foi a gestão do tempo, pois verifiquei que por vezes os alunos terminavam as tarefas mais cedo do que o previsto, mas que também acontecia o contrário, os alunos não conseguiram terminar a tarefa no tempo estipulado. Estas observações fizeram-me refletir e perceber que existem diferentes ritmos de trabalho, ou seja, alguns alunos levam mais tempo do que outros a realizar as tarefas. Assim, só passado umas semanas de intervenção com os mesmos, é que comecei a conhecer realmente os métodos de trabalho da turma. Como corrobora Santos (2007) “o tempo que os alunos passam na sala de aula deve ser preenchido produtivamente, e a inevitável diversidade nos alunos deve ser acomodada” (p. 30). Ainda relativo a este aspeto, ao início existia muito a preocupação de cumprir o planificado e, por vezes, os alunos entreviam com curiosidades. Deste modo, destaco a importância de o professor conseguir gerir o tempo de forma a alimentar a curiosidade do aluno e, em simultâneo, cumprir o programa. Considero que a gestão do tempo depende do trabalho realizado pelo professor, uma vez que desafia a que este consiga organizar e gerir todos os fatores inerentes da aprendizagem dentro dos objetivos planeados. Nesta linha de pensamento, ao longo do semestre eu e a Carolina adotávamos diferentes estratégias, como sejam: (1) ajudar os colegas, (2) realizar uma nova tarefa, (3) efetuar a leitura de um livro e (4) realizar um trabalho em atraso.

Ainda a este respeito, compreendi que a modalidade de monodocência permite que os alunos possam dar continuidade às propostas no tempo seguinte, bem como iniciar tarefas que estavam previstas para mais tarde.

2.3. NO ÂMBITO DA INTERVENÇÃO

No que concerne às intervenções, considero que este foi o momento em que colocava em prática tudo o que ia observando e planejando, semana após semana. Também foi um momento que me deixava sempre com muita ansiedade e nervosismo, não obstante era a que mais me cativava.

Inicialmente, considero que a minha intervenção na turma de 2.º ano pautava-se por uma exposição de conteúdos. Após algumas aulas, percebi que não estava a conseguir motivar os alunos, assim compreendi que tinha de arranjar alguma estratégia para colmatar este obstáculo. Como exemplo, descrevo uma proposta de atividade com o objetivo de levar os alunos a reconhecerem a existência do ar e conhecerem as suas características. A tarefa, realizada com a turma do 2.º ano, tinha como finalidade desafiar os alunos a concretizarem uma atividade prática¹⁷, intitulada “Será que o ar existe?”. Inicialmente comecei por questionar os alunos “O que é que falamos na semana passada? E quais são os estados do tempo que conhecemos? Vocês conseguem ver o vento? O que é o vento?”. Após conhecer as concepções dos alunos entreguei a cada aluno uma folha de registo das experiências. Após todas as crianças apresentarem todo o material necessário à realização das experiências, contextualizei cada experiência identificando os materiais, os passos, bem como o modo como devem registar as suas hipóteses e observações. Os alunos realizaram as experiências “o ar ocupa espaço?”, “o ar tem peso?” e “o ar quente é mais leve que o ar frio?”. No seguimento de cada experiência, os alunos refletiram sobre o que fizeram, as conclusões a que chegaram e o que aprenderam. É de salientar que, na concretização do trabalho prático (figura 11), constatei que alguns alunos apresentaram concepções alternativas no registo das previsões (*e.g.* o ar não ocupa espaço e o ar não tem peso), embora todos se tenham envolvido ativamente e conseguido mobilizar, com o apoio, os conceitos subjacentes ao fenómeno do ar. Neste sentido, a realização das experiências apoiou os alunos na desconstrução de concepções alternativas relativas a este fenómeno. Cachapuz (1995, citado por Seabra, Franco & Vieira, 2019) menciona que as concepções alternativas consistem em potenciais modelos explicativos, baseados na intuição, que são qualitativamente diferentes dos aceites nas comunidades científicas e resultam de um

¹⁷ Ver apêndice XV - Atividade prática “Será que o ar existe?”.

esforço consciente de teorização, por parte do aluno, na procura de atribuir sentido às situações que vivencia. Deste modo, Martins et al. (2007) realçam a necessidade de o professor valorizar as concepções alternativas dos alunos, na medida em que apresentam uma lógica interna, divergem do conhecimento científico e potenciam uma dificuldade epistemológica na construção de conhecimento.



Figura 11: Alunos a concretizarem o trabalho prático sobre o ar.

A realização de atividades práticas no ensino das ciências, perspectivava o entendimento de Cachapuz, Praia e Jorge (2002) ao afirmarem que a educação em ciências deverá contribuir para a formação de cidadãos cientificamente cultos, o que é conseguido com ambientes de aprendizagem que permitam ao aluno: (1) *aprender ciência*, isto é, desenvolver conhecimentos relativos à ciência, (2) *aprender sobre a ciência*, ou seja, compreender os métodos, a evolução e a história da ciência e (3) *aprender a fazer ciência*, por outras palavras, desenvolver pesquisas e resolver problemas.

Desta forma, tive a necessidade de envolver os alunos em atividades que fossem motivadoras em que, ao mesmo tempo, se trabalhassem os conteúdos necessários, de modo a criar um ambiente rico para a aprendizagem, isto porque o mesmo não aprende escutando o professor a expor os conteúdos, mas sim agindo e trabalhando sobre eles. Isto vai ao encontro da perspectiva de Carneiro (2016), ao mencionar que o método de ensino deve ser centrado numa aprendizagem onde o aluno apresente o papel de construtor do seu próprio conhecimento, onde colabora com os pares e com o professor, isto porque o aluno é um ser capaz e competente.

Relativamente à turma do 4.º ano, com o decorrer das minhas intervenções e observações, percebi que os alunos não pareciam estar habituados a resolver problemas, pois apresentavam dificuldades e, por consequência, desmotivação. Com a finalidade de explorar um novo conteúdo, *frações e medida de áreas*, comuniquei aos alunos que

iriam realizar um desafio em grupos de dois e três elementos. Para resolverem este desafio era necessário a manipulação de um material didático designado blocos padrão. Deste modo, os alunos realizaram uma tarefa intitulada “Vamos explorar os blocos padrão” (figura 12), com o intuito de estabelecerem relações e retirarem conclusões através da manipulação das figuras geométricas. Esta tarefa facilitava o processo de fracionar a unidade de medida, numa parte que esteja contida o número inteiro de vezes na quantidade a medir. É de salientar que esta proposta tinha como objetivo potenciar o desenvolvimento do sentido de número racional e ainda, possibilitou iniciar o conteúdo da adição de frações.

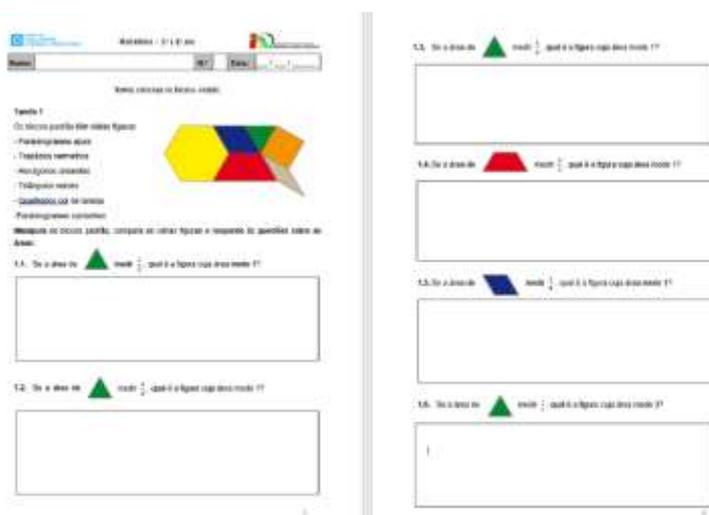


Figura 12: Tarefa "Vamos explorar os blocos padrão".

Inicialmente comecei por distribuir pelos alunos um envelope com as peças dos blocos padrão para que pudessem manipular as mesmas. Ao circular pela sala fui percebendo que os alunos têm estilos de aprendizagem diferentes e, por isso, utilizam também estratégias diferentes. Com esta proposta percebi que cabe ao professor ser um agente de mudança, cabe ao professor colocar os alunos no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, respeitando os seus ritmos, as suas características. Enquanto os alunos exploravam a tarefa eu assumi o papel de mediador e sempre que os alunos me questionavam eu tentava levá-los a refletir e serem eles a encontrar a solução. Em seguida, os alunos foram levados a construir outras figuras utilizando as restantes peças, por exemplo “Se a área do triângulo medir $\frac{1}{2}$, qual é a figura cuja área mede 1?”. Os alunos para resolverem o problema tinham de manipular as peças de forma a descobrir a sua resposta. Durante esta manipulação concedi apoio aos alunos, uma vez que alguns

não estavam a compreender o objetivo. Após manipularem os blocos padrão e de descobrirem a resposta, os alunos desenhavam na folha as figuras correspondentes, que lhes foi entregue no início da aula.

No entendimento de Tavares et al. (2019) a aprendizagem dos números racionais deverá ser efetuada numa abordagem com a resolução de problemas, com a finalidade de fomentar, no aluno, a exploração e discussão de ideias matemáticas em diferentes contextos, procurando sempre valorizar o raciocínio desenvolvido e o pensamento crítico, motivo pelo qual selecionei esta tarefa para explorar no seu significado de medida. A resolução de problemas, de acordo com o NCTM (2000), desempenha um papel fundamental na aprendizagem do aluno, ao potenciar a construção de novos conhecimentos, fomentar a curiosidade, a inteligência e a flexibilidade dos alunos, motivo pelo qual é necessário o questionamento pelo professor com perguntas (catalisadores da comunicação) que apoiam a organização e estruturação do pensamento.

A observação do comportamento dos alunos, permitiu-me constatar que os alunos compreenderam, os seguintes aspetos: (1) $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$, (2) quando o numerador e o denominador são iguais, estes representam a unidade (e.g. $\frac{2}{2} = 1$), (3) como estabelecer relações através da manipulação das figuras geométricas o que facilitou o processo de fracionar a unidade de medida numa parte que esteja contida o número inteiro de vezes na quantidade a medir e (4) como desenvolver o sentido de número racional (figura 13).

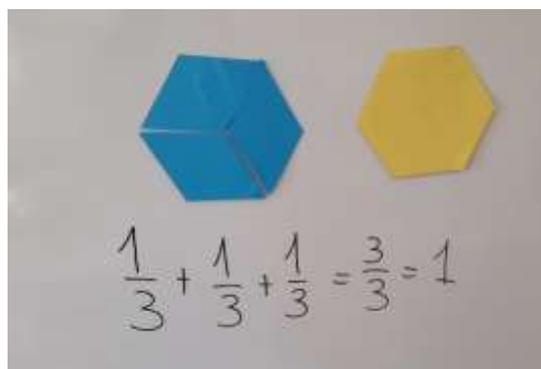


Figura 13: Produção da estratégia realizada por um dos alunos.

As dificuldades pautaram-se com o não reconhecimento da unidade de referência e a reconstrução da unidade, por exemplo na alínea a) é questionado "Se a área do triângulo

verde medir $\frac{1}{2}$, qual será a figura cuja área mede 1?", vamos juntar triângulos até formarmos 1 unidade (neste caso seriam necessários 2 triângulos), sendo posteriormente necessário ordenar os mesmos de forma a obter outra figura geométrica. Neste caso seria possível construir-se um paralelogramo a partir de 2 triângulos. Assim sendo, o triângulo é utilizado como medida de referência para se medir/construir uma outra, sendo o denominador o número de vezes que o triângulo cabe na unidade, ou seja o número de triângulos necessários para se construir a unidade. Isto é, para a alínea a) sabemos que o triângulo cabe 2 vezes na unidade (serão necessários 2 triângulos para construir a mesma), na alínea b) o triângulo cabe 3 vezes na unidade, na alínea c) cabe 6, e assim sucessivamente. Para além do mencionado, alguns alunos apresentaram dificuldade em explicitar e argumentar o seu raciocínio e, por conseguintes, as suas produções.

Adicionalmente, com a intervenção compreendi a importância da utilização de materiais didáticos para que os alunos compreendam determinados conceitos, nomeadamente os blocos padrão (figura 14). No meu entendimento, foi muito importante cada aluno possuir o seu material para poder manipular, como assim, compreenderem que figura poderiam obter. Esta estratégia é defendida por Bruner (1960, cit. por Kim & Albert, 2014), ao mencionar que a manipulação de materiais manipulativos, como os blocos padrão, leva a melhorias significativas na compreensão dos alunos, no que respeita a conceitos relacionados com as frações. A utilização de materiais manipuláveis (M.M.) de forma estruturada envolve os alunos numa linguagem, progressivamente, mais ligada à matemática. Com esta exploração observei um grande entusiasmo nos alunos, permitindo que permaneçam ativos, questionadores e imaginativos, tal como mencionam Damas, Oliveira, Nunes e Silva, (2010).



Figura 14: Alunos a manipularem os blocos padrão.

Relativamente às dificuldades sentidas, o facto de querer cumprir o planificado, por vezes, não dava abertura para ouvir todos os alunos, visto que teria de terminar a atividade no tempo de aula.

Apesar de ter sido um processo longo, consegui chegar ao final da PP, com alguns alunos a referirem: “Professora já gosto muito de resolver problemas”, “já gosto mais de matemática” e “afinal resolver problemas não é muito difícil”.

2.3. NO ÂMBITO DA REFLEXÃO E DA AVALIAÇÃO

A reflexão é um processo intrínseco a todas as fases do ciclo pedagógico, uma vez que quando refletimos acerca das observações e intervenções realizadas, estamos a consciencializar-nos acerca das dificuldades e facilidades da nossa ação e dos alunos. Assim, após a conclusão do dia, a reflexão era crucial uma vez que me fazia compreender o que tinha de melhorar na minha ação pedagógica, perceber quais as atividades onde os alunos estão mais envolvidos e onde estes manifestaram maior interesse, e também as em que estavam menos envolvidos. As reflexões, possibilitam ainda selecionar propostas que vão ao encontro das dificuldades e interesses dos alunos, de forma a motivá-los para a aprendizagem. Assim, considero que um professor reflexivo é aquele que pensa sobre os métodos de ensino-aprendizagem que vai utilizar em sala de aula, é aquele que aquando da realização da planificação, da aplicação das estratégias em sala de aula e após a sua aplicação, pensa no contributo que estas trouxeram ou não aos seus alunos, nas aprendizagens que poderão e que efetivamente realizaram. Contudo, e tendo em conta as aprendizagens dos alunos, posteriormente, o professor deverá implementar um conjunto de estratégias para assim colmatar as

dificuldades que os alunos poderão apresentar. Esta perspectiva é confirmada por Oliveira e Serrazina (2002) ao mencionarem que

a capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. (p. 3)

No meu entender, ao longo dos meses as minhas reflexões foram sofrendo alterações, com o intuito de refletir de forma fundamentada acerca das ações dos alunos e sobre a minha ação educativa. Consequentemente, recorrendo à reflexão consegui mobilizar saberes para, posteriormente, reestruturar a minha ação em função das aprendizagens realizadas ao longo da Prática Pedagógica, procurando melhorar as aprendizagens dos alunos.

Relativamente à avaliação dos alunos, inicialmente não sabia ao certo qual a melhor forma de os avaliar. Confesso que este foi um processo difícil de realizar, visto que era a primeira vez que o ia fazer em contexto de 1.º CEB. Assim, senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos realizando diversas leituras sobre a avaliação. Após conhecer alguma teoria, percebi que este é um processo fundamental no ensino-aprendizagem dos alunos e que todos os intervenientes devem participar nesta avaliação (alunos, professores, famílias e restantes profissionais). Peralta (2002) esclarece que a avaliação consiste na recolha (técnicas de avaliação- de múltiplas e diversas fontes, com os instrumentos adequados) sistemática de informação (sujeito e objeto da avaliação- sobre quem? Sobre o quê?), sobre a qual se possa formular um juízo de valor (critérios- apreciação fundamentada), que facilite a tomada de decisões (funções da avaliação- qual a razão da recolha?).

As leituras realizadas permitiram-me em primeiro lugar perceber que devemos diversificar os instrumentos de avaliação, pois esta não compreende, apenas, na concretização de testes de avaliação. A avaliação que se destaca é a formativa pelo leque de estratégias que podem ser desenvolvidas. A avaliação formativa tem um carácter contínuo e sistemático nas aprendizagens dos alunos, utilizando vários procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, devendo estes ser adequados à diversidade das aprendizagens dos alunos, ou seja, envolverem um processo de autorregulação pelos alunos para que possam ser ajudados articulando dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação (Decreto-lei

n.º 55/2018). Enquanto finalidade formativa, sugere a definição de estratégias de diferenciação pedagógica com o intuito de superar as dificuldades dos alunos de forma a facilitar a sua integração escolar e servindo de apoio à orientação escolar e vocacionada. Permite nesta lógica dar a conhecer aos intervenientes do contexto educativo informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem com a finalidade de serem ajustados os processos e as estratégias. Segundo Cortesão (2002), a avaliação formativa é uma forma de avaliação em que a preocupação central é recolher dados para a reorientação / adaptação do processo ensino- aprendizagem tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos e o que se encontra no currículo. Cortesão (2002), descreve ainda este tipo de avaliação como “uma bússola orientadora” do processo ensino-aprendizagem, onde se apreendem dados que visam ajudar os alunos e professores a ajustar o seu trabalho com a finalidade de identificar falhas, aprendizagens ainda não alcançadas e aspetos a melhorar. Neste sentido, a avaliação formativa não deve ser traduzida por meio de uma nota, mas sim, por apreciações e comentários.

Após algum esclarecimento sobre os instrumentos de avaliação, na turma do 2.º ano, em conjunto com a minha colega, decidimos começar por avaliar semanalmente quatro alunos, tendo em conta os seus conhecimentos, competências e dificuldades, com o intuito de repensar nas estratégias a ser mobilizadas, de modo a aprofundar os conhecimentos dos mesmos e desenvolver aprendizagens. É de salientar que para esta avaliação reguladora, recorri a notas de campo e a grelhas de avaliação¹⁸ criadas para esse efeito, que se basearam nos parâmetros de Cosme et al. (2020). Com esta avaliação conseguia perceber se os alunos tinham ou não adquirido aprendizagens, quais os tópicos que deveria incidir mais e qual a melhor estratégia de aprendizagem a utilizar com determinado aluno. Apesar de ter presente a importância da avaliação continuava a sentir que ainda não era o suficiente. Por esse motivo, continuarei a ler mais sobre o tema.

Com a leitura de mais documentos, percebi que sem saber, em pequenos momentos do dia realizava a avaliação aos alunos. Por exemplo na apresentação de trabalhos, no questionamento oral e na realização de jogos. Compreendi ainda que é necessário termos em consideração alguns aspetos, nomeadamente as características pessoais de

¹⁸ Ver apêndice XVI – Grelhas de avaliação implementada na turma de 2.º ano de escolaridade.

cada aluno, as aprendizagens que têm de realizar, o percurso anterior, as suas necessidades, o seu ritmo, os seus interesses. Como refere Ferreira (2006) os alunos podem trilhar caminhos diferentes para atingir o mesmo fim, temos é de criar objetivos consoante as necessidades de cada aluno.

Na turma do 3.º e 4.º ano, eu e a minha colega refletimos e considerámos que era importante os alunos serem estimulados a assumir um maior protagonismo como atores educativos ao nível da gestão do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, no final de cada aula, os alunos foram incentivados a efetuar a metacognição através de uma reflexão sobre a resolução dos diferentes desafios. Desta forma, procediam ao preenchimento de uma grelha que incidia em três parâmetros, nomeadamente: (1) conclusão da tarefa, (2) identificação de dificuldades e (3) respeito pelas regras de convivência social, bem como eram desafiados a redigir um breve comentário sobre algum aspeto significativo ao longo da semana ou a razão pela qual acham que sentiram dificuldade num determinado conteúdo¹⁹. Segundo Cosme (2009), a avaliação mencionada implica a metamorfose, por um lado, do papel de aluno, visto que este é conceptualizado como o sujeito que quer aprender e aceita a ajuda de terceiros – o professor e os seus colegas. Por outro lado, a reinvenção do papel do professor que, enquanto interlocutor qualificado, deve aprimorar a sua ação pedagógica e didática, ao se pautar pela responsabilidade de potenciar aprendizagens e assegurar o sucesso dos alunos, considerando a sua singularidade. Em virtude do referido, esta conceção de avaliação proporciona um campo de maior significado e de atribuição de sentido pelos intervenientes, pois conseguem compreender verdadeiramente o seu impacto na melhoria das aprendizagens.

A partir das autoavaliações dos alunos, conseguia compreender, de modo geral, quais as tarefas que os alunos mais tinham gostado, quais as que sentiram mais dificuldade, a razão/ões para manifestarem dificuldades, bem como identificar as aprendizagens que eles consideravam já concretizadas.

No decorrer do jogo “Bingo gramatical”, realizado no dia 26 de maio de 2021, a Laura parecia conhecer e compreender as classes de palavras. Após a leitura da sua autoavaliação compreendi que a aluna ainda sentia dificuldades na sua identificação,

¹⁹ Ver apêndice XVII - Grelha de autoavaliação implementada na turma de 4.º ano de escolaridade.

como é possível ver na seguinte citação “Tive dificuldades na ficha de português porque não soube identificar a classe de palavras de algumas palavras”. Esta situação demonstra que, por vezes, os alunos apresentam vergonha em dizer que não estão a perceber. É importante os alunos serem estimulados a assumir um maior protagonismo como atores educativos ao nível da gestão do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação e, por isso, urge a necessidade de as experiências vivenciadas na escola potenciarem o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos (Cosme et al., 2020).

Neste enquadramento, quero salientar que a avaliação formativa, contextualizada e autêntica se encontra em consonância com a conceção de ensino-aprendizagem que valorizo, o socioconstrutivismo que pretendo implementar na minha prática futura. Esta corrente caracteriza-se como sendo um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la, o que implica que, os alunos tenham a oportunidade de escrever a sua “própria” história e efetuar as alternativas de ação (Cosme et al., 2020). Por essa razão, a avaliação alternativa, contextualizada e autêntica consiste numa avaliação que procura um autoconhecimento crítico da realidade e a clarificação de alternativas que fomentem a sua transformação, onde a negociação, a comunicação e o feedback deliberado se encontram presentes. É de salientar que o foco se desloca do ensino para a aprendizagem, pois o aluno encontra-se no centro da ação educativa e é construtor das suas próprias aprendizagens. Ao professor cabe reinterpretar o currículo e refletir sobre os desafios que provoca, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas.

3. UM BALANÇO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB

No decorrer da prática pedagógica em 1.º CEB desenvolvi diversas aprendizagens que me fizeram crescer enquanto mestranda e futura docente. Considerando a identidade profissional que tenho vindo a construir, acredito que o professor é um educador multifuncional e interlocutor qualificado, que tem um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem do aluno, onde a amizade, o pensamento crítico, a pesquisa, a reflexão, a avaliação, a interdisciplinaridade, a comunicação e as expectativas positivas perante o que ensina a aprender e o que aprende com os alunos, numa relação semiótica de construção partilhada de conhecimentos, caracteriza a sua prática pedagógica, com vista à promoção da autonomia do aluno. Conforme refere Cardoso (2013) “o professor

é a janela através da qual a criança vê o mundo” (p. 60), motivo pelo qual deve educar para o aluno fazer escolhas, partilhar pontos de vista e resolver problemas, valorizando-se como um aprendiz ativo. Desta forma, urge a necessidade de, enquanto mestranda, efetuar sistematicamente leituras sobre os conteúdos curriculares a explorar, com a intencionalidade de compreender qual a melhor abordagem pedagógica para potenciar aprendizagens contextualizadas e significativas, valorizando as características, os interesses e competências de cada aluno. Esta conceção é partilhada por Coutinho e Lisbôa (2011, citado por Silva, 2020) ao mencionarem que o professor necessita de atualizar os seus conhecimentos e, conseqüentemente, a sua ação pedagógica, num ambiente motivador e dinâmico, onde cada aluno apresente um papel ativo na construção de conhecimentos e o docente capaz de ressignificar a aprendizagem, evitando a construção de conceções alternativas, com vista à promoção do sucesso educativo.

As práticas realizadas em contextos de 1.º CEB permitiram-me compreender a importância da avaliação formativa, visto que se centra nas aprendizagens dos alunos, utilizando vários procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, nomeadamente as apresentações, as participações orais e as fichas de trabalho realizadas em aula. Esta tem em conta as aprendizagens e dificuldades dos alunos, onde o docente deve arranjar estratégias pedagógicas para superar as dificuldades previamente identificadas. Além disso, esta modalidade de avaliação deve ser a que tem mais peso, uma vez que permite que os intervenientes do processo educativo obtenham informação contínua e privilegiada sobre a progressão do educando ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, pretende-se que o aluno tome consciência das suas conquistas com vista ao sucesso escolar (autorregulação). O professor deve mediar/orientar os alunos para adquirirem ferramentas para perceberem aspetos a melhorar e a manter.

Considero que todo este percurso, repleto de pontos altos e baixos, me permitiu olhar com outros olhos para o 1.º CEB, pois, aprendi tanto com os alunos, como com as professoras cooperantes, famílias, comunidade e com outros intervenientes de ação educativa. Para além disso, compreendi a importância de explorarmos sempre os conteúdos associados ao concreto, às experiências do dia a dia e de forma holística, plena e autêntica.

Termino este semestre com a certeza que a minha caminhada não termina aqui, mas sim que começou agora. Só quem ama de verdade esta profissão é que consegue ter sucesso e eu tenho a certeza de que ainda tenho muito para aprender.

Por fim, considero que estas PP promoveram diversas aprendizagens, oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes subjacente ao exercício da função docente no 1.º CEB. Para além disso, desenvolvi em mim o pensamento reflexivo, numa permanente relação entre a teoria e a prática e muita vontade de fazer a cada dia mais, uma vez que aprendi com os meus erros e, acima de tudo, compreendi que o professor deve estar em constante formação para poder evoluir enquanto docente.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I- ENSAIO INVESTIGATIVO

Neste capítulo apresenta-se a dimensão investigativa que foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância, mais propriamente em Jardim de Infância (1.º ano/ 2.º semestre) do ano letivo de 2019/2020. Neste sentido, ao longo do meu percurso enquanto mestrande e futura educadora/professora, compreendi que é crucial ser reflexiva e estar predisposta a lidar com os diferentes acontecimentos que vão surgindo. Isto porque, ao investigar, posso compreender melhor os significados de um acontecimento, com o intuito de realizar uma prática educativa que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças, bem como fomenta o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, o presente capítulo encontra-se dividido em cinco partes. Em primeiro lugar apresento uma breve introdução onde contextualizo como surgiu o estudo, dou a conhecer a minha pergunta de partida, os objetivos e apresento a sua pertinência. Seguidamente exponho uma revisão de literatura, onde corroboro alguns autores de referência e atuais. Posteriormente refiro a metodologia utilizada, nomeadamente o contexto, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, e ainda, os métodos de análise dos mesmos. No tópico seguinte apresento, analiso e discuto os resultados obtidos. Por fim, exponho as conclusões, limitações e recomendações.

1. INTRODUÇÃO

Aquando da minha integração na Instituição e, após as primeiras semanas de observação, foi possível verificar que o meu educador cooperante reconhece o brincar enquanto meio privilegiado para a aprendizagem holística, na medida em que a rotina integra diferenciados momentos de brincadeira e interação livre, quer no espaço exterior, quer na sala de atividades. Esta afirmação vai ao encontro da perspectiva de Bilton, Bento e Dias (2017), ao afirmar que “o desenvolvimento é compreendido numa perspectiva holística, em que as diferentes experiências e figuras que preenchem a vida da criança influenciam a forma como esta se vê a si própria, aos outros e ao mundo” (p. 15).

Realizando um paralelismo com algumas realidades que tive o prazer de contactar nos anos anteriores, constatei que alguns docentes não dão utilidade ao espaço exterior. Para além do mencionado, o facto de recentemente ter frequentado duas formações acerca do brincar no espaço exterior motivou-me a investigar acerca do mesmo.

No período de observação, verifiquei que as crianças estabelecem interações na sua atividade natural, o brincar, que potencia o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico, social e afetivo, e é considerado como o meio através do qual cada criança conhece e atribui sentido ao mundo, expressa as suas conceções, analisa experiências e resolve problemas de natureza diversa. Pude ainda constatar que os momentos de brincadeira permitem ao educador conhecer as características, os interesses e as motivações de cada criança.

Partindo destas primeiras observações, despertou-me interesse em investigar e aprofundar este tema, com o intuito de compreender qual a relevância do espaço exterior nos momentos de brincadeira, e como estes influenciam as aprendizagens das crianças.

1.1. *PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO*

Após a realização de algumas pesquisas e tendo em conta o constatado anteriormente, surgiu a seguinte pergunta de partida: “Quais as conceções e práticas educativas dos educadores de infância e dos professores de 1.º ciclo sobre o impacto da utilização do espaço exterior, no processo de aprendizagem das crianças?”

Deste modo, para dar resposta à minha questão de investigação, formulei os seguintes objetivos:

- i) Caracterizar as concepções dos educadores de infância e dos professores de 1.º ciclo sobre o impacto da utilização do espaço exterior no processo de aprendizagem das crianças;
- ii) Identificar práticas/propostas educativas dos docentes no espaço exterior e aprendizagens subjacentes às mesmas;
- iii) Conhecer o papel do docente enquanto promotor da aprendizagem no espaço exterior;
- iv) Refletir sobre o contributo do espaço exterior para o processo de aprendizagem das crianças.

1.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Esta investigação, na minha opinião é relevante, uma vez que me possibilita compreender que não é apenas nos momentos orientados que as crianças se desenvolvem e adquirem aprendizagens. Estas ocorrem também nos momentos de brincadeira livre, quer no espaço interior, quer no exterior. No entanto, optei por escolher o espaço exterior pelo facto de ter observado, durante as práticas pedagógicas decorridas na Licenciatura e no Mestrado, que existem docentes que valorizam e compreendem que o mesmo potencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, contrariamente a outros que não o valorizam. Assim, como afirma Bilton, Bento e Dias (2017), “através do brincar no exterior, as crianças têm a oportunidade de enfrentar riscos, resolver problemas de forma autónoma e de mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (p. 17).

A nível pessoal, este estudo suscitou o meu interesse, visto que remete para a minha infância, onde a maior parte do meu dia era passado a brincar na rua com a minha irmã e vizinha. Esta vivência pessoal que considero, hoje, uma mais-valia também me encaminhou para o desenvolvimento do presente estudo e apoia as minhas intenções futuras. Como futura profissional na área da educação, considero pertinente refletir sobre as questões apresentadas para melhor fundamentar o meu papel e a minha prática como promotora da brincadeira no espaço exterior quer em JI, quer em 1.º CEB.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Uma vez que a investigação se debruça sobre a brincadeira no espaço exterior nas práticas educativas dos docentes irei primeiramente abordar o que os autores de referência explanam sobre o que é o brincar, como as crianças aprendem, e quais as implicações e os objetivos do brincar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Posteriormente irei fundamentar o que é o espaço exterior, como se dá a aprendizagem e qual deve ser o papel do docente como dinamizador deste espaço.

2.1. *CONCEITO DE BRINCAR*

O brincar é um conceito polissêmico, ou seja, apresenta diversas aceções e varia de autor para autor. Ainda assim, o brincar é considerado um direito consagrado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas), em 1989 onde refere o artigo 31.º o direito ao lazer, ao jogo e aos tempos livres e o artigo 12.º que garante à criança a capacidade de discernimento sobre o direito de exprimir livremente a sua opinião, tendo em conta a sua idade e a sua maturidade (Neto, 2020, p. 53). Dito de outro modo, ao longo de toda a infância a criança brinca de forma natural e espontânea, ocupando um lugar de destaque na vida da mesma.

Como corroboram Silva et al. (2016), o brincar é uma atividade natural da criança, que se caracteriza por um interesse intrínseco por meio do prazer, da liberdade, da imaginação e, por fim, da exploração. A respeito disto, Neto (2018) refere que o “brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica. (...) Brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança” (p. 17).

Por outras palavras, Piaget (1978, citado por Kishimoto, 2003a) menciona que ao brincar a criança explora o mundo que a rodeia, isto é, brinca ao faz de conta. Neste sentido, as experiências que as crianças vivenciam e observam, nos diferentes contextos, através dos papéis que representam, ou seja, do meio envolvente, tem impacto nas suas brincadeiras.

Nesta linha de pensamento, Coelho (2017) sustenta que o brincar é “o meio através do qual as crianças conhecem e dão sentido ao mundo, se sentem em controlo, expressam as suas perspetivas, analisam as experiências e resolvem problemas” (p. 98). Pela

mesma razão, para Ferland (2006) o brincar corresponde ao mundo da fantasia onde a criança imagina, cria o mundo à sua maneira e expressa os seus sentimentos.

Na perspectiva de Solé (1980, citado por Silva & Sarmiento, 2017), o brincar permite “à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria” (p. 41), assim sendo este é visto como um espaço de reconstrução. Deste modo, o brincar assume-se como um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com os desafios que se encontram pela frente, a fortalecerem capacidades e ainda, a tornarem-se cidadãos independentes (Pelligrini & Smith, 1998, citado por Bento & Portugal, 2016). Neste seguimento, também Cordeiro (1996) expõe que o brincar “é uma das actividades mais elaboradas, para além de indispensável, pois desenvolve a criatividade, o imaginário e a imaginação, a alternância e o sentido figurativo, representativo, e a organização de gestos, das falas, e dos cenários” (p.12).

É de mencionar que, segundo Neto (2020), hoje em dia existe uma forte tendência de “artificializar os espaços de jogo e recreio para crianças nos espaços escolares” (p. 132). A maior parte das instituições apresenta espaços exteriores com poucos desafios para as crianças, isto porque retiraram os elementos naturais (árvores, vegetação, paus, pedras, água, lama, horta, areia, entre outros) e substituíram por elementos que promovem “mais sedentarismo, conflitos e menor sociabilização” (Neto, 2020, p. 133).

2.1.1. BRINCAR LIVRE E BRINCAR ESTRUTURADO

Alguns autores diferenciam o conceito de brincar livre e brincar estruturado. Assim, Ferland (2006) define o brincar livre como aquele que parte da iniciativa da criança. Esta escolhe o que fazer e como, quer seja através de objetos ou não. A criança ao escolher o que quer brincar, faz com que não se sinta pressionada, pois fá-lo espontaneamente, o que está associado ao prazer do momento, como corrobora Piaget (1978, citado por Kishimoto, 2003a). Além disso, a criança a partir de um objeto, recria diferentes episódios e atribui distintas funções ao mesmo, pois um objeto não possui apenas uma ação, pelo que as crianças o exploram, por meio da imaginação e da criatividade (Post & Hohmann, 2011). Este brincar possibilita desenvolver a criatividade, imaginação e fantasia, bem como a negociação de conflitos, resolução de problemas, autocontrolo, colaboração, resiliência e desenvolvimento sócio emocional.

No que concerne ao brincar estruturado, este caracteriza-se por uma proposta lúdica que tem por base a intervenção do adulto de referência e, por vezes, organizada com o recurso a regras. De acordo com Ferland (2006), o adulto organiza o espaço e os materiais de acordo com a sua intencionalidade educativa e com o tempo preestabelecido. O facto de o docente estabelecer regras fomenta na criança o desenvolvimento do domínio social, ou seja, respeitar as regras de convivência social, bem como o cumprimento das mesmas. Nesta linha de pensamento, o brincar estruturado tem como finalidade promover determinadas competências na criança.

O autor supracitado realça ainda os benefícios do brincar estruturado como sejam: (1) o desenvolvimento do *fair play*, (2) a memória visual, (3) o trabalho em equipa, (4) o cumprimento de instruções/regras, (5) a discriminação perceptiva e, por fim, (5) a definição de estratégias. Não obstante, o brincar estruturado implica a imposição de regras preestabelecidas pelo adulto, mas, para que a criança não deixe de brincar este deve ser lúdico, de forma a gerar o prazer do momento.

Em último lugar, Ferland (2006) constata que o brincar livre e estruturado se complementam, no entanto, no brincar livre o adulto de referência quase não intervém, enquanto no brincar estruturado exige alguma intervenção do adulto.

2.1.2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

O brincar está presente ao longo de toda a vida do ser humano, desde a sua concepção até à morte, no entanto na infância é fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Cordeiro, 1996). Isto quer dizer que a brincadeira potencia o desenvolvimento holístico na criança, na medida em que estimula o desenvolvimento de competências sociais (papéis sociais), conceptuais (cálculo) e criativas (a estruturação dos espaços e das ideias), enquanto desenvolve o conhecimento e a compreensão do mundo que a rodeia. As crianças, no seu quotidiano, apresentam uma curiosidade natural em descobrir e compreender o mundo que as rodeia, motivo pela qual urge a necessidade de os adultos de referência descobrirem e conhecerem “todo este conhecimento e capacidades, ao invés de considerar a criança um adulto em miniatura, desprovida de cultura” (Vieira, 2011, p. 126), por outras palavras considerar a criança como uma tábua rasa.

No parecer de Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2018) “a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender”, uma vez que “se aprender alguma coisa é por acidente, pois ela brinca por brincar” (p. 42). Pela mesma razão, a criança ao brincar, não está a pensar que vai aprender algo por meio da brincadeira, no entanto esta desenvolve aptidões e atitudes que irá utilizar nas situações do quotidiano.

Por outro lado, Gomes (2010) defende que existe três etapas fundamentais no brincar nomeadamente dos zero aos dois anos, dos dois aos sete anos e a partir dos sete anos. A segunda fase é caracterizada pelas brincadeiras do faz de conta, o desenho, o brincar com objetos atribuindo-lhes outro significado. Este brincar através do jogo simbólico, surge nas crianças entre os dois e os seis anos, e possibilita que as mesmas assimilem a realidade envolvente, tendo por base a fantasia. É ainda uma forma de a criança se autoexpressar, demonstrar os seus medos, sonhos e frustrações. Além disso, o autor anteriormente mencionado alude para o facto de a criança representar diversos papéis da sociedade, em que se insere, como por exemplo imitar que é a mãe, com a finalidade de criar situações imaginárias em que se comporta como se estivesse no mundo adulto. É de referir que por meio do jogo simbólico, a criança desenvolve o pensamento abstrato, ou seja, quando esta substitui um determinado objeto que não está presente, como por exemplo quando está na área da casinha a colocar os ingredientes para a sopa, como refere Vygotsky (1994, citado por Pimentel, 2007).

Do ponto de vista de Vygotsky, o brincar privilegia a vertente cognitiva, na medida em que reflete o nível de desenvolvimento mental da criança. Com o intuito de explicar o desenvolvimento da criança, Gaspar (2010) refere o conceito de zona de desenvolvimento proximal, conceptualizada por Vygotsky, como a distância que se situa entre o seu nível atual de desenvolvimento e o seu nível de desenvolvimento potencial, quando ajudada por um adulto. Por outras palavras, quando a criança está a brincar, esta adota uma postura que não é a habitual, tornando-se mais apta para se desenvolver.

As situações de brincadeira livre potenciam uma imensidão de aprendizagens, bem como o encontro com os seus pares e os adultos de referência possibilitando que estes interajam socialmente através de interações que podem ser entre criança-criança, criança-objeto e criança-adulto (Kishimoto, 2003b). A partir destas vivências reforça-se, não só a importância que o brincar tem, como também aquilo que potencia no

desenvolvimento e ensino/aprendizagem da criança, não devendo, portanto, ser desvalorizado. É por isso crucial que os adultos de referência proporcionem tempo para as crianças brincarem, visto que potencia o seu desenvolvimento, como ressalva Ferland (2006) “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p. 6).

No entender de Neto (2018), o brincar potencia inúmeras vantagens para o desenvolvimento humano pois promove: (1) o desenvolvimento cognitivo, nomeadamente a capacidade verbal, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e a capacidade de processar informação, (2) a complexificação das operações mentais, (3) o brincar com as verbalizações e adquire novas formas linguísticas, (4) a transmissão de cultura, (5) o aperfeiçoamento de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas e, (6) o desenvolvimento de socialização e de identidade entre pares. Assim, o brincar fomenta o desenvolvimento global da criança pois, permite aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser.

Já Mesquita (2017) menciona que a aprendizagem se desenrola de forma holística promovendo os diferentes domínios, nomeadamente o motor (prazer do movimento), da linguagem (desenvolvimento da linguagem oral e comunicacional), cognitivo (sentido de espaço), pessoal, social e emocional (consciência de si), sensorial (desenvolvimento dos cinco sentidos) e, criatividade e sentido estético (expressões e apreciações de diferentes formas de arte).

Na perspetiva de Moyles (2006), a observação das crianças na sua atividade natural, o brincar, consiste num meio de aprendizagem basilar, visto que nestes momentos as mesmas se implicam e experienciam situações que posteriormente as mobilizam cognitivamente, afetiva e socialmente e promovem a sua curiosidade, imaginação, autonomia, criatividade e ainda, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

O brincar desenvolve integralmente a criança, porque lhe proporciona momentos de prazer envolvendo-a e sentindo-a motivada em realizar a brincadeira, e assim favorece o seu desenvolvimento global. Ferland (2006), sublinha ainda que o brincar tem de estar associado ao prazer, caso contrário a criança não está a brincar. Neste sentido o prazer

está associado ao desafio, no entanto este não pode ser nem demasiado fácil, senão torna-se aborrecido, nem difícil visto que, a criança pode acabar por desistir.

Sintetizando, o brincar não pode ser considerado apenas uma habilidade motora, na medida em que apresenta inúmeras potencialidades para o desenvolvimento e ensino/aprendizagem da criança. Assim,

Ao brincar, a criança aprende a conhecer-se a si própria e o mundo que a rodeia. O brincar é, pois, uma forma de se construir como pessoa, num processo gradual de ordenação, integração e identificação tanto em relação a si mesmo como em relação aos outros. (Vieira, 2011, p.129)

2.2. ESPAÇO EXTERIOR

2.2.1. A APRENDIZAGEM ATIVA NO ESPAÇO EXTERIOR

Primeiramente é importante realçar que no espaço exterior, as crianças brincam e aprendem. O brincar, é uma ação autónoma, onde a criança decide ao que brincar e como e, permite que as crianças se conheçam a elas e ao mundo que as rodeia. Por outro lado, a aprendizagem é uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa, que se traduz em modificações do comportamento (Tavares & Alarcão, 2005). No entanto, apesar destes conceitos serem distintos, encontram-se interligados, visto que o ato de brincar conduz à aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, a promoção do brincar ao ar livre, no contexto de educação, pode ser compreendido como um espaço educativo “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Silva et al., 2016, p. 27). Pelo que, a maioria das propostas pode ser realizada no espaço exterior, o que permite “um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (*ibidem*, p. 27).

Nos últimos tempos temos assistido a diversas mudanças na sociedade, visto que os momentos no espaço exterior têm sido substituídos por atividades orientadas no interior. Por outras palavras, o exterior tanto no jardim de infância, como no 1.º CEB, é aproveitado durante os momentos de recreio para as crianças poderem esticar as pernas, gastar energias ou até ir brincar apenas quando está sol (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Pela mesma razão, Post e Hohmann (2011) comprovam que “o exterior é rico em experiências sensório-motoras que lhes permitem construir o seu conhecimento” (p. 161) e “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior

de exploração e de brincadeira” (p.161). Também, Lino (2013) refere a preocupação constante de este ser organizado de forma a permitir uma continuidade com o interior, e de fazer a articulação entre o espaço interior e exterior, visto que a criança não vive só nos espaços interiores. O espaço exterior representa o que há na comunidade, dá a oportunidade às crianças de terem contacto com aquilo que é a sua realidade.

Tendo em consideração o mencionado, o espaço exterior é basilar, na medida em que desenvolve a independência, a autonomia, a confiança, o respeito, a autoestima, a resolução de conflitos e as competências sociais e emocionais da criança (Thomas & Harding, 2011). Os mesmos autores constataam que o exterior possibilita que as crianças cooperem com os seus pares, assim como trabalhem em equipa, partilhando interesses e sentimentos e criando relações afetivas não só com outras crianças, como também com os adultos de referência. Nesta lógica “brincar é importante porque o nosso cérebro é social e aprende com o cérebro dos outros” (Neto, 2020, p. 42).

Do mesmo modo, Neto (2020) alerta para o facto de nas últimas décadas, se verificar um declínio no tempo e espaço para as crianças brincarem, tanto em contexto escolar como familiar, principalmente no exterior. Isto pode vir a refletir-se ao nível do desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais, mas também no aumento de desordens mentais, como por exemplo, a ansiedade, a depressão, a hiperatividade e o défice de atenção. Alguns fatores podem dever-se a superproteção parental, uma vez que “sem autonomia, a criança não cresce de forma conveniente e harmoniosa” (Neto, 2020, p. 60), medo do risco por parte dos pais e educadores, falta de independência, diversas horas passadas sentadas numa sala de aula, com currículos extensos e intensos, e estrutura dos espaços pouco pensados nas crianças.

Não obstante, como mencionam Silva et al., (2016), a “continuidade entre brincar e aprender articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo” (p. 31). Nesta lógica, o espaço exterior não promove apenas o brincar, no entanto cabe às escolas arranjar processos, com a intencionalidade de convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos, de forma dinâmica, autónoma e fora das quatro paredes da sala de aula. Isto porque, se os alunos aprenderem de uma forma dinâmica, participativa e se os conteúdos forem

explorados de uma forma prazerosa, a brincar, serão mais bem apreendidos (Neto, 2020).

Apesar de o espaço exterior ser valorizado por muitos autores de referência, ainda existem docentes que o desvalorizam, preferindo realizar as experiências educativas no espaço interior. Também Neto (2020) valoriza esta perspectiva ao referir que as escolas têm de arranjar processos, com a intencionalidade de convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos, de forma dinâmica, autónoma e em que os alunos “deixam de ser crianças prisioneiras dentro de quatro paredes, em lógicas lineares de aprendizagem, reféns de corpos sentados e quietos, em silêncio, memorizando saberes que de algum modo são impostos” (p. 127).

Quando as crianças brincam no exterior, estão em contacto com a natureza, esta oferece indutores para proporcionar várias oportunidades de aprendizagem, ou seja, aprende sobre si, sobre o outro, sobre o meio que a rodeia e como se relacionar com ele (Bento, 2015). É durante o contacto com o exterior que as crianças desenvolvem diversas brincadeiras, onde têm como materiais aqueles que estão presentes na natureza, dando-lhes assim outro propósito. Desta forma, os materiais e o espaço potenciam o desenvolvimento e a mobilização de competências referentes à imaginação e criatividade. Bilton, Bento e Dias (2017) corroboram afirmando que a brincadeira no exterior ajuda a criança a desenvolver a sua imaginação e a criatividade e “(...) permite adquirir informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este.” (p. 48).

Também o ME (2001) refere que o espaço exterior apresenta múltiplos estímulos. Não obstante, cabe ao professor filtrar e perceber quais são os objetivos que pretende que os seus alunos alcancem. É no espaço exterior, através da exploração com o real que os alunos aprendem determinados conteúdos e trabalham os diferentes objetivos que estão contemplados no currículo.

Efetivamente, o espaço exterior, para além de estimular o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, possibilita o desenvolvimento de diferentes domínios, sendo eles o motor, social, cognitivo e emocional, que vai ajudar a criança a desenvolver-se de forma holística. Estas competências desenvolvem-se muito facilmente visto que os espaços diferem todos os dias, criando assim obstáculos perante

os quais as crianças têm de pensar em estratégias para a resolução dos mesmos (Bilton, Bento & Dias, 2017). Todavia a criança aprende a “(...) conhecer os perigos e os riscos lidando com eles, ensina a criança a proteger-se, a conhecer os seus limites e a avaliar o ambiente que a cerca, levando-a a agir de modo mais controlado perante novas situações.” (Vale, 2013, p. 12). É ainda nestes momentos que as crianças aprendem a trabalhar em grupo, onde haja partilha entre os pares de ideias e objetivos, existindo assim cooperação entre as mesmas. Para além disso, ajuda as crianças a mobilizar as suas competências (Bento, 2015).

Adicionalmente, este contacto com o exterior é uma oportunidade para a criança explorar a linguagem, o domínio da matemática, das ciências, das artes, entre outros uma vez que como corrobora Thomas e Harding (2011), as crianças aprendem conceitos importantes ao observarem em contexto real. Esta oportunidade deve ter uma intencionalidade educativa definida pelo educador ou professor, uma vez que este é favorável à ocorrência de aprendizagem, respeitando os interesses, as motivações e as necessidades das crianças.

2.2.2. O papel dos docentes na valorização do espaço exterior

Como já foi referido, o espaço exterior apresenta características e potencialidades que permitem diversificar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Desta forma, cabe aos educadores/professores apreciarem este espaço como tal, valorizando e estimulando a sua organização com a intencionalidade de “planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo” (Silva et al., 2016, p. 32).

Neste seguimento, os docentes desempenham dois papéis importantes no que respeita à valorização do espaço exterior. Primeiramente, como observador, sem interferir nas brincadeiras ou jogos, procurando recolher informação sobretudo a nível pessoal, social, linguístico e ainda acerca dos interesses das crianças, tentando compreender como poderá enriquecer estes momentos, só assim poderá organizar o espaço, com o intuito de fomentar o ensino/aprendizagem, garantindo a igualdade de oportunidades e conhecendo cada criança na sua singularidade. O professor/educador deve ainda aproveitar estes momentos no espaço exterior para conhecer cada criança na sua

singularidade, fomentar o interesse, a criatividade e a autonomia. E, posteriormente, como participante ativo, funcionando como mediador das relações e das situações “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar - ou não - é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (Ferreira, 2010, p. 12). Já do ponto de vista de Neto (2020), o adulto ao ver a criança a brincar vai entrar no seu mundo, permite ver o seu temperamento e os mecanismos de defesa, “a brincar, a criança sente-se um agente que pensa” (p. 42).

O papel dos adultos durante os momentos no exterior, na ótica de Hohmann e Weikart (2011), passa por focar a sua atenção nas crianças, adotando as seguintes estratégias: (1) analisar a forma como as mesmas aprendem durante o tempo de exterior, (2) disponibilizar os materiais necessários para a sua exploração, (3) utilizar diferentes estratégias para apoiar a criança nas suas explorações, (4) observar a natureza com as crianças, e, por fim, (5) possibilitar tempo de brincadeira livre. Não obstante, Ganhão (2017) afirma que as condições atmosféricas não podem ser uma obstrução para as crianças se deslocarem ao espaço exterior, visto que todas as estações do ano apresentam múltiplas potencialidades.

Nesta linha de pensamento os docentes não devem centrar a sua atenção apenas no produto, mas sim no processo, atribuindo significado. Este não indica o que está correto ou errado, não corrige a criança, pois como refere Gaspar (2010, p. 9) “no brincar não há erro”. Para além disso, o docente quando a criança solicita deve participar nas suas brincadeiras e realizar o que ela disser, pois poderá fomentar confiança no adulto, tornando-se assim um modelo, bem como a criatividade, segurança e imaginação.

É essencial dar espaço à criança, para brincar, para ter o seu jogo, para imaginar e ser livre. A criança “saberá ser criança, isto se os adultos a deixarem ser...” (Vieira, 2011, p. 122). É importante que não nos esqueçamos que o “brincar continua a ser uma atividade natural na infância” (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p. 7).

Nesta linha de ideias, o espaço exterior oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto é necessário dar tempo de qualidade para investir, explorar, experimentar. Como corroboram Bilton, Bento e Dias (2017) “os adultos têm de reconhecer esta necessidade, criando as condições necessárias para proporcionar elevados níveis de implicação e bem-estar junto das crianças” (p. 140).

Não obstante, não chega reconhecer esta importância, é necessário planejar o espaço exterior “com a mesma atenção e rigor aplicados ao interior” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 140). Também para Neto (2020), a qualidade e quantidade de tempo e o espaço diversificado é crucial para que a criança possa brincar de forma plena e com significado, tendo em consideração a sua maturidade cognitiva e emocional.

Na perspectiva de Neto (2020), a intervenção do docente no brincar deve ser “cuidadosa, desinteressada, mas conveniente, para ajudar a criança a ter disponibilidade de recursos materiais e capacidade de formulação de contextos, em função dos objetivos de ação” (p. 50). Assim, torna-se necessário o profissional definir limites de objetos e espaços para brincar. Por vezes, é preferível um único brinquedo, cheio de potencialidades, do que diversos, isto porque é excesso de estímulos.

Por outro lado, o docente também apresenta como papel promover a segurança e o bem-estar das crianças, isto porque o espaço exterior por vezes é evitado devido aos riscos. Assim, o educador deve em primeiro lugar averiguar as potencialidades oferecidas pelo espaço exterior. Posteriormente deve planificar os momentos no espaço exterior, por exemplo disponibilizando diferentes estímulos, certificando-se que o mesmo se encontra seguro e em condições de ser utilizado, de modo a evitar o risco. É de salientar que apesar disto existem fatores que não são controláveis por parte do docente, o que por vezes se torna uma condicionante. Por fim, deve interagir e/ou observar as suas brincadeiras consoante o seu objetivo (Bilton, Bento & Dias, 2017).

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. *OPÇÕES METODOLÓGICAS*

Para a realização da presente investigação, é necessário realizar diversas opções metodológicas, tendo em consideração a pergunta de partida e os objetivos definidos, nomeadamente o paradigma. No parecer de Bogdan e Biklen (1994), “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52). Nesta lógica, existem dois tipos de paradigmas, nomeadamente o qualitativo e o quantitativo.

Com vista a dar resposta à pergunta de partida, aos meus objetivos de investigação e, uma vez que pretendo compreender as conceções e práticas educativas dos docentes

sobre o impacto da utilização do espaço exterior, optei pelo paradigma de investigação qualitativo de carácter exploratório e descritivo simples.

A investigação qualitativa, no entender de Sousa e Baptista (2011), caracteriza-se como sendo um processo demorado, rigoroso e sistemático que narra ou interpreta a realidade, sendo que exige um conhecimento aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas, de modo a conseguir proceder à investigação.

Tendo em consideração que o presente estudo tem como principal objetivo compreender quais as conceções e práticas educativas dos docentes, é possível afirmar que se insere numa abordagem qualitativa e que se centra na compreensão de diferentes perspetivas. Sendo um paradigma qualitativo, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características, como sejam: (1) “a fonte direta de dados é o ambiente natural” (p. 47), (2) descritiva, visto que os dados são reunidos, por meio de palavras ou imagens, a escrita assume assim uma grande relevância, (3) o processo realizado é o mais importante, e não os resultados obtidos, o objetivo do investigador é compreender todo o processo e não chegar a uma conclusão, (4) analisar os dados de forma indutiva, “as hipóteses são construídas à medida que os dados que foram recolhidos se vão agrupando. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p. 50) e ainda, (5) “o significado é de importância vital” (p. 50), uma vez que os investigadores pretendem certificar se estão a aprender as diferentes perspetivas.

Não obstante, é considerada uma pesquisa exploratória, pois esta procura explorar um problema, de modo a fornecer informações para uma investigação mais precisa, com maior proximidade com o tema, que pode ser construído com base em hipóteses ou intuições. Assim, Gil (1989, citado por Dias, 2009) menciona que estas apresentam como objetivo “adquirir familiaridade com o fenómeno, poder dar-se conta dele, formular um problema de investigação, de modo mais específico, ou ainda desenvolver hipóteses para estudos posteriores” (p. 77), com a intencionalidade de descobrir ideias e pensamentos.

Sintetizando, optei pela investigação qualitativa, na medida em que se trata de compreender as conceções dos educadores e professores acerca do impacto da utilização

do espaço exterior, nomeadamente no brincar livre e no brincar orientado, de forma a promover o desenvolvimento integral da criança.

3.2. CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES

Para a concretização do estudo selecionei por conveniência, dois educadores de infância e dois professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes a uma instituição de cariz público, nos arredores de Leiria. A escolha recaiu sobre estes docentes, uma vez que um dos critérios era ser docente na Instituição na qual me encontro a realizar o meu estudo, bem como apresentar alguma disponibilidade. Destes quatro participantes, três são do género feminino e um do género masculino e têm idades compreendidas entre os quarenta e os sessenta e três anos. Todos os docentes são licenciados e desenvolvem a sua prática profissional em contexto de sala. Dos quatro docentes, dois educadores selecionados têm trinta e quatro e dezanove anos de experiência profissional e das duas professoras selecionadas, uma apresenta dezanove e a outra, trinta e cinco anos de serviço.

Caraterizando agora o espaço exterior que é alvo do estudo, saliento que o mesmo tem sofrido alterações no decorrer dos anos, com o intuito de diversificar os materiais e os espaços, para também as brincadeiras poderem ser diferentes. No momento em que o estudo foi desenvolvido, o espaço exterior apresentava três zonas diferenciadas: i) campo de futebol, ii) o jardim de relva sintética com cinco oliveiras, duas mesas com assento integrado e paletes de madeira; e iii) um parque com um pavimento regular de borracha e estruturas para brincar, nomeadamente dois baloiços, um escorrega e um sobe e desce.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a concretização do presente estudo, optei por escolher como técnicas a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os dados foram recolhidos no período de vinte de fevereiro a vinte e dois de junho de 2020.

Em primeiro lugar, foram realizadas observações participantes aos momentos de brincadeira livre no espaço exterior da Instituição, na qual me encontrei a realizar a PP em contexto de JI, visto que nesta é o próprio investigador o instrumento principal da observação. Deste modo, o investigador, integra o meio a “investigar”, podendo, assim,

ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage, ao vivenciar os mesmos problemas e as mesmas situações que os intervenientes. Posteriormente, realiza os registos dos acontecimentos observados tendo em conta a sua perspectiva/ leitura (Sousa & Baptista, 2011). Para complementar as observações realizadas recorri às notas de campo que para Bogdan e Biklen (1994), possibilitam ao investigador o registo escrito do que aconteceu no quotidiano pedagógico, ou seja, o que ouve, vê, experiencia no momento e pensa, refletindo sobre os dados qualitativos.

Realizei ainda uma entrevista semiestruturada aos quatro docentes da instituição na qual me encontrava a realizar a prática pedagógica, que no parecer de Morgan (1988, citado por Bogdan & Bicklen, 1994, p. 134) “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”, com o intuito de compreender quais as conceções acerca das potencialidades do espaço exterior. Por outras palavras, também Sousa e Baptista (2011) referem que a entrevista é

Um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas. [...] Através de um questionamento oral ou de uma conversa, um indivíduo ou um informante – chave pode ser interrogado sobre os seus actos, as suas ideias ou os seus projectos. (p. 79)

Assim, num primeiro momento foi necessário construir um guião²⁰, este está organizado em sete blocos com um conjunto de questões, de modo que os entrevistados possam ter liberdade mas, ao mesmo tempo não dispersem do tema, que foi posteriormente validado pela minha professora orientadora. Em seguida é possível verificar o **Quadro 2** que apresenta os sete blocos, assim como os objetivos específicos de cada.

Quadro 2: Blocos e objetivos específicos da entrevista.

Blocos	Objetivos específicos
Bloco I (Legitimação da entrevista)	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação que está a ser realizado. - Mencionar a importância da participação do entrevistado para a concretização do projeto de investigação. - Fortalecer um clima de confiança e empatia. - Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações

²⁰ Ver apêndice XVIII - Guião de entrevista aos docentes.

	<p>referidas na entrevista.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a gravação da entrevista. - Informar que posteriormente terá acesso à transcrição da entrevista.
Bloco II (Dados sobre o/a entrevistado/a)	- Recolher os dados pessoais (nome, idade) e percurso profissional.
Bloco III (Conceito e importância da utilização do espaço exterior de um Jardim de Infância/ 1.º CEB)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o conceito de espaço exterior no Jardim de infância. - Identificar a importância atribuída pelos docentes ao espaço exterior.
Bloco IV (Caracterização do espaço exterior em estudo)	- Conhecer que tipo de espaço exterior existe na Instituição.
Bloco V (Alterações no espaço exterior)	- Conhecer quais as alterações que realizava no espaço exterior.
Bloco VI (Utilização do espaço exterior pelas crianças/alunos)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as brincadeiras que as crianças realizam no espaço exterior; - Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre as brincadeiras no espaço exterior. - Compreender qual o papel do docente nas brincadeiras.
Bloco VII (Aprendizagens desenvolvidas através do espaço exterior)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância do espaço exterior na aprendizagem das crianças. - Compreender qual a utilização que os docentes fazem no espaço exterior. - Conhecer o papel adotado pelos docentes no espaço exterior.

Após a escolha dos participantes e com o intuito de iniciar a recolha de dados, solicitei aos educadores e professores o consentimento de participação²¹ e a autorização para gravar a entrevista²². Uma vez que não foi possível realizar a entrevista presencialmente devido ao contexto pandémico que o nosso país atravessava realizei a mesma via *Skype e/ou Zoom*. Após as entrevistas realizadas, efetuei a transcrição dos registos áudios e validei as mesmas com os participantes.

No que concerne à análise documental, esta tem por objetivo complementar a informação recolhida por meio das entrevistas, com o intuito de encontrar informações úteis para os meus objetivos de estudo, como corrobora Bell (1997). Neste sentido acedi

²¹ Ver apêndice XIX – Consentimento de participação.

²² Ver apêndice XX – Pedido de autorização para a gravação áudio da entrevista.

a uma planificação de cada docente, bem como ao seu projeto curricular de grupo ou turma e averigui se existia a presença de momentos planificados no espaço exterior, bem como se este era valorizado no seu projeto curricular.

Neste encadeamento, aquando das autorizações, procedi à recolha de dados. Esta teve início no dia dezanove de maio de 2020 e terminou a vinte e nove de junho de 2020, como é possível observar através do **Quadro 3**.

Quadro 3: Calendarização e descrição dos momentos de recolha de dados.

	Proposta	Data/Hora	Duração da observação
Observação participante das brincadeiras e práticas educativas no espaço exterior	Conto de uma história intitulada “A bruxa Mimi”	19/02/2020	10 minutos
	Jogo dramático a partir de uma situação imaginária	24/02/2020	15 minutos
	Brincadeira livre com pás e baldes - animais	26/02/2020	60 minutos
	Brincadeira livre com pás e baldes - caracóis	02/03/2020	20 minutos
	Brincadeira livre – Jogo da macaca	03/03/2020	12 minutos
Entrevistas aos docentes	Docente	Data/Hora	Duração do áudio
	Mário	19/05/2020 - 17h00m	23 min. 07 seg.
	Bruna	21/05/2020 – 11h30m	31 min. 23 seg.
	Gabriela	16/06/2020 – 17h00m	36 min. 45 seg.
	Olga	22/06/2020 – 10h30m	1 hora, 4 min. e 49 seg.
Análise documental	Docente	Data	Documentos
	Mário	19/05/2020	Planificação e projeto curricular de grupo
	Bruna	22/05/2020	Planificação e projeto curricular de turma
	Gabriela	20/06/2020	Planificação e projeto curricular de grupo
	Olga	22/06/2020	Planificação e projeto curricular de turma

É de ressaltar que ao longo da minha investigação, tive a preocupação de recorrer a diferentes técnicas de recolhas de dados, como sejam a observação, a realização de entrevistas e a análise documental de planificações e projetos curricular de grupo ou

turma, visto que acredito que a diversidade de dados me permite dar credibilidade à investigação desenvolvida.

3.4. MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para o tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos, recorri à análise de conteúdo apoiada numa breve análise estatística que, no parecer de Bogdan e Biklen (1994), “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225).

Por outras palavras Bardin (2000) menciona que a análise de conteúdo visa “obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42). Neste sentido, e numa primeira fase, foi feita uma pré-análise dos dados, através de uma leitura das notas de campo, dos documentos disponibilizados pelos docentes e das transcrições de áudio realizadas aos mesmos. Desta análise, e em cruzamento com a revisão de literatura, surgiram cinco categorias de análise e vinte e cinco subcategorias como podemos ver no **Quadro 4**:

Quadro 4: Categorias e subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Descrição	
Categoria 1– Importância/vantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente	Prolongamento do ambiente interior de exploração e de brincadeira	Sempre que o docente refere que a utilização do espaço exterior é a continuação do espaço interior.	
	Aprendizagens significativas	- Área de formação pessoal e social/cidadania e desenvolvimento	Sempre que o docente refere que a utilização do espaço exterior promove aprendizagens na área de formação pessoal e social/cidadania e desenvolvimento.
		- Área de expressão e comunicação/ português, matemática e educação artística	Sempre que o docente refere que a utilização do espaço exterior promove aprendizagens na área de expressão e comunicação/ português, matemática e educação artística.
		- Área do conhecimento do mundo/ Estudo do meio	Sempre que o docente refere que a utilização do espaço exterior promove aprendizagens na área do conhecimento do mundo/ Estudo do meio.
	Bem-estar e envolvimento	Sempre que o docente refere que a	

		utilização do espaço exterior promove o bem-estar e envolvimento.	
	Interação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB	Sempre que o docente refere que a utilização do espaço exterior promove a interação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.	
	Enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas	Sempre que o docente refere que a utilização do espaço exterior promove o enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.	
	Tempo de qualidade no espaço exterior	Sempre que o docente refere que a utilização do espaço exterior promove tempo de qualidade.	
Categoria 2 - Desvantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente	Condições meteorológicas	Sempre que o docente refere que as condições meteorológicas interferem na utilização do espaço exterior na prática docente.	
	Dificuldade em gerir o grupo de crianças/ indisciplina	Sempre que o docente refere que a indisciplina dificulta a utilização do espaço exterior na prática docente.	
	Elevado número de crianças	Sempre que o docente refere que o elevado número de crianças interfere na utilização do espaço exterior na prática docente.	
	Acidentes no espaço exterior	Sempre que o docente refere que os acidentes dificultam a utilização do espaço exterior na prática docente.	
	Distinção entre espaço de brincadeira e de aprendizagem	Sempre que o docente refere que os alunos não sabem distinguir entre espaço de brincadeira e de aprendizagem, dificulta a utilização do espaço exterior na prática docente.	
	Falta de reconhecimento da importância do espaço exterior	Sempre que o docente refere que a falta de reconhecimento da importância do espaço exterior dificulta a utilização do mesmo na prática docente.	
	Falta de condições exteriores	Materiais	Sempre que o docente refere que a falta de materiais dificulta a utilização do espaço exterior na prática docente.
		Espaços	Sempre que o docente refere que a falta de espaços dificulta a utilização do espaço exterior na prática docente.
		Localização	Sempre que o docente refere que a localização física dificulta a utilização do espaço exterior na prática docente.
	Ausência de desvantagens	Sempre que o docente refere que não existem desvantagens da utilização	

		do espaço exterior na prática docente.	
Categoria 3 – Frequência das crianças no espaço exterior	Pouca frequência	Sempre que o docente refere que utiliza o espaço exterior poucas vezes com as crianças.	
	Frequência adequada	Sempre que o docente refere que utiliza o espaço exterior as vezes adequadas na sua opinião.	
	Muita frequência	Sempre que o docente refere que utiliza o espaço exterior bastantes vezes na sua opinião.	
Categoria 4 – Papel do docente nas brincadeiras das crianças no espaço exterior	Participante ativo	Conhecer cada criança na sua singularidade	Sempre que o docente refere que ao participar nos momentos de brincadeira no espaço exterior conhece cada criança individualmente.
		Criar respeito pelo docente	Sempre que o docente refere que ao participar nos momentos de brincadeira no espaço exterior as crianças criam respeito pelo docente.
		Proximidade e cumplicidade entre criança-docente	Sempre que o docente refere que ao participar nos momentos de brincadeira no espaço exterior cria proximidade e cumplicidade com as crianças.
		Quebrar a imaginação, criatividade e espontaneidade	Sempre que o docente refere que ao participar nos momentos de brincadeira no espaço exterior quebra a imaginação, criatividade e espontaneidade da criança.
	Observador, sem interferir nas brincadeiras		Sempre que o docente refere que observa as crianças durante as brincadeiras, sem interferir.
	Gestor do currículo	Planear oportunidades de aprendizagem, tendo em conta o que observa e avalia	Sempre que o docente refere que planifica os momentos de brincadeira no espaço exterior, tendo em conta o que observa e avalia.
		Mediador de conflitos	Sempre que o docente refere que realiza a mediação de conflitos.
Categoria 5 - Estratégias utilizadas para dinamizar o espaço exterior.	Responder aos interesses e necessidades das crianças	Sempre que o docente refere que dinamiza o espaço exterior indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.	
	Interagir e provocar brincadeiras	Sempre que o docente refere que dinamiza o espaço exterior interagindo e provocando brincadeiras com as crianças.	
	Motivação para a aprendizagem	Sempre que o docente refere que dinamiza o espaço exterior motivando as crianças para a aprendizagem.	

	Verificar a aprendizagem dos conteúdos abordados	Sempre que o docente refere que dinamiza o espaço exterior para verificar a aprendizagem dos conteúdos abordados.
--	--	---

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No decorrer deste tópico, são apresentados, analisados e interpretados os resultados obtidos no decorrer da investigação à luz do sistema de categorias construído e já apresentado anteriormente. Neste sentido, os resultados obtidos são seguidamente apresentados por categoria. A análise e discussão dos resultados serão efetuados à luz dos referenciais teóricos apresentados no capítulo da revisão de literatura.

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos nas entrevistas realizadas (as vozes dos profissionais de educação) e os resultados obtidos através da observação participante, com recurso a notas de campo e, através da análise efetuada aos documentos recolhidos e utilizados como forma de realçar se os docentes dinamizam ou não o espaço exterior (as práticas dos profissionais de educação).

4.1. AS VOZES DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

4.1.1. IMPORTÂNCIA/VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR NA PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE

De acordo com os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos docentes²³, foi possível identificar 52 evidências no que diz respeito à Categoria 1 - Importância/vantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente. Dentro desta categoria dividi as evidências em 6 subcategorias, sendo elas: (1) prolongamento do ambiente interior de exploração e de brincadeira, (2) aprendizagens significativas, (3) bem-estar e envolvimento, (4) interação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, (5) enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas e (6) tempo de qualidade no espaço exterior, cuja quantificação de evidência podemos ver no quadro seguinte.

²³ Ver apêndice XXI – Análise de conteúdo das entrevistas.

Quadro 5: Resultados obtidos relativamente à importância/ vantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente.

Categoria	Subcategoria	Total de evidências por subcategoria		Total de evidências por categoria	
Categoria 1– Importância/vantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente	Prolongamento do ambiente interior de exploração e de brincadeira	4		52	
	Aprendizagens significativas	- Área de formação pessoal e social/cidadania e desenvolvimento	8		35
		- Área de expressão e comunicação/ português, matemática e educação artística	21		
		- Área do conhecimento do mundo/ Estudo do meio	6		
	Bem-estar e envolvimento		5		
	Interação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB		1		
	Enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas		3		
	Tempo de qualidade no espaço exterior		4		

Assim, ao longo do discurso dos docentes entrevistados podemos perceber várias vantagens da utilização do espaço exterior nas suas práticas. A que surge com mais expressividade (35 evidências) relaciona-se com a possibilidade de as crianças realizarem várias aprendizagens neste espaço relacionadas com as diferentes áreas de conteúdos ou áreas programáticas do currículo quer na EPE, quer no 1.º CEB.

Os educadores defenderam a tese formulada por Cordeiro (1996), que refere que o brincar é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As crianças ao brincarem constroem as suas próprias aprendizagens. Na área de formação pessoal e social/ cidadania e desenvolvimento (8 evidências), as professoras Olga e Gabriela referiram

“o momento de brincadeira livre também traz para dentro da sala muita queixa, muitas vezes estamos dez ou quinze minutos a resolver esses conflitos, mais entre rapazes. Os conflitos também são importantes para aprender, aprender a gerir, a ser tolerante, a desculpar o colega e a resolver o conflito sem violência” (O2)

“(…) há bocado referiste aprendizagem holística, é de facto aprendizagem holística. Eu emprego o termo desenvolvimento holístico da criança e harmonioso também. A criança precisa do espaço exterior para se envolver, para se aborrecer, para... permitir-se a si descobrir coisas e ir-se questionando, ela vai descobrir, explorar e questionar. Muitas das vezes ela vai trazer questões e o educador de infância deve estar alerta a esse tipo de

questões, não é permitir ou questionar o porquê de a criança estar ali não é isso, mas sim facilitar, escutar, fomentar uma liberdade de movimentos à criança que lhe permite desenvolver em todos os aspetos e permite adquirir competências para as tais aprendizagens” (G3).

Na área de expressão e comunicação/ português, matemática e educação artística, identifiquei 21 evidências. A professora Olga referiu algumas atividades que considera mais fáceis de serem exploradas no espaço exterior, como por exemplo a medição de perímetros e de áreas, desenhar figuras geométricas no chão com o giz e pintar diversas paisagens (O5). Por outro lado, a educadora Gabriela identificou outras, nomeadamente mexer em pedras, modelagem, teatro de sombras, desenhar silhuetas e experiências.

Também na área do conhecimento do mundo/ Estudo do meio, identifiquei 6 evidências, de onde destaco duas, sendo elas “se estamos a trabalhar no estudo do meio, na germinação ou os tipos de plantas, se tivermos um espaço exterior que permita observar, o local, o meio propriamente dito e não uma fotografia ou um desenho de um manual é logo muito mais concreto e apelativo e eles aceitam de outra forma. (...) tem mais aplicabilidade é algo concreto, não é só teoria. Para além disso, memorizam também de outra forma, percebem de outra forma e a longo prazo fica muito melhor do que simplesmente falando ou vendo.” (B8) e “Quando vão brincar para o Jardim das Oliveiras e encontram animais vamos observá-los e conhecê-los.” (M9). Partindo do exposto, Silva et al., (2016) comprovam o mencionado referindo que o espaço exterior não promove apenas o brincar, mas também diversos saberes como a matemática, o estudo do meio, o português, por meio do brincar orientado. Para além do mencionado, a brincadeira, potencia o desenvolvimento holístico na criança, na medida em que estimula o desenvolvimento de competências sociais (papéis sociais), conceptuais (cálculo) e criativas (a estruturação dos espaços e das ideias), enquanto desenvolve o conhecimento e a compreensão do mundo que a rodeia (Cordeiro, 1996). No entendimento de Thomas e Harding (2011), o contacto com o exterior é uma oportunidade para a criança explorar a linguagem, o domínio da matemática, das ciências, das artes. Isto porque as crianças aprendem conceitos importantes ao observarem em contexto real. Esta oportunidade deve ter uma intencionalidade educativa definida pelo educador ou professor, uma vez que este é favorável à ocorrência de aprendizagem.

A segunda ideia mais partilhada pelos profissionais como uma vantagem da utilização do espaço exterior foi o *bem-estar e envolvimento* (com 5 evidências), na medida em que “permite à criança acima de tudo estar, permite mais envolvimento quando a criança quer ver, quer descobrir, quer sentir, quer apalpar” (G10). A professora Olga referiu que o espaço exterior traz benefícios em termos de saúde, visto que nenhuma criança aguenta estar cinco/ seis horas dentro de uma sala (O12). As evidências obtidas comprovam aquilo que Bilton, Bento e Dias (2017) mencionam, o profissional de educação deve proporcionar tempo de qualidade no espaço exterior e reconhecer esta necessidade, com o intuito de proporcionar implicação e bem-estar junto das crianças. O educador Mário refere que “há coisas que praticamente se eu permitir que eles façam em determinados espaços, com determinados materiais e em determinado tempo as aprendizagens são feitas de uma forma... fluída, sem imposição de nada, com um maior envolvimento” (M11). Na opinião da professora Olga, o espaço exterior permite que as aprendizagens fiquem na memória durante um maior período de tempo, visto que os alunos se envolvem (O13). É notório que quando a criança se envolve, a mesma demonstra prazer e dedicação, pelo que na ótica de Silva et al., (2016) permitirá potenciar aprendizagens múltiplas.

Seguidamente, com menos expressividade, os docentes apontam ainda como vantagens da utilização do espaço exterior o *prolongamento do ambiente interior de exploração e de brincadeira e o tempo de qualidade no espaço exterior* (4 evidências em cada uma).

Considerando a subcategoria *prolongamento do ambiente interior de exploração e de brincadeira*, na entrevista realizada aos docentes, um dos profissionais referiu “É o prolongamento de uma sala de atividade. Completamente” e “Sim, eu procuro, como há bocado disse a questão de o exterior ser um complemento da minha sala, portanto eu procuro que as atividades de exterior não sejam as de sala, não quer dizer que pontualmente, porque eu considero que seja importante, ou que seja útil possam ser a continuidade de alguma coisa que se fez na sala... Mas procuro sempre um complemento de o que se está a trabalhar na sala, o que se faz na sala” (M1 e M2). Também a educadora Gabriela considera o espaço exterior como um prolongamento do espaço interior, como é possível verificar quando refere “Portanto o espaço exterior é um complemento, é uma parte necessária à sala. Aliás é uma sala” e “Nós muitas das vezes temos tendência...devemos sempre fazer da sala lá fora ou fazer lá de fora a nossa sala de atividades” (G1 e G2). Esta opinião dos educadores vai ao encontro da

perspetiva de Post e Hohmann (2011) ao afirmarem que “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p. 161). Também, Lino (2013) refere a preocupação constante de este ser organizado de forma a permitir uma continuidade com o interior, e de fazer a articulação entre o espaço interior e exterior, visto que a criança não vive só nos espaços interiores.

No que diz respeito à subcategoria *tempo de qualidade* no espaço exterior, três dos entrevistados referiram que as suas crianças passam tempo de qualidade ao referir “Sim claro, claro que sim. E passam, além do tempo de qualidade, passam tempo no espaço exterior. Mesmo quando está a chover procuro utilizar, é evidente que o tempo se reduz, mas procuro que eles estejam no espaço exterior” (M13) e “Aiii muito, aliás a qualidade é verificada no espaço exterior, sem dúvida alguma. No espaço não, na utilização do espaço exterior a qualidade não se vê no espaço exterior, a qualidade vê-se no que se faz com a utilização do espaço exterior” (G13).

No entanto, uma docente mencionou ser necessário mais tempo, quer em termos de tempo, quer em termos de qualidade como é possível observar na seguinte evidência “Não, precisavam de mais tempo, acho que sim, fazia-lhes bem-estar mais tempo, sim” (B12). Para Bilton, Bento e Dias (2017) o espaço exterior proporciona múltiplas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, não obstante cabe ao educador proporcionar tempo de qualidade para que as crianças/alunos possam explorar, experimentar, descobrir e investigar. Nesta lógica não basta dar tempo é preciso proporcionar tempo de qualidade.

Adicionalmente, os entrevistados indicaram com 3 evidências, como vantagem da utilização do espaço exterior, o *enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas* possíveis de realizar neste espaço. Isto porque, o espaço exterior possibilita que a criança observe, descubra, avalie, entre muitas outras coisas (G11 e G12). Não obstante, na opinião do educador Mário cabe a nós educadores e/ou professores estruturar os espaços de forma a promover oportunidades educativas (M12). Bento (2015) alerta para o facto de quando as crianças brincam no espaço exterior, na natureza, esta proporciona diversas oportunidades de aprendizagem, uma vez que as mesmas aprendem mais sobre si, sobre os seus pares, os adultos de referência e ainda, sobre o meio que a rodeia.

Uma professora referiu ainda que o espaço exterior permite a *interação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB*, isto porque nos anos anteriores a educação pré-escolar tinha um espaço de brincadeira distinto do 1.º ciclo, não havendo deste modo relações (B11). Após um diálogo entre o corpo docente, o espaço exterior passou a ser o mesmo para as duas valências, o que na perspectiva da professora facilita em diversos aspetos, como por exemplo em averiguar a segurança de todos. Isto porque, na perspectiva de Neto (2020) “brincar é importante porque o nosso cérebro é social e aprende com o cérebro dos outros” (p. 42). Nesta lógica, a criança ao brincar com outras crianças desenvolve processos de socialização e de identidade entre pares que irá contribuir para a sua formação ao longo da vida.

4.1.1.1. SÍNTESE - IMPORTÂNCIA/VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR NA PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE

Cruzando agora os dados apresentados, é possível observar que os docentes referem que a vantagem do espaço exterior na prática educativa docente com mais expressividade se relaciona com as aprendizagens significativas que este proporciona (35 evidências). Relativamente à subcategoria com menos expressividade destaco a interação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB (1 evidência).

É evidente que existem inúmeras vantagens da utilização do espaço exterior pelos docentes, na medida em que desenvolve, segundo Thomas e Harding (2011), diversas competências como a independência, a autonomia, a confiança, o respeito, a autoestima, a resolução de conflitos e as competências sociais e emocionais da criança. O exterior, segundo os autores anteriormente mencionados constatam que possibilita que as crianças cooperem com os seus pares, assim como trabalhem em equipa, partilhando interesses e sentimentos e criando relações afetivas não só com outras crianças, como também com os adultos de referência. Nesta lógica “brincar é importante porque o nosso cérebro é social e aprende com o cérebro dos outros” (Neto, 2020, p. 42).

Assim, constatei que, de modo geral, as opiniões dos docentes foram ao encontro do que é defendido pela literatura de referência. É ainda de mencionar que, como corrobora Neto (2020), o espaço exterior não promove apenas o brincar, no entanto cabe às escolas arranjar processos, com a intencionalidade de convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos, de forma dinâmica, autónoma e fora das quatro paredes da sala de

aula. Isto porque, se os alunos aprenderem de uma forma dinâmica, participativa e se os conteúdos forem explorados de uma forma prazerosa, a brincar, serão mais bem apreendidos.

4.1.2. DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR NA PRÁTICA DOCENTE

A análise das entrevistas permitiu-me constatar que os docentes identificaram algumas desvantagens (24 evidências) da utilização do espaço exterior na prática docente (categoria II), sendo de realçar: (i) a falta de condições exteriores, (ii) as condições meteorológicas, (iii) distinção entre espaço de brincadeira e de aprendizagem, (iv) dificuldade em gerir o grupo de crianças/ indisciplina, (v) falta de reconhecimento da importância do espaço exterior, (vi) ausência de desvantagens, (vii) elevado número de crianças e (viii) acidentes no espaço exterior (**Quadro 6**).

Quadro 6: Resultados obtidos relativamente às desvantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente.

Categoria	Subcategoria	Total de evidências por subcategoria		Total de evidências por categoria	
Categoria 2 - Desvantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente	Condições meteorológicas	3		24	
	Dificuldade em gerir o grupo de crianças/ indisciplina	2			
	Elevado número de crianças	1			
	Acidentes no espaço exterior	1			
	Distinção entre espaço de brincadeira e de aprendizagem	3			
	Falta de reconhecimento da importância do espaço exterior	2			
	Falta de condições exteriores	Materiais	3		10
		Espaços	4		
		Localização	3		
Ausência de desvantagens	2				

Partindo das evidências expostas no Apêndice XXII²⁴ é possível verificar que a subcategoria *falta de condições exteriores* foi a mais mencionada (10 evidências). Os docentes referem que é necessário diversificar os espaços (4 evidências) “falta espaço verde, espaço de areia, falta espaço de terra mesmo batida, falta... faltam muitos recursos ali” (G14), “mais árvores, mais sombras, um parque maior, é bom ter um

²⁴ Ver apêndice XXI – Análise de conteúdo das entrevistas.

parque, mas para tantas crianças é pequenino. Árvores, e terra, terra que desse para escavar um buraco e fazer uns riscos com um pau” (B16). A educadora Gabriela acrescenta ainda “eu podia não alterar, eu podia introduzir ali uma caixa de lama, uma caixa de zona suja, inserir um lago, poderia não alterar, mas sim introduzir visto que é um espaço físico e se torna mais complicado, mas introduzia ali muita coisa” (G15). No parecer de Neto (2020), a qualidade e quantidade de tempo e o espaço diversificado é crucial para que a criança possa brincar de forma plena e com significado, tendo em consideração a sua maturidade cognitiva e emocional.

Para além da diversificação de espaços, é também necessário diversificar os materiais (3 evidências). Isto porque, nas opiniões dos docentes a instituição necessita de materiais desportivos como por exemplo bolas, raquetes, tabela de basquetebol, mas também de dotar os espaços já existentes com materiais atrativos, como uma cozinha de lama (M16, M17 e O22). No que se refere aos espaços exteriores, Neto (2020) refere que existe uma forte tendência de “artificializar os espaços de jogo e recreio para crianças nos espaços escolares” (p. 132). A maior parte das escolas apresenta espaços exteriores com poucos desafios para as crianças, isto porque retiraram os elementos naturais (árvores, vegetação, paus, pedras, água, lama, horta, areia, entre outros) e substituíram por elementos que promovem “mais sedentarismo, conflitos e menor sociabilização” (p. 133).

A professora Bruna refere ainda a localização da escola como desvantagem visto que se encontra perto de uma estrada, onde passam muitos camiões e, por diversas vezes existem obras, o que se torna em elementos distractores para as crianças (B18, B19 e B20).

Outra desvantagem identificada foi as *condições meteorológicas* (3 evidências), como é possível verificar na seguinte evidência “Os nossos recreios não têm condições, são recreios abertos em dias de chuva corremos todos para dentro da sala de aula e até os trinta minutos de recreio têm de ser feitos dentro da sala” (O15). Ganhão (2017) contraria ao afirmar que as condições atmosféricas não devem ser impedimento para as crianças se deslocarem ao espaço exterior, uma vez que todas as estações do ano apresentam as mais diversas potencialidades.

Adicionalmente, a professora Olga e a professora Bruna enunciaram como desvantagem, o facto de os alunos *não conseguirem distinguir o espaço de brincadeira e de aprendizagem* (3 evidências), como é possível verificar na seguinte evidência “Às vezes depende das características da própria criança, o facto de eu ir para a rua quando eles não estão habituados também a utilizar a rua eles pensam ahh é recreio, então acabam por não estar com atenção aos objetivos da atividade e dispersam um bocadinho, dispersam os outros” (B13). Segundo o ME (2001), o espaço exterior apresenta diversos estímulos, no entanto cabe ao professor filtrar e perceber quais são os objetivos que pretende que os seus alunos alcancem. É no espaço exterior, através da exploração com o real que os alunos aprendem determinados conteúdos e trabalham os diferentes objetivos que estão contemplados no currículo.

Por sua vez, a professora Olga identificou como desvantagem a *dificuldade em gerir o grupo de crianças/indisciplina* (2 evidências), “é mais difícil gerir os alunos cá fora porque um corre para um lado outro para outro, um professor sozinho se tiver vinte alunos perde um pouco o controlo da turma se não tiver meninos disciplinados. Claro que se tivermos uma turma ideal de meninos disciplinados e que sabem vir cá fora e se vão portar muito bem, ótimo, agora quando temos e basta um elemento da turma conflituoso ao vir cá fora vai causar mais indisciplina e perturbar os restantes colegas, o que torna mais difícil para o professor gerir” (O17).

Seguidamente, deparei-me com 2 evidências que apontam para a *falta de reconhecimento da importância do espaço exterior*, pelos adultos que estão com as crianças, isto porque na opinião do educador Mário “Não, considero que a nossa escola sendo uma escola EB (escola básica), ou seja, tem a educação pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico (CEB), ainda há um longo trabalho a fazer em termos da importância que também os colegas do 1.º CEB deveriam dar. Acho que temos um espaço exterior ótimo e sair da sala é importante, portanto acho que ainda há um trabalho a fazer a esse nível, ou seja, um trabalho a nível dos docentes, de todos os docentes da escola, outro a nível das auxiliares perceberem que tipo de brincadeiras é que os miúdos têm, às vezes interpretam mal determinadas brincadeiras” (M15).

Não obstante, dois docentes mencionaram a *ausência de desvantagens* na utilização do espaço exterior “Eu não vejo nenhuma (risos), só quando chove (risos), mas mesmo assim não vejo nenhuma. Não, não tenho nenhuma desvantagem, muito pelo contrário”

(M18) e “Não tem desvantagens, não há desvantagens no espaço exterior, não há. Quais são as desvantagens do espaço exterior? Apanharem infeções? Também as apanham no interior. Por estar frio? Por isso é que existem roupas quentes. Não existem desvantagens do espaço exterior” (G16).

Neto (2020) alerta para o facto de nas últimas décadas, se verificar um declínio no tempo e espaço para as crianças brincarem, tanto em contexto escolar como familiar, principalmente no exterior. Isto pode vir a refletir-se ao nível do desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais, mas também no aumento de desordens mentais, como por exemplo, a ansiedade, a depressão, a hiperatividade e o défice de atenção. Alguns fatores podem dever-se a diversos fatores, nomeadamente a superproteção parental “sem autonomia, a criança não cresce de forma conveniente e harmoniosa” (Neto, 2020, p. 60), medo do risco por parte dos pais e educadores, falta de independência, diversas horas passadas sentadas numa sala de aula, com currículos extensos e intensos e estrutura dos espaços pouco pensados nas crianças.

Uma docente identificou o *elevado número de crianças*, como desvantagem, o que implica uma maior coordenação, visto que os grupos da educação pré-escolar acabam por ter preferência pelo recreio em comparação com os restantes e, também porque necessitam de mais tempo no espaço exterior. Outra desvantagem identificada pela docente (1 evidência) foi os *acidentes no espaço exterior*, como é possível verificar ao mencionar “às vezes no espaço exterior os meninos aleijam-se mais do que se estiverem sentados na sala de aula, muitas vezes os alunos vêm à rua e não sabem correr e existe sempre um ou outro que não sabe descer as escadas quando chega ao primeiro ciclo porque até têm preferência do andar de baixo quando estão na pré, depois vão para o primeiro ano e vão para o andar de cima, às vezes eles descem as escadas um pé de cada vez e agarrados ao corrimão, com medo de cair, eles não sabem cair e um aluno que não sabe cair é aquele que se vai aleijar muito mais e cair muito mais vezes. Assim, o espaço exterior tem este inconveniente e os pais gerem muito mal quando uma criança chega a casa com os joelhos esfolados e um dos meus grandes medos é que eles se aleijem seriamente, como já aconteceu aqui. Depois eu penso porque é que eu vim com eles à rua? Porque é que não fiquei com eles na sala de aula? Isto é outro problema. É um problema e não é um problema, mas gerir depois com os pais é que é o problema, os pais perceberem que não é um problema porque pode acontecer tanto na escola como em casa” (O19).

Na visão de Vale (2013), a criança, no espaço exterior, aprende a “(...) conhecer os perigos e os riscos lidando com eles, ensina a criança a proteger-se, a conhecer os seus limites e a avaliar o ambiente que a cerca, levando-a a agir de modo mais controlado perante novas situações” (p.12). Como refere Neto (2020), as crianças estão a tornar-se “totós, verdadeiros analfabetos a nível motor” (p. 17), porque o adulto não as deixa brincar nem movimentar livremente.

4.1.2.1. SÍNTESE - DESVANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR NA PRÁTICA DOCENTE

Realizando uma síntese das ideias apresentadas anteriormente, podemos verificar que a desvantagem da utilização do espaço exterior, na prática docente mais mencionada foi a falta de condições exteriores, mais concretamente de materiais e de espaços e, devido à sua localização, com um total de 10 evidências. Por sua vez, a menos mencionada foi o elevado número de crianças e os acidentes existentes no espaço exterior (1 evidência em cada uma).

Segundo os autores de referência, o espaço exterior apresenta características e potencialidades que permitem diversificar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No entanto, cabe aos docentes apreciarem este espaço como tal, valorizando e estimulando a sua organização com a intencionalidade de “planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo” (Silva et al., 2016, p.32). É durante o contacto com o exterior que as crianças desenvolvem diversas brincadeiras, onde têm como materiais aqueles que estão presentes na natureza, dando-lhes assim outro propósito. Desta forma, os materiais e o espaço potenciam o desenvolvimento e a mobilização de competências referentes à imaginação e criatividade. Bilton, Bento e Dias (2017) corroboram afirmando que a brincadeira no exterior ajuda a criança a desenvolver a sua imaginação e a criatividade e “(...) permite adquirir informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este.” (p. 48).

4.1.3. FREQUÊNCIA DAS CRIANÇAS NO ESPAÇO EXTERIOR

Quadro 7: Resultados obtidos relativamente à frequência das crianças no espaço exterior.

Categoria	Subcategoria	Total de evidências por subcategoria	Total de evidências por categoria
Categoria 3 – Frequência das crianças no espaço exterior	Pouca frequência	1	4
	Frequência adequada	3	
	Muita frequência	0	

Considerando as entrevistas efetuadas, no que concerne à categoria *frequência das crianças no espaço exterior* (**Quadro 7**) compreende-se que três profissionais de educação mencionaram que as suas crianças vão com uma *frequência adequada* ao espaço exterior, como se pode observar nas seguintes evidências “É o tempo adequado. É adequado porque eu privilegio esses momentos de exterior. Se calhar aos olhos de algumas pessoas pode ser considerado muito... Mas na minha opinião não é, é o tempo adequado” (M19) e “É o suficiente, nesse aspeto ninguém me condiciona, é o suficiente, às vezes eu até uso e abuso do espaço exterior e ninguém me limita nesse aspeto” (G17) e “Todos os dias nós utilizamos o recreio (...) Relativamente à frequência depende de várias situações essa é um exemplo, uma atividade programada, nunca faço mais do que uma ou duas atividades programadas por semana e nunca mais que vinte/ trinta minutos, porque a certa altura eles começam a dispersar muito e venho para dentro da sala, mas não tenho assim uma frequência. Numa semana posso ir duas e na semana seguinte não ir nenhuma. No inverno quando está a chover e eles não podem vir ao recreio é muito difícil gerir, eles ficam muito excitados, eles precisam mesmo do seu espaço de recreio, depois tudo o resto depende da programação que fizer, depende” (O24). As citações demonstram que os docentes todos os dias planificam momentos de brincadeira livre, relativamente às atividades planificadas, uma docente mencionou que realiza no máximo uma ou duas por semana e no máximo 20/30 minutos.

Nesta lógica uma professora revelou *pouca frequência*, referindo que não utiliza tanto o espaço exterior como gostava, explicitando como razões “o barulho, não é só pelo barulho que os outros fazem. Eu não gosto de fazer barulho para os outros, assim como não gosto que façam para mim, não gosto de fazer para os outros e ouve-se muito se está calor abrimos a janela e, se temos a janela aberta houve-se o barulho dos meninos, houve-se tudo. Principalmente por causa do barulho, da distração e do barulho dos carros que eu já vi muitas vezes que eu tentei e não funcionou, não faço tanto quanto gostaria” (B21). A citação evidencia que a professora gostava de realizar mais

atividades orientadas no espaço exterior, visto que apenas proporciona os momentos de intervalo aos seus alunos.

Autores como Bilton, Bento e Dias (2007) defendem que o espaço oferece as mais diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento às crianças. Não obstante, é crucial os docentes proporcionarem tempo de qualidade para que as crianças possam descobrir, experimentar. Nesta linha de ideias, o espaço exterior oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, no entanto é necessário dar tempo de qualidade para investir, explorar, experimentar, como corrobora Bilton, Bento e Dias (2017).

4.1.3.1. SÍNTESE - FREQUÊNCIA DAS CRIANÇAS NO ESPAÇO EXTERIOR

Tendo em consideração que, no geral, todos os docentes apresentam diversas vantagens da dinamização do espaço exterior, é necessário compreender com que frequência as crianças o utilizam. Assim, foi possível perceber que três docentes referiram que dinamizavam o espaço exterior o tempo adequado. Para estes docentes as crianças todos os dias frequentam o espaço exterior, com o intuito de brincarem livremente e uma docente realiza atividades orientadas uma ou duas vezes por semana. Uma docente mencionou que não promovia propostas no espaço exterior como gostava, devido aos fatores apresentados no tópico desvantagens da utilização do espaço exterior na prática docente. Não obstante, esta docente promove momentos de brincadeira livre, nos intervalos.

4.1.4. Papel do docente nas brincadeiras das crianças no espaço exterior

Com a intenção de compreender as concepções dos entrevistados acerca do *papel do docente nas brincadeiras das crianças no espaço exterior*, os participantes do estudo referiram quatro estratégias que implementam com as suas crianças. Assim, de acordo com os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos docentes²⁵, foi possível identificar 23 evidências, sendo elas: (i) participante ativo, (ii) observador, sem interferir nas brincadeiras e (iii) gestor do currículo (**Quadro 8**).

²⁵ Ver apêndice XXI – Análise de conteúdo das entrevistas.

Quadro 8: Resultados obtidos relativamente ao papel do docente nas brincadeiras das crianças no espaço exterior.

Categoria	Subcategoria		Total de evidências por subcategoria		Total de evidências por categoria
Categoria 4 – Papel do docente nas brincadeiras das crianças no espaço exterior	Participante ativo	Conhecer cada criança na sua singularidade	3	15	23
		Criar respeito pelo docente	3		
		Proximidade e cumplicidade entre criança-docente	9		
		Quebrar a imaginação, criatividade e espontaneidade	1		
	Observador, sem interferir nas brincadeiras	4			
	Planear oportunidades de aprendizagem, tendo em conta o que observa e avalia	1			
	Mediador de conflitos	2			

A subcategoria que apresenta mais evidências foi participante ativo (15 evidências), tendo sido esta subdividida em quatro aspetos. Por um lado, 9 evidências referiram que o facto de o docente ser um participante ativo permite uma proximidade e cumplicidade entre criança-docente, uma vez que as professoras consideram que na sala de aula necessitam de ser mais rígidas do que gostariam e no recreio conseguem ser mais humanas e criar mais proximidade com os alunos (B24, O27 e M22). A professora Bruna refere ainda que o espaço exterior permite “estretar as relações” (B25), algo fundamental para obter o sucesso escolar. Do ponto de vista de Kishimoto (2003b), quando as crianças brincam para além de potenciar diversas aprendizagens, promove o encontro com os seus pares e os adultos de referência possibilitando que estes interajam socialmente através de interações que podem ser entre criança-criança, criança-objeto e criança-adulto.

Na opinião do educador Mário e da professora Bruna, a participação dos docentes nas brincadeiras no espaço exterior permite *conhecer cada criança na sua individualidade* (3 evidências), como é possível verificar na seguinte evidência “Eu acho que o ato de brincar permite a mim perceber muito melhor como é cada criança, o que gosta, o que não gosta, como é a sua atitude ou não, portanto sempre completamente” (M20) e também, “Por outro lado deve também ser visto como um amigo e às vezes à no meio desta interação outro tipo de conversas que surgem e são importantes para eles e para

nós, como confidências ou até nos apercebemos de certos problemas, ou certas características que às vezes pensamos que conhecemos bem os alunos e depois apercebemo-nos que não os conhecemos, às vezes noutra ambiente conhecemos totalmente de outra forma que estamos a conhecer agora” (B22). Na perspetiva de Ferreira (2010), o espaço exterior permite ao profissional de educação conhecer cada criança na sua singularidade, os seus interesses, as suas particularidades, a forma como se relaciona com os seus pares e o seu nível de desenvolvimento.

Na opinião de dois docentes (3 evidências), a sua participação nas brincadeiras das crianças pode fazer com que estas percam o respeito pelo adulto “a única desvantagem é que eles por algum motivo comecem a ver a professora como igual e percam um bocadinho o tal respeito, desde que a professora brinque um bocadinho e percebam que a professora é a professora e os alunos são os alunos eu acho que essa é uma linha que tem de existir embora existam pedagogias que referem que o professor é mais um elemento igual eu, na minha perspetiva sou professora e tenho deveres para com a turma e tenho o dever de os respeitar e de os ensinar, a disciplina é muito importante” (O26). A professora Bruna refere que “(...) é bom eles terem a noção do respeito, do distanciamento entre adulto que deve existir” (B23). Esta conceção vai ao encontro do ponto de vista de Thomas e Harding (2011) ao referir que o espaço exterior possibilita que as crianças desenvolvam a independência, a autonomia, a confiança, o respeito, a autoestima, a resolução de conflitos e as competências sociais e emocionais.

Na perspetiva de um docente, a sua participação por vezes, pode *quebrar a imaginação, criatividade e espontaneidade*, como se verifica na seguinte evidência “Pode haver uma quebra da imaginação das crianças e depois habituarem-se a uma figura nas suas brincadeiras. Ah e também a espontaneidade da criança” (G24).

Para além do mencionado, os entrevistados afirmaram que a ação do docente nas brincadeiras das crianças no espaço exterior deve ser também de *observador, sem interferir nas brincadeiras* (4 evidências). Podemos comprovar nas seguintes evidências “Algumas vezes costumo apenas observar as brincadeiras que eles fazem sem interferir nas brincadeiras, porque ao observar estou a perceber quem é cada criança, a conhecê-la” (M25) e “O papel do professor no espaço exterior é deixar as crianças brincar livremente e explorar o espaço sem muitas intervenções por parte do adulto de forma que criem laços de pertença ao grupo e aprendam a resolver os seus conflitos. Assim, o

papel do professor em primeiro lugar deve ser de observador e, por vezes, de mediador de conflitos” (O29).

Três evidências demonstram que um dos papéis do docente passa por *gestor do currículo*, sendo esta subdividida em duas, *mediador de conflitos* (2 evidências) e *planear oportunidades de aprendizagem, tendo em conta o que observa e avalia* (1 evidência). Relativamente ao papel de mediador, como refere a professora Olga, o professor deve “vigiar, orientar e gerir os conflitos deixando o máximo de autonomia às crianças.” (O30). Um docente considera que o papel do profissional de educação passa ainda por *planear oportunidades de aprendizagem, tendo em conta o que observa e avalia* ao referir que o professor “deve proporcionar a criação de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem” (B27). Para Silva et al. (2016), os professores/educadores devem valorizar o espaço exterior e “planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo” (p.32).

Estas conceções vão ao encontro da perspetiva de Ferreira (2010), quando menciona que os docentes desempenham diversos papéis, sendo um deles o de observador, sem interferir nas brincadeiras ou jogos. Quando o professor assume este papel procura recolher informação o mais detalhada possível sobre a criança relativamente ao seu desenvolvimento pessoal, social, linguístico e ainda, dos seus interesses, com o intuito de organizar e fomentar aprendizagens, garantindo a igualdade de oportunidades e a singularidade de cada criança. Já do ponto de vista de Neto (2020), o adulto ao ver a criança a brincar vai entrar no seu mundo, permite ver o seu temperamento e os mecanismos de defesa, “a brincar, a criança sente-se um agente que pensa” (p. 42).

4.1.4.1. SÍNTESE - PAPEL DO DOCENTE NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NO ESPAÇO EXTERIOR

Os resultados obtidos parecem evidenciar que não existe um papel do docente, mas sim, diversos papéis durante as brincadeiras das crianças no espaço exterior, sendo o mais mencionado o participante ativo (15 evidências) e o menos referido planear oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (3 evidências).

Efetuada uma anátese com a revisão da literatura, os docentes devem desempenhar diversos papéis, nomeadamente como observador, sem interferir nas brincadeiras das

crianças, com o intuito de recolher informações acerca das crianças, como por exemplo os interesses, necessidades, conhecimentos e motivações. É essencial dar espaço à criança, para brincar, para ter o seu jogo, para imaginar e ser livre. Para além disso, o docente quando a criança solicita deve participar nas suas brincadeiras e realizar o que ela disser pois, poderá fomentar confiança no adulto, tornando-se assim um modelo, bem como a criatividade, segurança e imaginação.

Por outro lado, o docente deve ser um participante ativo, funcionando como mediador das relações e das situações “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar - ou não - é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (Ferreira, 2010, p. 12). Já do ponto de vista de Neto (2020), o adulto ao ver a criança a brincar vai entrar no seu mundo, permite ver o seu temperamento e os mecanismos de defesa, “a brincar, a criança sente-se um agente que pensa” (p. 42).

O docente também apresenta como papel promover a segurança e o bem-estar das crianças, isto porque o espaço exterior por vezes é evitado devido aos riscos. Assim, o educador deve em primeiro lugar averiguar as potencialidades oferecidas pelo espaço exterior. Posteriormente deve planificar os momentos no espaço exterior, de modo a evitar o risco. Por fim, deve interagir e/ou observar as suas brincadeiras consoante o seu objetivo (Bilton, Bento & Dias, 2017).

4.1.5. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA DINAMIZAR O ESPAÇO EXTERIOR

Para além do papel do docente, os entrevistados referiram quatro estratégias que utilizam para dinamizar o espaço exterior. Deste modo, as subcategorias identificadas são: (i) ir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações das crianças, (ii) interagir e provocar brincadeiras, (iii) criar motivação e (iv) verificar a aprendizagem dos conteúdos abordados (**Quadro 9**).

Quadro 9: Resultados obtidos relativamente às estratégias utilizadas para dinamizar o espaço exterior.

Categoria	Subcategoria	Total de evidências por subcategoria	Total de evidências por categoria
Categoria 5 - Estratégias utilizadas para dinamizar o espaço exterior.	Ir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações das crianças	2	7
	Interagir e provocar brincadeiras	2	
	Criar motivação	2	
	Verificar a aprendizagem	1	

Um dos docentes constatou (2 evidências) que a estratégia utilizada para dinamizar o espaço exterior é ir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações das crianças “proporcionando-lhes atividades que sei que eles gostam e sempre com uma intencionalidade” (M28).

Outra subcategoria identificada foi *interagir e provocar brincadeiras* (2 evidências), onde os docentes referem que por vezes interagem com as crianças nas suas brincadeiras, como se pode ver no seguinte exemplo referido pela professora Bruna “brincar com uma bola e eu meto-me e agarro na bola (...), ou vou, nas brincadeiras mais de meninas, aquilo das mãos, ou mais em conversa, posso não fazer exatamente a brincadeira, mas estou lá e converso e até mando umas piadas para interagir e para descongelar um bocadinho, para não ser tudo tão sério” (B29). O educador Mário se observa alguma criança mais tímida e que apresenta dificuldades em brincar com os seus pares, ou alguma mais agressiva, intervém (M29).

Em seguida, com 2 evidências podemos observar a subcategoria *criar motivação*, quando a professora Olga constata que procura planificar um conteúdo, tendo como motivação a utilização do espaço exterior, visto que reconhece que é algo que cativa os alunos (O30).

Observei ainda 1 evidência na subcategoria *verificação dos conteúdos abordados*, uma vez que a professora Olga procura no final dos conteúdos, principalmente na área de estudo do meio, verificar a sua aprendizagem colocando as crianças em contacto com a natureza (O31). Esta perspetiva é valorizada por Neto (2020) ao referir que as escolas têm de arranjar processos, com a intencionalidade de convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos, de forma dinâmica, autónoma e fora das quatro paredes da sala de aula. Isto porque, se os alunos aprenderem de uma forma dinâmica, participativa e se os conteúdos forem explorados de uma forma prazerosa, a brincar, serão mais bem apreendidos.

No entendimento de Hohmann e Weikart (2011), os docentes devem adotar como estratégias: (1) analisar a forma como as mesmas aprendem durante o tempo de exterior, (2) disponibilizar os materiais necessários para a sua exploração, (3) utilizar diferentes

estratégias para apoiar a criança nas suas explorações, (4) observar a natureza com as crianças, e, por fim, (5) possibilitar tempo de brincadeira livre.

4.1.5.1. SÍNTESE - ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA DINAMIZAR O ESPAÇO EXTERIOR

Sintetizando este tópico, foi possível verificar que os docentes adotam todos, no geral, as mesmas estratégias para dinamizar o espaço exterior. Nesta linha de pensamento, as três subcategorias com maior ênfase foram ir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações das crianças, interagir e provocar brincadeiras e criar motivação, cada uma com 2 evidências. Pelo contrário, a subcategoria menos identificada foi verificar a aprendizagem dos conteúdos abordados.

O contacto com o espaço exterior é uma oportunidade para a criança explorar a linguagem, o domínio da matemática, das ciências, das artes, entre outros uma vez que, como corrobora Thomas e Harding (2011), as crianças aprendem conceitos importantes ao observarem em contexto real. Isto permitirá ao docente verificar a aprendizagem dos conteúdos. Para além disso, esta oportunidade deve ter uma intencionalidade educativa definida pelo educador ou professor, uma vez que este é favorável à ocorrência de aprendizagem, respeitando os interesses, as motivações e as necessidades das crianças.

4.2. AS PRÁTICAS DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO:

4.2.1. PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Relativamente aos resultados obtidos, em contexto de PP em JI, com recurso à observação participante, estes serão apresentados em seguida, no **Quadro 10**, com recurso a notas de campo e organizado por ordem cronológica.

Quadro 10: Notas de campo realizadas no contexto de jardim de infância.

Notas de campo				
Proposta	Descrição	Aprendizagens a promover	Papel do docente	Data/Hora e duração da observação
Atividade orientada - Conto de uma história	Após o lanche da manhã as crianças deslocaram-se para o espaço exterior onde o educador de infância procedeu à leitura de uma história intitulada “A Bruxa Mimi” de Valerie Thomas e Korky Paul- Após o conto da história o educador começou por questionar ao	Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à	Gestor do currículo Participante Observador	19/02/2020 10 minutos

intitulada “A Bruxa Mimi”	grupo acerca das partes constituintes do livro, provocou com questões acerca do enredo da história, convidou a realizar o reconto e, posteriormente, brincou com a linguagem, através da exploração do número de sílabas, bem como palavras que rimassem com um vocábulo, sendo importante mencionar, que cada criança verbalizava atendendo ao seu repertório lexical.	escrita		
Atividade orientada - Jogo dramático a partir de uma situação imaginária	No período da manhã, o grupo realizou um jogo dramático, a partir de uma situação imaginária, onde cada criança teve de reproduzir a sua rotina da manhã e, preparar uma mochila com um lanche para uma aventura na floresta. Esta aventura, foi vivenciada por cada criança através da escuta de sons e instruções que integravam regras e desafios a serem superados, onde cada uma teria de forma criativa resolver um determinado problema.	Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais	Gestor do currículo Participante Observador	24/02/2020 15 minutos
Atividade livre com pás e baldes - animais	A seguir ao almoço, as crianças foram convidadas a brincar com as pás e os baldes ao pé do campo de futebol, numa pequena zona com areia. Quando algumas crianças começaram a escavar, encontraram seres vivos. Após a descoberta de alguns animais, surgiu uma curiosidade natural acerca das suas características.	Área de conhecimento do Mundo	Observador Participante	26/02/2020 60 minutos
Atividade livre com pás e baldes - caracóis	Durante o momento de brincadeira com os baldes e as pás algumas crianças colocaram, por ordem crescente, os caracóis tendo em consideração o tamanho da sua carapaça.	Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática	Observador	02/03/2020 20 minutos
Brincadeira livre – jogo da macaca	Durante a brincadeira livre, no espaço exterior, quatro crianças (uma de três anos, duas de quatro e uma de cinco anos) estavam a jogar ao jogo da macaca, mas com um dado, ou seja, a criança lançava um dado e quando o mesmo parasse saltava de casa em casa sem poder pisar esse mesmo número. A primeira criança, de quatro anos, no lançamento do dado saiu o número quatro e automaticamente a mesma referiu é cinco e saltou de casa em casa sem pisar o número cinco. A segunda criança de três anos, calhou o número cinco, esta sem dizer nada saltou de casa em casa e pisou a casa número	Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física	Observador	3/03/2020 12 minutos

	<p>cinco. A outra criança com quatro anos, lançou o dado e saiu o número seis, a criança contou o número de pintas uma a uma apontando e no final referiu seis e, saltou de casa em casa, não saltando na casa número seis. Por fim, a criança de cinco anos, coincidiu o número quatro e automaticamente referiu é o número quatro, e saltou mencionando 1, 2, 3, e o quatro não posso pisar, 5 e 6.</p>			
--	---	--	--	--

A partir das notas de campo emanadas da observação participante, em contexto de jardim de infância, é possível verificar que o educador valoriza o brincar como forma de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais, motivo pelo qual proporcionou diversos momentos no espaço exterior.

Relativamente à brincadeira orientada “Conto de uma história intitulada A Bruxa Mimi”, esta enquadra-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A proposta tinha como intencionalidade pedagógica: (1) usar a linguagem com diferentes propósitos, no decorrer da narração oral, reconto da estória e para responder às questões efetuadas, (2) relatar os acontecimentos da estória, respeitando a sequência dos acontecimentos, por meio de imagens, (3) identificar o número de sílabas de uma palavra contida na história e (4) identificar uma palavra de um campo semântico contido na história. Esta perspetiva vai ao encontro da perspetiva de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), ao afirmarem que as trocas comunicacionais são basilares no processo de desenvolvimento e da linguagem, onde o educador deverá ser um modelo de linguagem e, contribuir para a expansão de vocabulário e domínio de frases mais complexas. É de referir que esta foi uma proposta onde o docente apresentou o papel de gestor do currículo, participante e observador.

Quanto à brincadeira orientada “Jogo dramático a partir de uma situação imaginária”, insere-se no domínio da educação artística, mais concretamente no subdomínio do jogo dramático. Esta proposta educativa, permitiu utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de faz-de-conta, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros. O recurso a diferenciadas formas de expressão e comunicação potencia uma continuidade e inter-relação entre o jogo dramático de iniciativa da criança e formas de

representação, intencionalmente propostas pelo educador, com afirmam Silva, et. al. (2016). Esta proposta permitiu ainda utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano. O papel do docente nesta proposta foi de gestor do currículo, participante e observador.

No que concerne à brincadeira livre com pás e baldes - animais, o docente observou e participou nas descobertas e explorações das crianças. Estas foram proporcionadas devido ao interesse demonstrado pelo grupo para a exploração da biodiversidade existente no espaço exterior da Instituição, com o intuito de as mesmas compreenderem e identificarem as características distintas dos seres vivos e reconhecerem diferenças e semelhanças entre os animais. A proposta mencionada insere-se na área do conhecimento do mundo.

A brincadeira livre com pás e baldes – caracóis, insere-se no domínio da matemática e o docente desempenhou o papel de observador. A brincadeira promoveu a comparação do tamanho das carapaças dos caracóis.

Por fim, a observação realizada no decorrer do jogo da macaca, permitiu-me verificar que este permitiu explorar o domínio da matemática e da educação física, a partir de uma brincadeira. O educador realizou o papel de observador da brincadeira das crianças.

Efetuando um paralelismo com os dados da entrevista, é possível verificar que as propostas identificadas pelo docente vão ao encontro das notadas no período de observação. Isto é, a área de expressão e comunicação/ português, matemática, educação artística e educação física é a que apresenta mais evidências (21 na análise das entrevistas e 4 nas observações). Relativamente às propostas acima identificadas podemos averiguar que duas foram mencionadas durante as entrevistas, nomeadamente “Quando vão brincar para o Jardim das Oliveiras e encontram animais vamos observá-los e conhecê-los” (M9) e “... debaixo da árvore contar histórias” (M5).

No que concerne ao papel do docente, é possível verificar que quando a atividade é livre, o mesmo adota o papel de observador. No entanto quando a atividade é orientada o docente adota o papel de gestor do currículo, de participante e de observador. É possível verificar que o entrevistado assumiu os mesmos papéis nos momentos observados que referiu no decorrer da entrevista.

No **Quadro 9** é ainda possível observar que as atividades orientadas apresentam menor duração (10 e 15 minutos) do que as atividades livres (60, 20 e 12 min), que vai ao encontro da planificação do docente.

4.2.2. PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTAS LIVRES E ORIENTADAS NO ESPAÇO EXTERIOR

Após conhecer as concepções dos docentes entrevistados, emanadas nos seus discursos, torna-se crucial compreender se os mesmos ao nível da planificação da ação educativa, explícita nos documentos escritos por si produzidos, utilizam ou não o espaço exterior como potenciador de aprendizagem e se implementam propostas educativas nesse sentido.

No que concerne às planificações, todas contemplam momentos de brincadeira livre, sendo de realçar que as professoras de 1.º CEB são os tempos estipulados pelo Agrupamento, não podendo estes ser alterados (30 minutos no período da manhã e 1 hora e 30 minutos de almoço). Quanto aos momentos orientados no espaço exterior, não foi possível averiguar se implementam ou não propostas educativas no espaço exterior, visto que a única planificação que facultaram era semestral e nela não existe referência à brincadeira no espaço exterior. Relativamente aos docentes do Jardim de Infância, ambos disponibilizaram uma planificação quinzenal, onde se verifica dois momentos de brincadeira livres no período da manhã (45 minutos) e no almoço (1 hora e 30 minutos). É de realçar que apenas um dos educadores apresenta na sua planificação momentos de brincadeira orientada no espaço exterior (10h00m às 10h30m).

Ao nível do projeto curricular de grupo constatei que um educador mencionou que um dos interesses do seu grupo é brincar no espaço exterior. No capítulo relativo à descrição dos espaços, o educador referiu que o espaço não se circunscreve apenas à sala de atividades. Nesse sentido, o espaço exterior do Jardim-de-infância é também, quando o tempo o permite, utilizado para atividades de psicomotricidade e atividades de expressão plástica que em alguns momentos é acompanhada de música. Esta afirmação é comprovada por Silva et al., (2016) ao mencionar que a promoção do brincar ao ar livre, no contexto de educação, pode ser compreendido como um espaço educativo “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27).

Bento (2015) acrescenta ainda que o contacto das crianças no espaço exterior proporciona aprendizagens que por vezes o interior não, como por exemplo quando contactam com materiais presentes na natureza, desenvolvem diferentes brincadeiras.

Identifiquei ainda no tópico *operacionalização do Projeto Curricular* que o docente apresenta duas estratégias de exploração do espaço exterior: uma relativa à área de formação pessoal e social (saídas ao exterior e meio envolvente) e outra na área de expressão e comunicação, mais concretamente no domínio da Educação Física (exploração do espaço exterior).

Relativamente aos restantes docentes não identifiquei nenhuma referência ao espaço exterior nos projetos curriculares. Pese embora, a inexistência de evidências não significa que os mesmos não o valorizem, uma vez que no decorrer da entrevista por diversas vezes referiram propostas de atividades no espaço exterior, deixando assim transparecer que o valorizam ao nível do discurso e da prática educativa espontânea e não tanto ao nível da planificação.

5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO

5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Após a apresentação e análise dos dados, exponho em seguida as conclusões mais significativas, destaco as limitações metodológicas, e ainda, proponho algumas recomendações para futuras investigações relacionadas com as potencialidades do espaço exterior.

Ao longo deste estudo foi possível refletir sobre a utilização do espaço exterior por quatro docentes, contribuindo para a minha ação educativa e para construir um novo olhar sobre a educação e principalmente acerca das potencialidades do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças. Para além do mencionado, ao longo desta experiência em investigar, procurei encontrar respostas para a questão de investigação e para os objetivos formulados. Assim, a presente investigação teve como base a seguinte pergunta de partida: *Quais as conceções e práticas educativas dos educadores de infância e dos professores de 1.º ciclo, sobre o impacto da utilização do espaço exterior, no processo de aprendizagem das crianças?* A partir desta questão

enunciaram-se os seguintes objetivos: i) compreender as concepções dos educadores de infância e dos professores de 1.º ciclo sobre o impacto da utilização do espaço exterior no processo de aprendizagem das crianças, ii) identificar práticas/propostas educativas dos docentes no espaço exterior e aprendizagens subjacentes às mesmas; iii) compreender o papel do docente enquanto promotor da aprendizagem no espaço exterior; iv) refletir sobre o contributo do espaço exterior para o processo de aprendizagem das crianças.

Relativamente às concepções, compreendi que os docentes consideraram que a maior vantagem da utilização do espaço exterior na prática docente diz respeito às aprendizagens significativas que este proporciona, nomeadamente relativo às áreas de expressão e comunicação/ português, matemática e educação artística, área de formação pessoal e social/cidadania e desenvolvimento e área do conhecimento do mundo/ Estudo do meio. No que concerne às desvantagens, a maioria dos profissionais mencionou a falta de condições materiais, de espaços e a localização.

Quanto à frequência das crianças no espaço exterior, quase todos os docentes consideraram ser a adequada. Após a análise das planificações é possível averiguar que o tempo disponibilizado para a utilização do espaço exterior existe e faz parte do processo de planificação do docente. Não obstante, uma docente mencionou no seu discurso a utilização do espaço exterior com uma frequência adequada, não sendo este ponto identificado ao nível da sua planificação, não havendo nesta qualquer referência à utilização do espaço exterior pelas crianças. Houve uma docente que consignou pouca frequência no seu discurso, o que é também visível na sua planificação, uma vez que nesta apenas constam os intervalos estipulados pelo Agrupamento.

Para além disso, as concepções dos profissionais relativamente ao seu papel nas brincadeiras das crianças parece ir ao encontro do que os autores de referência mencionam, bem como dos exemplos de práticas que efetuam. É de mencionar que participante ativo foi o mais evidenciado pelos docentes, visto que permite conhecer cada criança na sua singularidade e criar proximidade e cumplicidade entre criança-docente. Segundo Ferreira (2010), os profissionais devem em determinados momentos participar nas brincadeiras das suas crianças, mas também deve dar espaço às crianças para brincar e desta forma observar as suas brincadeiras.

A análise das entrevistas permitiu-me certificar que os docentes realizam diversas práticas no espaço exterior, como por exemplo: (1) ouvir histórias, (2) explorar as flores, (3) as cores, (4) os números, (5) as medições, (5) pintar a paisagem, (6) as figuras geométricas, (6) desenhar com giz, (7) jogar diferentes desportos, (8) dramatizar histórias, (9) germinação e (10) os animais estes são alguns dos exemplos referenciados.

A análise das observações, possibilitou-me verificar que o docente dinamiza diversas propostas orientadas e livres no espaço exterior, como por exemplo jogos simbólicos e relacionados com a exploração das características dos animais. Ao nível das planificações, todas ostentaram momentos de brincadeira livre no espaço exterior, não obstante apenas um docente apresentou momentos de brincadeira orientada neste. No que se refere à análise dos projetos curriculares, apenas um docente referenciou o espaço exterior, ao mencionar que este é um dos interesses de brincadeira do seu grupo.

Com este estudo percebeu-se também que o espaço exterior não é apenas um espaço de brincadeira, é também um espaço de aprendizagem, de construção pessoal. Este apresenta múltiplas potencialidades e oportunidades educativas. Como alguns docentes mencionaram permite às crianças estar em contacto com o concreto, cria mais motivação porque não estão fechados dentro das quatro paredes da sala e fica na memória por mais tempo. Por outro lado, o espaço exterior possibilita que as crianças cooperem com os seus pares, trabalhem em equipa, partilhem interesses e sentimentos. Desta forma, o espaço exterior estimula o desenvolvimento, a criatividade e a imaginação, que vai ajudar a criança a desenvolver-se de forma holística.

5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No decorrer do presente estudo investigativo surgiram algumas limitações que condicionaram o meu estudo. Inicialmente, o meu objetivo era observar e compreender quais as aprendizagens que as crianças realizam no espaço exterior de uma instituição. No entanto, na sequência da pandemia que está a percorrer o nosso país e, tendo em consideração que não iria conseguir realizar o estudo que tinha em mente, surgiu a ideia de compreender quais as conceções que os educadores de infância e professores de 1.º CEB têm acerca das potencialidades do espaço exterior, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Visto que a Instituição onde me encontrava a realizar a

minha prática integrava apenas dois educadores de infância e dois professores de 1.º CEB, optei por integrar todos os docentes da Instituição.

Outra limitação prendeu-se com a minha inexperiência investigativa, bem como a falta de tempo para recolher os dados. Isto porque, o facto de ninguém estar preparado para um ensino a distância e de estarmos confinados, fez com que os docentes não apresentassem tanta disponibilidade como se estivéssemos no presencial. Relativamente à inexperiência, esta foi notória durante a realização das entrevistas, bem como na organização e análise dos dados. Não obstante, considero que estas limitações se constituíram em aprendizagem e serão tidas em conta em futuras investigações.

5.3.RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

No sentido de dar continuidade a este estudo, considero fundamental salientar algumas recomendações, nomeadamente observar o quotidiano dos docentes de forma mais rigorosa, profunda e sistemática, nomeadamente perceber que propostas são proporcionadas no espaço exterior e quais as suas intencionalidades.

Outra sugestão seria trabalhar com uma amostra de maior tamanho e mais diversificada, nomeadamente com instituições de educação diferentes. Também seria importante compreender os níveis e sinais de envolvimento e bem-estar que as crianças apresentam no contexto de brincadeira no espaço exterior.

Adicionalmente, considero que algo que ainda não é muito investigado e que seria importante compreender é a perspectiva dos pais relativamente ao espaço exterior e de que forma este é percebido pelas crianças.

CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO

A concretização do presente relatório reflete sobre as vivências experienciadas ao longo das práticas de ensino supervisionada em creche, jardim de infância e 1.º CEB, que me possibilitaram (re)construir a minha identidade enquanto futura profissional. Neste revivo alguns momentos especiais que marcaram este meu percurso. O caminho que realizei até aqui não foi fácil, foram vários os desafios, obstáculos e experiências que tive de ultrapassar. No entanto, considero que tudo isso foi uma aprendizagem essencial que me permite hoje encarar a educação com outro olhar. Este relatório marca o findar de um ciclo enquanto mestranda, não obstante tenho a certeza que a minha formação não acabou aqui, pois ainda tenho um longo caminho a percorrer.

A realização da dimensão reflexiva deste relatório possibilitou que refletisse sobre todas as vivências e experiências que vivenciei nos diferentes contextos e que me fizeram aprender. A escrita desta dimensão fez com que eu me questionasse e posicionasse criticamente perante as minhas ações e opções pedagógicas e ainda, as implicações que estas tiveram no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pelas quais tive o prazer de me cruzar. Compreendi ainda que o papel do professor é mais do que lecionar, mas também de observar, planificar, intervir, refletir e avaliar, com as crianças, envolvendo-as de forma ativa no seu processo de aprendizagem.

No que concerne à dimensão investigativa, foi também uma aprendizagem neste meu percurso, pois a temática selecionada permitiu-me constatar que as crianças precisam de brincar, as crianças necessitam de brincar no espaço exterior. É nestes espaços que podemos proporcionar às crianças todos os tipos de aprendizagens, que podem contactar com o concreto e acima de tudo são felizes. Não obstante, considero que este foi um processo complexo desde a definição da pergunta de partida, às conclusões. No final, posso dizer que ganhei o gosto pela investigação, esta foi uma aprendizagem para a vida e pretendo continuar a realizar na minha prática futura.

Finalizo este ciclo com a certeza de que sou uma pessoa mais apaixonada pelo mundo da educação, mais resiliente, altruísta, feliz, confiante das minhas capacidades e com a certeza que consigo fazer a diferença neste mundo maravilhoso que é a educação, onde o amor está acima de tudo. Termino assim com a sensação de dever cumprido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Marrazes (2013). *Projeto Educativo*. Leiria: Agrupamento de Escolas de Marrazes.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas. *Investigar em Educação - II^a Série*, 4, 127-140.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 85-104.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowley, T. & Neves, A. (2012). *Amélia quer um cão*. Lisboa: Kalandraka.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004). *O Método de Brazelton: A Criança e o Sono*. Barcarena: Editorial Presença.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Oliveira, P., & Sousa, H. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas. *Cadernos de Educação de Infância*. 91. 4-7.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e paz.
- Carneiro, H.I.S. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. Relatório de Estágio. Porto: Paula Frassinetti.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

- Coelho, A. S. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 98-103.
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos de Educação de Infância*, (40), 11-12.
- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança - do 1 aos 5 anos* (8.ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 37-42.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – guia para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Declaração dos direitos da criança. (1959). Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), consultado em 30 de mar. 2020. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Dias, I. S., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista IBeroamericana de Educación*, 60(1), 1-10.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação – A lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: PsicoSoma.
- Estrela, A. (1984). *Teorias e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1.ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, E. (1997) O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula, *Análise Psicológica*, 4 (XV) 563-572.
- Ferreira, C.A. (2006). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Portugal: Porto Editora.

- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), pp. 12-13.
- Flyte, M. (2015). *A caixa*. Estoril: Minutos de Leitura.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 8-10.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 45-46.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9.ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Grejniec, M. (2009). *A que sabe a lua?*. Lisboa: Kalandraka.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kim, R., & Albert, L. R. (2014). The History of Base-Tem-Blocks: Why and Who Made Base-Then-Blocks?. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 356-365.
- Kishimoto, M. T. (2003a). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, M. T. (2003b). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Lallemand, O. (2011). *Mamã Maravilha*. Lisboa: Editorial Presença.
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355 – 368.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Lisboa: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

- Marques, M.; Oliveira, C.; Santos, V.; Pinho, R.; Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O educador como prático reflexivo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 5 de fevereiro de 2020 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE).
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental – Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, C. (2017). A pedagogia holística em educação de infância. *Cadernos de educação de infância*, (112), 59-63.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. São Paulo: ARMED.
- Nascimento, J. L., & Feitosa, R. A. (2020). Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. *Research, Society and Development*, 9(9), p. 1-17.
- NCTM (2000). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Neto, C. (2018). *Brincar em todo o lado*. Lisboa: APEI.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A Urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto Ed.
- Núñez, M & Villán, Ó. (2015). *A zebra camila*. Lisboa: Kalandraka.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto editora.
- Pacheco (org.). (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto Editora, Porto.
- Paiva, V. (2006). Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, 9, 77-127.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competências? Algumas considerações-Avaliação das Aprendizagens, das conceções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação.

- Pimentel, A (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia (s) da infância – Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 219-248). São Paulo: Artmed.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quintero, A. & Letria, A. (2008). *Caracol e caracola*. Pontevedra: OQO PT.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, I., Leão, C., Pinto, F., Pinto, H., Menino, H., Pimparel, M., ... & Rodrigues, M. (2008). *Geometria e Medida: Percursos de aprendizagem*. Leiria: Politécnico de Leiria.
- Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). Planificar em creche... que sentido?. In *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 10 e 11 de maio de 2013 (pp. 472-473). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Santos, M. (2007). *Gestão de Sala de Aula Crenças e Práticas em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.). *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045-1053). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora.
- Seabra, M., Franco, A., & Vieira, R. M. (2019). Estratégias didático-pedagógicas para inovar no ensino das ciências: desconstruindo concepções alternativas de ciência. *Revista Interações*. 15 (50), 99-108.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

- Silva, M. (2019). *Projeto Curricular de Grupo*. Leiria: Escola Básica de Pinheiros.
- Silva, M. C., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Silva, R. N. K. (2020). O perfil necessário ao professor frente à influência da cibercultura no contexto educacional. *Revista Docência e Cibercultura*, 4(2), 103-118.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2008). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Tavares, D., Pinto, H., Menino, H., Rocha, I., Rodrigues, M., Rainho, N., ... & Costa, R. (2019). *Desafios matemáticos—20 anos de problemas para os primeiros anos*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, (98), 11-13.
- Vasconcelos, M. T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância*. Lisboa: Média XXI.
- Vieira, R. (2011). Entre a Escola e o Lar: a aprendizagem no lar. In R. Vieira, *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. (pp.119-132). Porto: Edições Afrontamento.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento* (1.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Weikart, D. P. & Hohmann, M. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Legislação consultada:

Circular n.º 4/2011, de 11 de abril: Avaliação na Educação Pré-escolar.

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201/2001 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34-Série I. Lisboa:
Ministério da Educação.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Estabelece as normas reguladoras das condições
de instalação e funcionamento da creche. *Diário da república n.º 167 – Série I*.
Lisboa: Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

APÊNDICES

Apêndice I – Reflexão do período de observação em contexto de creche: 17 de setembro a 2 de outubro de 2019

Reflexão semanal

A presente reflexão incide nos aspetos mais significativos que suscitaram reflexão e alguma pesquisa teórica a fim de compreender algumas situações observadas no decorrer destas três semanas nomeadamente o período de adaptação, as rotinas, os interesses do grupo e as propostas educativas dinamizadas até ao momento. Referencio ainda as técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar durante a Prática Pedagógica.

A creche é entidade como um equipamento de natureza socioeducativa direcionado para o apoio à família e à criança, que acolhe crianças até aos três anos de idade. Nesta perspetiva, este contexto desempenha um papel importante para a cooperação entre o microssistema família e o microssistema escola fomentando um espaço de socialização e, de aprendizagem e desenvolvimento holístico atendendo à faixa etária da criança respeitando a sua singularidade (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto).

No decorrer do período de observação, recolha e análise de dados vivenciais de perto o período de adaptação de algumas crianças que pela primeira vez se encontram num contexto extrafamiliar sem os adultos de referência que habitualmente contactam. Para Gandini e Edwards (2001, citados por Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016), os cuidados e as preocupações do educador não se devem focalizar na integração da criança e da sua família, mas gradualmente proporcionar experiências que construam o pertencimento. É de salientar ainda que, o pertencimento é conseguido através de um acolhimento autêntico, aberto, vivido em interações múltiplas positivas que transmitem confiança, tranquilidade e segurança à criança e aos pais para que esta possa explorar os diferentes estímulos que a rodeiam fomentando o seu bem-estar na creche. Para além do referido, cada criança precisa do seu tempo e ritmo para fazer a transição do contexto familiar para a creche.

Com o intuito de contribuir para a criação de vínculos e simultaneamente promover a adaptação das crianças senti necessidade de estar mais atenta e disponível para perceber e compreender as respostas comportamentais nos diversos momentos que integram a rotina, mais concretamente durante o acolhimento. Neste sentido observei que os pais, por meio de um diálogo, descrevem à criança o ambiente vivido na sala de atividades, as crianças que estão a brincar (que são de referência para aquela criança na socialização) e, posteriormente despedem-se do/a filho/a verbalizando diferentes expressões como por exemplo: “A mãe tem de ir trabalhar filho! Mais logo estou cá para te vir buscar... (a mãe coloca a criança ao colo da educadora) dá cá um beijinho (despedida)... até logo!” e, “filha vai dar miminho à Ângela”.

No seguimento do observado, procurei conhecer os interesses, necessidades e motivações de cada criança através das interações estabelecidas na sua atividade natural, o brincar, que potencia o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico, social e afetivo. Isto, com o intuito de, sobretudo no período de acolhimento, possibilitar a criação de um campo de relação entre a criança, a creche e a família através da utilização de um objeto de preferência da criança (exemplo: “um carro”, “um balão” e “uma história”) transmitindo-lhe conforto e segurança por meio de um diálogo.

Compreendi ainda que as rotinas são momentos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como afirma Portugal (2011) estas asseguram a satisfação das necessidades e condições essenciais para o bem-estar da criança na medida em que são acontecimentos repetitivos que transmitem segurança uma vez que a criança consegue prever o que vai acontecer tornando-se gradualmente mais autónoma. Desta forma, o adulto desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente estimulante e acolhedor, deve dar apoio, orientar e atuar como um recurso facilitador nos vários momentos da rotina, atendendo às características, necessidades e interesses da criança, contribuindo para o seu bem-estar e implicação.

O grupo da sala da Creche III é heterogéneo visto que as crianças apresentam idades compreendidas entre os 12 meses e 36 meses pelo que, naturalmente, se encontram em diferentes níveis do seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, de um modo geral, são crianças alegres, dinâmicas, curiosas, observadoras, tranquilas, bastante recetivas a novas experiências e com uma grande vontade de participar nas diversas brincadeiras e momentos da rotina. No que respeita aos interesses do grupo, verifiquei que demonstram interesse em explorar brincadeiras e objetos vários nas diferentes áreas que compõem a sala (principalmente quando o adulto está presente) sendo que as crianças com menos idade não permanecem em nenhuma área, explorando muito oralmente os objetos,

transportando-os pelos diferentes centros de interesse. Por outro lado, as restantes crianças já conseguem permanecer nos vários espaços embora demonstrem uma maior preferência pela área da cozinha, do faz-de-conta e do tapete/jogos de chão onde já utilizam algum jogo simbólico, desenvolvendo brincadeiras onde reproduzem e reinterpretam comportamentos que observam diariamente (evidências: deitar e tapar o bebé, preparar uma refeição, vestir e despir adereços).

Relativamente às atividades desenvolvidas, até ao momento, saliento uma provocação que partiu da educadora para o grupo (uma folha de papel cenário fixa no pavimento da sala de atividades) com a finalidade de observar, perceber e compreender os comportamentos das crianças perante o estímulo. Neste seguimento, verifiquei que a maioria das crianças mostrou um interesse e curiosidade espontâneo após a colocação deste papel o que pode ser evidenciado a partir dos seus comportamentos de exploração (deitar, pisar, correr, tocar, observar, entre outros) bem como das emoções expressadas. Após a reação do grupo fomentou-se um diálogo com as crianças com o intuito de aferir se gostavam de experimentar pintar com tintas o papel cenário utilizando pincéis de diferentes tamanhos e formas, sendo o feedback positivo. De uma forma geral, percebi que a maioria das crianças se implicou e demonstrou bem-estar visto que exploraram as tintas utilizando os pincéis e as partes do corpo livremente.

Face ao contexto e com o objetivo de compreender a sua dinâmica e as características do grupo eu e o meu par pedagógico recorremos a diferentes técnicas como sejam: (1) observação naturalista e participante visto que nesta o investigador, primeiramente, integra o contexto e tem acesso às perspetivas das pessoas com quem interage na medida em que vivencia os mesmos problemas e as mesmas situações que os intervenientes. Posto isto, realiza os registos dos acontecimentos observados tendo em conta a sua perspetiva para uma posterior análise (Sousa e Baptista, 2008); (2) conversa informal com a educadora e ajudante de ação educativa e, (3) entrevista semiestruturada que, segundo Bogdan e Biklen (2010, p. 134), “(...) é útil para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

No que concerne aos instrumentos de recolha e análise de dados, utilizámos notas de campo e grelhas de avaliação do contexto e do grupo recorrendo a escalas de bem-estar e envolvimento visto que Carvalho e Portugal (2017) afirmam que uma das possibilidades para avaliar em contexto de creche é começar pela observação do grupo com recurso a variáveis processuais (a implicação e o bem-estar) que retratam de forma geral cada criança “no aqui e agora” e fomentam uma reflexão sobre a qualidade da oferta educativa. Neste sentido, os autores supracitados definem implicação como uma qualidade da atividade marcada por uma grande concentração, persistência, motivação que depende da necessidade de exploração e do nível de desenvolvimento da criança; e o bem-estar como um estado emocional marcado pelas satisfação, prazer, energia, vitalidade e abertura ao exterior.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, entende-se que o educador deve observar as crianças para proporcionar propostas educativas adequadas aos seus interesses, necessidades e motivações; planificar de forma flexível e integrada atendendo aos dados recolhidos no período de observação e, avaliar de forma formativa considerando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, pretendemos que o processo de avaliação seja de qualidade na medida em que deve obedecer ao critério de validade ecológica de *Brofenbrenner* (integra as relações mútuas e progressivas que a criança estabelece com os seus contextos nomeadamente a família, a creche e a comunidade) (Carvalho & Portugal, 2017).

Finalizando, estas três semanas foram fulcrais para conhecer o meio envolvente, a Instituição, a sala de atividades, o grupo de crianças e a Abordagem Reggio Emilia visto que me permitirá intervir de forma adequada respeito os interesses, necessidades e motivações de cada criança proporcionando contextos estimulantes e potenciadores do desenvolvimento e aprendizagem bem como avaliar com escalas de bem-estar e implicação adequadas a este contexto que fornecem dados pertinentes para as futuras propostas de atividade.

Referências Bibliográficas:

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, C. M & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche crechendo com qualidade*. (1.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2008). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

Legislação:

Decreto-Lei, n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Apêndice II – Nota de campo 1

Nota de campo	
Data da(s) observação(ões): 17 de novembro de 2019	
Hora de observação: 14 h 30m	Duração: 10 minutos
Local: Casa de banho	
Intervenientes: Mestranda Ana e Bianca (25 meses)	
Bianca, uma criança com 25 meses, está a aprender a usar a sanita, motivo pelo qual a educadora em cooperação com a família apoia em conjunto esta iniciativa. Um dia, após o repouso, Bianca juntamente com a mestranda dirigem-se à casa de banho para verificar a fralda. Neste seguimento, a mestranda verbaliza “Bianca a tua fralda está seca!”, ao qual Bianca sorri; “Queres ir à sanita?”, Bianca esfregou os olhos e apontou para a sanita. Posto isto, a mestranda diz “Vai lá à sanita tu consegues!”. Bianca tira sozinha a sua fralda e dirige-se para a sanita. Posteriormente a Bianca comunica “Já está!”.	

Apêndice III – Nota de campo 2

Nota de campo	
Data da(s) observação(ões): 20 de novembro de 2019	
Hora de observação: 12 h 30m	Duração: 20 minutos
Local: Sala de atividades	
Intervenientes: Mestranda Ana e Cláudia (18 meses)	
A Cláudia (18 meses), no dia dezanove de novembro, ausentou-se mais cedo da Instituição, para ir com a mãe ao centro de saúde para ser administrada a vacina dos 18 meses. No dia seguinte, a Cláudia, durante a hora da sesta, apresentou alguma dificuldade em adormecer. Posto isto, a mestranda dirigiu-se até à mesma e questionou “Não queres dormir?”, contudo não obteve resposta. Posteriormente, a mestranda reparou que a Cláudia ainda estava acordada, pelo que se aproximou e verificou que Cláudia estava com a temperatura corporal elevada e rosada na cara, facto que a motivou a verificar com um termómetro digital que a temperatura cutânea era 39°C, sendo esse o motivo pelo qual a Cláudia não dormia.	

Apêndice IV – 6.ª Planificação em contexto de creche**PLANIFICAÇÃO SEMANAL – 11 A 13 DE NOVEMBRO DE 2019**

Sala de atividades	Creche III	Faixa etária das crianças	12 aos 36 meses	Intervenientes	16 crianças, Educadora, Auxiliar de ação educativa, e as mestrandas.
Contextualização:					
Esta proposta de planificação integra a comemoração de um dia festivo contido no plano de atividades da instituição; e vai ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças nas intervenções desenvolvidas até ao momento, bem como nos momentos de brincadeira e interação livre. Neste sentido, observei que nos momentos mencionados exploravam e realizavam experiências com material não estruturado contido em diversas caixas, onde efetuavam sistematicamente duas ações o encher e esvaziar.					
Nesta linha de pensamento, a intervenção de segunda-feira irá valorizar, por um lado, o dia de São Martinho e, por outro o ímpeto exploratório demonstrado pelas crianças na manipulação de materiais não estruturados. Assim, como indutor dramatizarei uma pequena história alusiva ao São Martinho seguindo-se a exploração livre de castanhas e folhas do castanheiro.					
No que respeita à terça-feira, com a finalidade de incrementar oportunidades lúdicas de qualidade, proporcionar uma experiência agradável à criança e fomentar o desenvolvimento da sua concentração e persistência irei apresentar ao grupo o cesto dos tesouros com diversos materiais não estruturados para a realização do jogo heurístico proposto por Goldschmied e Jackson (2000, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Os					

autores mencionados afirmam que o cesto dos tesouros cria a oportunidade, para que a criança se fixe numa variedade de objetos quotidianos, apelativos aos cinco sentidos. Por outro lado, o jogo heurístico promove o efeito motivacional ao nível da exploração, uma vez que a curiosidade da criança é estimulada pela diversidade de objetos colocados à sua disposição, potenciando a experimentação das propriedades dos mesmos, a possibilidade de escolha e tomada de decisão; e, ainda o fomento da capacidade atencional e comunicacional. Relativamente à proposta educativa de quarta-feira, esta terá por objetivo promover a motricidade global (gatinhar, rastejar, andar, passar por baixo e por dentro, correr, orientação espaço-temporal e coordenação óculo-manual) através de um percurso (apêndice 1). O facto de o grupo ser heterogéneo implica que naturalmente existam diferenças significativas no que respeita às capacidades e habilidades motoras pelo que senti a necessidade de criar dois grupos heterogéneos a fim de conseguir dar resposta às necessidades de cada criança bem como realizar um acompanhamento individual com o intuito de em futuras intervenções adequar as propostas às suas características e progressões.

Finalidades educativas ¹ Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima; ² Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; e ³ Competência social e comunicativa (Portugal, 2012).

Rotina	Intencionalidade educativa	Desenvolvimento da proposta educativa	Recursos
---------------	-----------------------------------	--	-----------------

Acolhimento das crianças (8h30m às 9h20m)	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar a transição entre a família e a creche assegurando o bem-estar; ¹ - Promover a mobilização de estratégias de exploração ativas, com recurso aos sentidos e movimentos e/ou utilizando ferramentas, materiais e equipamentos diversos; ² - Fomentar a capacidade para iniciar, manter e desfrutar de uma relação com outras crianças e adultos, incluindo lidar com conflitos, negociar, ter em consideração o ponto de vista do outro e ajudar outros. ³ 	<ul style="list-style-type: none"> - Na eventualidade de chegar antes das oito e meia, vou para a sala polivalente ter com outros meninos, meninas, a educadora e uma auxiliar de ação educativa. - Por volta das oito e meia chega a Carolina e a Ana à sala polivalente que nos ajudam a ir para a sala pelas escadas. - Quando chegamos à nossa sala vamos brincar para onde gostamos e, a Carolina e a Ana estão connosco a brincar e ajudam-nos sempre que precisamos, por exemplo, quando queremos um brinquedo e outro amigo não nos empresta. 	Físicos: <ul style="list-style-type: none"> - Sala Polivalente; - Elevador; - Sala de atividades.
---	--	--	---

Higienização (9h20m às 9h30m)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia funcional para ir à casa de banho ¹. - Estimular competências de responsividade e reciprocidade, como aguardar a sua vez ou dar e receber ³. - Fomentar o conhecimento e controlo do corpo e respetivas funções ¹. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por volta das nove horas e vinte minutos, a mestranda pedenos para arrumarmos a sala e seguidamente nos sentarmos no tapete. (A estratégia implementada é a atribuição de pequenas tarefas a cada criança para que esta as execute.) - De seguida, convidam-nos a ir à casa de banho e, quem ainda não apresenta autonomia funcional no momento de higienização, é verificado se é necessário de mudar a fralda. (Enquanto estratégia pedagógica, contextualizamos as ações com o intuito de a criança saber o que vai acontecer transmitindo-lhe segurança.) - Em simultâneo, quando já tivermos realizado a nossa higiene, sentamo-nos na área do tapete, em círculo para comer o reforço da manhã. 	Físicos: <ul style="list-style-type: none"> - Casa de banho;
---	--	---	--

Reforço da manhã (9h30m às 9h45m)	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular competências de responsividade e reciprocidade, como aguardar a sua vez ou dar e receber ³. - Fomentar a aquisição de um repertório cada vez mais elaborado de gestos, movimentos corporais e vocalizações para comunicar e expressar desejos, interesses e sentimentos ³. - Assegurar o sentido de identidade e de pertença ¹. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neste seguimento, a mestranda distribui-nos o reforço da manhã, que habitualmente é maçã ou pão. Durante este momento, é estabelecido um diálogo connosco com o objetivo de criar laços afetivos. - Posto isto, em conjunto com a Carolina, a Ana e a educadora cantamos a canção do bom dia (ver apêndice 2) e realizamos os respetivos gestos. 	Físicos: <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades.
---	--	---	---

Proposta educativa ^{a,b,c} (9h45m às 10h30m)

Higienização * e	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia funcional para ir à casa de banho 	<ul style="list-style-type: none"> - Em seguida, com a sala de atividades organizada somos convidadas a sentar na área do tapete. Faseadamente dirigimo- 	Físicos: <ul style="list-style-type: none"> - Casa de
-------------------------	--	---	---

Preparação para o Almoço (10h40m às 11h00m)	¹ . - Estimular competências de responsividade e reciprocidade, como aguardar a sua vez ou dar e receber ³ . - Fomentar o conhecimento e controlo do corpo e respetivas funções ¹ .	nos à casa de banho com o intuito de realizar a nossa higienização. À medida que acabamos de realizar a mesma, são nos colocados os babetes para irmos até ao refeitório almoçar. Para irmos para o refeitório vamos em dois grupos pelo elevador, em conjunto com as mestrandas. (Estratégias pedagógicas: (1) contextualizar todas as ações com o intuito de informar a criança sobre o que vai acontecer, transmitindo-lhe segurança; (2) atendendo ao número de crianças, optámos por organizar dois grupos com a finalidade de proporcionar um ambiente mais tranquilo e seguro na transição para o refeitório.)	banho; - Sala de atividades ; - Elevador. Materiais: - Babetes. - 1 Carro de bebé.
Almoço* (11h00m às 12h00m)	- Promover a autonomia funcional para comer ¹ . - Fomentar a expressão de necessidades e confiança nos adultos ¹ . - Estimular competências de responsividade e reciprocidade, como aguardar a sua vez ou dar e receber ³ .	- Após estarmos todas sentadas nos nossos respetivos lugares, é nos servido a sopa, o prato principal, o fruto e a água. (As crianças que não apresentam autonomia funcional para comer são apoiadas de acordo com as suas necessidades e as restantes incentivadas a agarrar e manusear a colher e o copo.) - Após terminarmos de comer, dirigimo-nos em conjunto com as mestrandas, educadora e auxiliar de ação educativa até à sala de atividades, pelo elevador.	Físicos: - Refeitório; - Elevador.
Higienização* e Preparação para o repouso (12h00m às 12h30m)	- Promover a autonomia funcional para descalçar os sapatos ¹ . - Fomentar a mobilização de estratégias de exploração ativas, através de todos os sentidos e movimentos e utilizando materiais e equipamentos diversos ² .	- Em seguida, entramos na sala de atividades, e dirigimo-nos para o anexo onde exploramos a mesa da luz com materiais não estruturados (castanhas) estabelecendo um diálogo com a mestranda. - À vez, após sermos chamadas, somos convidadas a realizar a nossa higiene. - Após terminarmos de realizar a nossa higiene, descalçamos os sapatos e vamos para o nosso catre.	Físicos: - Casa de banho; - Anexo; Materiais: - Mesa de luz; - Castanhas;
Repouso (12h30m às 14h40m)	- Apoiar no ritual do sono para que a criança descanse tranquilamente ¹ .	- Seguidamente, já no nosso catre, é-nos entregue os nossos objetos de transição (chucha, fralda de pano e doudou). (Esta tem como finalidade de tranquilizar e reconfortar as mesmas para o repouso.) - Posto isto, as mestrandas reconfortam-nos, quando estamos com dificuldade em adormecer.	Físicos: - Sala de atividades Materiais: -Objetos de transição; - Catres; - Rádio.
Higienização* e preparação do lanche (14h40m às 15h00m)	- Promover a autonomia funcional para calçar os sapatos ¹ .	- Quando acordarmos, a mestranda ajuda-me a ir à casa de banho para realizar a minha higiene. - À medida que acabamos de realizar a higiene, calçamos os sapatos e guardamos os objetos de vinculação, com apoio, numa caixa para esse efeito. Em simultâneo, a mestranda coloca-nos o babete. - Após a higiene, dirigimo-nos em conjunto com as mestrandas, a educadora e a auxiliar de ação educativa até ao elevador para o refeitório. (Estratégias pedagógicas: (1) contextualizar todas as ações com o intuito de informar a criança sobre o que vai acontecer, transmitindo-lhe segurança; (2) atendendo ao número de crianças, optámos por organizar dois grupos com a finalidade de proporcionar um ambiente mais tranquilo e seguro na transição para o refeitório.)	Físicos: - Sala de atividades ; - Casa de banho; - Elevador. Materiais: Babetes.
Lanche* (15h00 às 15h45m)		- No refeitório, as mestrandas e a equipa educativa preparam o nosso lanche (leite, fruta cozida com iogurte, papa ou leite com cereais), atendendo às nossas restrições alimentares. - É de referir que, as mestrandas auxiliam-nos a comer visto	Físicos: - Refeitório ;

		que, alguns de nós ainda não apresentam autonomia funcional para comer. Quando já apresentamos autonomia, as mestrandas incentivam-nos a agarrar e manusear a colher, o copo, o biberon e a tijela. - Após terminarmos de comer, dirigimo-nos em conjunto com a Carolina, a Ana, a educadora e a auxiliar de ação educativa até à sala de atividades, pelo elevador.	- Elevador.
Higienização * (15h45m às 16h00m)		- Em seguida, vamos entrando na sala de atividades, e dirigimo-nos para o anexo onde iremos explorar os legos. (Os legos foram escolhidos uma vez que esta semana verificou-se que o grupo apresenta interesse e motivação em explorar.) - À vez, após sermos chamadas, somos convidadas a realizar a nossa higiene.	Físicos: - Casa de banho; - Anexo; Materiais: : - Legos;
Brincadeira livre	- Fomentar a disponibilidade e abertura para compreender o seu mundo, objetos, pessoas, comportamentos, interagindo com outros, brincando e explorando ativamente ² . - Estimular a capacidade para iniciar, manter e desfrutar de uma relação com outras crianças e adultos, incluindo lidar com conflitos, negociar, ter em consideração o ponto de vista do outro e ajudar outros ³ .	- Posteriormente, dirigimo-nos até aos cabides onde nos sentamos para vestir os nossos casacos, com o auxílio das mestrandas, para nos dirigirmos até ao espaço exterior (caso as condições o permitam, se não brincamos na sala de atividades). (Estratégias pedagógicas: (1) é de referir que as crianças que ainda não adquiriram a marcha vão nos respetivos carros e as restantes acompanham a andar; (2) atendendo ao número de crianças, optámos por organizar dois grupos com a finalidade de proporcionar um ambiente mais tranquilo e seguro na transição para o refeitório.) - É importante referir que o espaço exterior também é um espaço educativo privilegiado na medida em que oferece múltiplas potencialidades e oportunidades educativas para a atividade natural da criança, o brincar, onde estas desenvolvem uma construção articulada do saber.	Físicos: - Espaço exterior ou sala de atividades ;
segunda-feira			
Intencionalidade educativa	Desenvolvimento da proposta educativa		Recursos
- Abertura para compreender o mundo, objetos, pessoas, comportamentos, interagindo com os seus pares, brincando e explorando ativamente ² . - Fomentar a capacidade para fazer escolhas e tomar decisões de forma autónoma sobre os materiais e objetos a explorar ² . - Estimular a mobilização de estratégias de exploração ativa ao nível da resolução de pequenos problemas, ou seja, na manipulação das castanhas e folhas ² . - Contribuir para o desenvolvimento fonológico (discriminação e articulação dos sons da fala), a descoberta de regras da linguagem verbal e aquisição lexical, na escuta ativa dos materiais a serem explorados bem como no diálogo durante a proposta educativa ³ .	- A proposta educativa inicia-se com a realização de uma dramatização alusiva ao São Martinho, a partir de uma história (ver apêndice 3), com o intuito de dar a conhecer o castanheiro, o respetivo fruto seco, a castanha e uma das possibilidades de confeção. - Aquando da “confeção” das castanhas numa pequena “fogueira”, a mestranda, por meio de um diálogo, explica às crianças os procedimentos e os ingredientes inerentes à sua confeção, nomeando-os de forma simples e realizando a contagem oral das castanhas (É de referir que as castanhas já estarão confeccionadas para que as crianças as provem, bem como no decorrer da proposta as crianças irão escutar o som da “fogueira”). Em simultâneo a mestranda convidará as crianças a cantar as canções intituladas “São Martinho” e “Uma, duas, três castanhas” (apêndice 4). - Após a “confeção” a mestranda convida as crianças a provarem o fruto seco mencionando com recurso aos cinco sentidos. - Por conseguinte, serão apresentadas três caixas com materiais não estruturados (pinhas, castanhas e folhas) à disposição das crianças, a fim de potenciar a exploração e realização de experiências livres com recurso a utensílios através dos sentidos, criatividade e imaginação.		Físicos: - Sala de atividades ; Materiais: : - Folhas; - Troncos de madeira; - Pinhas; - Suporte para tacho; - Tacho; - Castanhas ; - Três caixas; - Copos de metal; - Tijelas de metal; - Tachos de metal.
terça-feira			
- Promover autonomia funcional na experiencição de diversos materiais ¹ . - Estimular a mobilização de estratégias de exploração ativa ao nível da resolução de pequenos problemas, ou seja, na manipulação	- A proposta educativa inicia-se com a apresentação do cesto dos tesouros ao grupo na área do tapete, que contém diversos materiais não estruturados (funil, molas, caixa de ovos, colheres, copo, passador, pincel,		Físicos: - Sala de atividades ; Materiais:

<p>dos materiais não estruturados ².</p> <p>- Despertar competências de responsividade e reciprocidade, como aguardar a sua vez ou dar e receber ³.</p>	<p>garrafa com: areia, massas e arroz; regador, colher de pau, escova, binóculos; pedaço de tecido; CD; cesto; máquina fotográfica, tacho, almofada, esponja) para a realização do jogo heurístico, através da escuta de uma canção relativa ao cesto mencionado (apêndice 5).</p> <p>- Neste seguimento, a mestranda retirará um objeto, de cada vez, contido no cesto dos tesouros, nomeando-o e colocando-o na área do tapete para que as crianças possam escolher qual o material não-estruturado que querem explorar livremente, com a finalidade de fomentar a sua curiosidade e o ímpeto exploratório para a realização de aprendizagens.</p> <p>- Após a exploração dos materiais já mencionados, as mestrands cantam a canção intitulada “Vamos todos arrumar” (apêndice 6) para estimular e motivar as crianças a arrumarem os diversos objetos e materiais no cesto dos tesouros.</p>	<p>:</p> <p>-Cesto dos tesouros;</p> <p>- Materiais não estruturados.</p>
quarta-feira		
<p>- Promover autonomia funcional na concretização do percurso superando desafios ¹.</p> <p>- Fomentar a disponibilidade e abertura para compreender as estações que compõem o percurso por meio de uma brincadeira e exploração ativamente ².</p> <p>- Estimular a mobilização de estratégias de exploração ativa ao nível da resolução de pequenos problemas, ou seja, dos estímulos colocados sequencialmente no percurso ².</p> <p>- Desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de gestos, movimentos corporais e vocalizações relativas aos materiais e ações da atividade de expressão motora ³.</p>	<p style="text-align: center;">Percurso de expressão motora</p> <p>A proposta educativa no âmbito da expressão motora terá como finalidade promover a motricidade global das crianças, por meio de um percurso, que potencia e estimula a necessidade de a criança pensar em diferentes formas de locomoção no espaço, de acordo com o seu olhar e estratégias de resolução perante o estímulo observado.</p> <p>- Neste seguimento, o percurso visa promover capacidades e habilidades motoras como o gatinhar, andar, passar por baixo e por dentro e a orientação espaço-temporal potenciando o desenvolvimento da motricidade grossa.</p> <p>- Enquanto estratégia pedagógica irei convidar uma criança de cada vez para realizar o percurso com o intuito de efetuar um acompanhamento individualizado bem como respeitar o ritmo e tempo necessário para a criança explorar cada estímulo, fomentando uma relação afetiva mais securizante.</p> <p style="text-align: center;">Jardim das Artes</p> <p>- Acompanhamento da proposta educativa do Jardim das Artes, que é um programa de artes em torno da música, teatro e dança, contribuindo para o bem-estar e implicação do grupo.</p>	<p>Físicos:</p> <p>- Corredor;</p> <p>- Sala de atividades ;</p> <p>Materiais</p> <p>:</p> <p>- Colchão com regularidades;</p> <p>- Túnel;</p> <p>- Arco;</p> <p>-Suporte para o arco;</p> <p>- Argolas e suporte de madeira;</p> <p>- Mesa.</p> <p>Materiais</p> <p>:</p> <p>- Três colchões</p>
Nota	*Os momentos de higienização e de alimentação apresentam respetivamente as mesmas intencionalidades educativas no decorrer da rotina.	
Avaliação	<p>No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de creche, verificamos o estabelecimento de múltiplas interações, contudo iremos restringir-nos às seguintes: criança-criança e; criança-objeto tendo por objetivo avaliar a evolução de duas crianças. Neste seguimento, com o intuito de observar as interações mencionadas seleccionámos duas crianças por conveniência, tendo em conta aspetos ligados a características individuais, designadamente os diferentes momentos de desenvolvimento e aprendizagem, para garantir uma amostra diversificada, bem como o parecer da Educadora. Com o intuito de salvaguardar a identidade dos participantes, atribuímos a cada criança um nome fictício (Catarina e Rui).</p> <p>Em consonância com a avaliação que pretendemos realizar, os dados serão recolhidos junto dos participantes, através da observação participante e não participante, com o apoio de instrumentos previamente selecionados, nomeadamente notas de campo, registo fotográfico e videográfico.</p> <p>A recolha de dados irá decorrer no período de 4 de novembro de 2019 a 8 de janeiro de 2020, mais concretamente na brincadeira e interação livre (no período de acolhimento) e, na proposta educativa.</p> <p>Posteriormente à recolha de dados, surge a necessidade de os mesmos serem organizados e analisados, pelo que, definimos um período para realizar estas etapas. Assim, a transcrição e descrição decorrerá entre as 13 horas e as 14 horas e, a análise entre as 17 horas e 30 minutos e as 20 horas, às segundas e terças-feiras, com a finalidade de melhor compreender, analisar e refletir sobre os dados recolhidos no período mencionado.</p>	

Bibliografia:

- Barreiros, J. (2018). Desenvolvimento Motor e Aprendizagem. *Manual Curso de Treinadores de Desporto Grau I. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.*
- Brock, A.; Dodds, S.; Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011). *Brincar- Aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.*
- Carvalho, C. M & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche crechendo com qualidade.* (1.º Edição). Porto: Porto Editora.
- Dalabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG.* Volume (n.º 1), 107-112.
- Decreto-Lei, n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República n.º 201 – I Série A.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade.* Porto: Porto Editora.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República, 1.ª série – N.º 167 – 31 de agosto de 2011.* Lisboa: Ministério da Solidariedade e da segurança social.
- Portis, A. (2010). *Isto não é uma caixa.* Lisboa: Editorial Presença.
- Portugal, G. (2000). Infância e Educação–Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).* Volume (n.º 1), 86-104.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche.* Porto: CNI.

Apêndice V – 3.ª Planificação em contexto de creche

PLANIFICAÇÃO SEMANAL – 11 A 13 DE NOVEMBRO DE 2019

Sala de atividades	Creche III	Faixa etária das crianças	12 aos 36 meses	Intervenientes	16 crianças, Educadora, Auxiliar de ação educativa, e as mestrandas.
Contextualização: <p>Esta proposta de planificação vai ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças nas últimas intervenções. Neste sentido, observei que as crianças, durante os momentos de interação e brincadeira livre, na manipulação de bolas, de materiais naturais bem como, no contacto com animais (presentes em histórias que se encontram na área da biblioteca e enquanto brinquedo na área dos jogos de chão- ver apêndice 1).</p> <p>Na Abordagem Reggio Emilia, o currículo é contextualizado e emergente na medida em que se parte das interações e diálogos que se estabelecem no quotidiano educativo entre as crianças, educadores e o ambiente físico e social (Oliveira – Formosinho, 2013). Nesta linha de pensamento, parti do que observei e vivenciei com as crianças para efetuar uma provocação a fim de fomentar o interesse demonstrado pelos animais e caixas de diferentes tamanhos e formatos.</p> <p>Na segunda-feira, a provocação será as pegadas de uma galinha de forma a suscitar a curiosidade (de quem são estas pegadas?) para além disso será realizada uma dramatização de uma história por mim criada para dar a conhecer uma galinha que tinha perdido pela sala os seus ovos e algumas das suas penas é então necessário a ajuda das crianças para devolver os ovos e as penas à galinha. Este animal foi escolhido com o intuito de alargar o vocabulário das crianças uma vez que, como refere Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem na medida em que, quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências propostas, mais desafios se colocam e maiores são as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. Para além disso, a galinha é um dos animais contidos no livro “Os animais da quinta” que a criança x se encontrava a ver.</p> <p>A proposta educativa para terça-feira incidirá na apresentação no caixinha das surpresas onde será apresentado diferentes elementos da natureza, nomeadamente, as penas, flores e folhas. Neste sentido, efetua-se a exploração de diferentes materiais (penas, flores e folhas), relacionados com a galinha e outros animais como</p>					

por exemplo a formiga e a abelha, por meio de uma dramatização, com a finalidade de fomentar o interesse na exploração livre das inúmeras potencialidades dos mesmos.

Atendendo à abordagem que a educadora se rege (Abordagem Reggio Emilia), a proposta educativa de terça-feira vai ao encontro dos interesses, necessidades e motivações que o grupo demonstrará no decorrer da proposta do dia anterior, assim sendo esta poderá sofrer alterações.

Por fim, a proposta educativa para quarta-feira terá por objetivo promover a motricidade global (gatinhar, andar e a orientação espaço-temporal) onde as crianças terão de associar a cor da bola ao arco correspondente.

Finalidades educativas (i) Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima; (ii) Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; e (iii) Competência social e comunicativa (Portugal, 2012).

Rotina	Intencionalidade educativa	Desenvolvimento da proposta educativa	Recursos
---------------	-----------------------------------	--	-----------------

Acolhimento das crianças (8h30m às 9h20m)	<ol style="list-style-type: none"> (1) Apoiar a transição entre a família e a creche assegurando o bem-estar; (2) Apoiar a interação criança-adulto e criança-criança; (3) Proporcionar um sentimento de pertença e segurança. (4) Fomentar a relação de confiança com o adulto de referência; (5) Promover o jogo simbólico; 	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças que chegam antes das oito e meia são acolhidas na sala polivalente pela Educadora e uma Auxiliar de Ação Educativa. Às oito e meia as estagiárias dirigem-se com as crianças para a sala de atividades; - De seguida, as crianças exploram a sala de atividades nos centros de interesse onde socializam com os pares e simultaneamente as estagiárias interagem com o grupo e medeiam os conflitos de interesse, quando necessário. 	Físicos: -Sala Polivalente; -Sala de atividades.
---	--	---	---

Higienização ¹ (9h20m às 9h30m)	<ol style="list-style-type: none"> (1) Respeitar a individualidade da criança e as suas necessidades de higiene; (2) Assegurar que o momento de higiene é um momento de relação; (3) Contextualizar as ações para transmitir segurança e tranquilidade à criança; (4) Fomentar o controlo esfíncteriano para as crianças que já mostram essa maturidade fisiológica; (5) Promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. (6) Promover hábitos de higiene. 	<ul style="list-style-type: none"> - A estagiária pergunta às crianças que já apresentam algum controlo esfíncteriano se precisam de ir à casa de banho e verifica se as restantes necessitam de mudar a fralda conversando na mesma com estas sobre o que vai acontecer. - A estagiária convida as crianças a colaborar na arrumação das respetivas áreas, sendo adotada como estratégia a atribuição de pequenas tarefas a cada criança para que esta a execute. 	Físicos: - Casa de banho; - Sala de atividades.
--	--	--	--

Reforço da manhã (9h30m às 9h45m)	<ol style="list-style-type: none"> (1) Promover a noção de pertença e consciência de grupo; (2) Perceber quem está presente; (3) Perceber que existe uma canção do bom dia; (4) Compreensão das emoções das crianças; (5) Realização dos gestos da canção do bom dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conforme a rotina, as crianças sentam-se no tapete juntamente com as estagiárias e a educadora. Posto isto, a estagiária distribui o reforço da manhã a cada criança, que habitualmente é maçã ou pão. - De seguida, as estagiárias, a educadora, e as crianças cantam a canção do bom dia (ver apêndice 2) e realizam os respetivos gestos. 	Físicos: - Sala de atividades.
---	--	---	--

Proposta de atividade

Higienização ¹ e Preparação para o Almoço (10h40m às 11h00m)	<ol style="list-style-type: none"> (1) Contextualizar as ações para transmitir segurança e tranquilidade à criança com intuito de esta compreender o que vai acontecer; (2) Fomentar a expressão de emoções e opiniões; (3) Promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois da sala de atividades estar arrumada e o grupo sentado na área do tapete, são chamadas faseadamente crianças que já apresentam algum controlo esfíncteriano para irem à sanita e ao bacio com apoio de uma estagiária. À medida que as crianças forem chegando a estagiária coloca os babetes a cada uma. - Em simultâneo, a estagiária que esta com o grupo na área do tapete, inicia uma conversa para que as crianças expressem as suas opiniões e emoções relativas à proposta educativa. - Após a higiene, as crianças que ainda não adquiriram a marcha são colocadas nos respetivos carros para se dirigirem ao refeitório através do elevador e as restantes acompanham a andar. 	Físicos: - Casa de banho; - Sala de atividades; - Elevador. Materiais: - Babetes. - Carrinhos de bebé.
---	---	---	--

<p>Almoço² (11h00m às 12h00m)</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Estimular a autonomia na alimentação. (2) Assegurar a tranquilidade no momento da refeição. (3) Compreender o uso adequados dos objetos associados à refeição; (4) Promover o desenvolvimento do controlo óculo-manual através da utilização e manuseio dos objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No seguimento de todas as crianças se encontrarem sentadas nos seus lugares é servido a sopa, o prato principal, o fruto e a água. A estagiária dá o almoço às crianças que não conseguem ainda comer sozinhas e apoia as restantes através do incentivo e auxílio no agarrar e manusear da colher e do copo. - Quando todas as crianças acabarem de comer, as estagiárias e as crianças dirigem-se até à sala de atividades, pelo elevador, para a realização da higiene. 	<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refeitório; - Elevador.
<p>Higienização¹ e Preparação para o repouso (12h00m às 12h30m)</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Contextualizar as ações para transmitir segurança e tranquilidade à criança com intuito de esta compreender o que vai acontecer; (2) Fomentar a expressão de emoções e opiniões; (3) Promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. (4) Promover o desenvolvimento da motricidade fina e o raciocínio lógico-matemático (manipulação dos legos); 	<ul style="list-style-type: none"> - Após a chegada à sala, as crianças dirigem-se para o <i>hall</i> e à vez vão realizar a higiene após o seu nome ser chamado pela estagiária que está na casa de banho. - Em simultâneo, no <i>hall</i> a estagiária promove o diálogo e a exploração de legos com o grupo. - Assim que todas as crianças acabem a higiene são convidadas a descalçar os sapatos e deitarem-se no seu catre para irem dormir. 	<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casa de banho; -<i>Hall</i>; - Legos;
<p>Repouso (12h30m às 14h40m)</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Respeitar o ritmo pessoal de cada criança para adormecer; (2) Apoiar no ritual do sono para que a criança descanse tranquilamente; (3) Promover a compreensão da rotina do sono; (4) Proporcionar um ambiente tranquilo; (5) Perceber as estratégias mais adequadas para levar as crianças a adormecer de forma segura e tranquila; (6) Observar a interação entre os pares; (7) Promover a identificação dos objetos de transição. (8) Promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma estagiária coloca a música que as crianças escutam habitualmente no período da sesta. - As estagiárias acompanham cada criança até ao seu catre e entregam os objetos de transição (chucha, fralda de pano e doudou) que tranquilizam e reconfortam as crianças para o repouso. - Posto isto, ajudam as crianças que estão com alguma dificuldade em adormecer. 	<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chucha; -Fraldas de pano; - Doudou; - Rádio.
<p>Higienização¹ e preparação do lanche (14h40m às 15h00m)</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Contextualizar as ações para transmitir segurança e tranquilidade à criança com intuito de esta compreender o que vai acontecer; (2) Fomentar a expressão de emoções e opiniões; (3) Promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - À medida que as crianças vão acordando dirigem-se com a estagiária até à casa de banho para a realização da higiene. - Em simultâneo a outra estagiária ajuda as crianças que já realizaram a higiene a calçar os seus sapatos, a guardar os objetos de vinculação bem como colocar o babete. É de referir que as crianças quando regressam da casa de banho se sentam na área do tapete. - Quando já todas as crianças realizarem a higiene as estagiárias arrumam os catres no seu respetivo lugar. - As estagiárias, as crianças e a equipa educativa dirigem-se até ao refeitório para o lanche. 	<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades; - Elevador.
<p>Lanche² (15h00 às 15h45m)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - No refeitório, as estagiárias e a equipa educativa preparam o lanche (leite, fruta cozida com iogurte, papa ou leite com cereais), atendendo às restrições alimentares de cada criança. - As estagiárias dão o lanche às crianças que não conseguem ainda comer sozinhas e apoiam as restantes através do incentivo e auxílio no agarrar e manusear da colher, da tijela e ou do copo. 	<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refeitório; - Elevador.

		- Assim que todas as crianças acabarem de comer, o grupo, as estagiárias, e a equipa educativa dirigem-se até à sala de atividades, pelo elevador, para a realização da higiene.	
Higienização 1 e brincadeira livre (15h45m às 16h05m)	<ol style="list-style-type: none"> (1) Contextualizar as ações para transmitir segurança e tranquilidade à criança com intuito de esta compreender o que vai acontecer; (2) Fomentar a expressão de emoções e opiniões; (3) Promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. (4) Apoiar a interação criança-adulto e criança-criança; (5) Promover o desenvolvimento da motricidade fina e do raciocínio lógico-matemático (manipulação dos legos); 	<ul style="list-style-type: none"> - Após a chegada à sala, as crianças dirigem-se para o <i>hall</i> e à vez vão realizar a higiene após o seu nome ser chamado pela estagiária que está na casa de banho. - Em simultâneo, no <i>hall</i> a estagiária promove o diálogo e a exploração de legos com o grupo que contribua para o bem-estar e implicação. - No seguimento, o grupo, as estagiárias, e a equipa educativa dirigem-se até espaço exterior para explorarem livremente o espaço exterior socializando com crianças de outras salas. - É importante referir que o espaço exterior também é um espaço educativo privilegiado na medida em que oferece múltiplas potencialidades e oportunidades educativas para a atividade natural da criança, o brincar onde estas desenvolvem uma construção articulada do saber. 	<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casa de banho; - <i>Hall</i>. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legos.
segunda-feira (9h45m às 10h30m)			
Intencionalidade educativa		Desenvolvimento da proposta educativa	Recursos
<ol style="list-style-type: none"> (1) Promover a interação entre pares e adulto-criança; (2) Promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. (3) Assegurar a implicação e o bem-estar das crianças; (4) Promover a capacidade de atenção, concentração e memória; (5) Conhecer algumas características dos animais; (6) Promover o contacto com o animal (galinha); 		<p style="text-align: center;">Provocação</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária espalha pela sala de atividades algumas pegadas de galinha como forma de desafiar e estimular a curiosidade e o interesse no grupo. - Dramatização da história: “A galinha Antónia” através da apresentação de um animal (galinha) dando a conhecer algumas das suas características. <p style="text-align: center;">Proposta educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária ouve um som de uma galinha, e fica curiosa questionando “que som será este?”, aparece uma caixa de papelão que contém uma galinha. A escolha da caixa de papelão deve-se ao facto de o grupo ter demonstrado na semana anterior interesse pelas mesmas. - Neste seguimento, inicia a dramatização através da apresentação de uma galinha, que perdeu os seus ovos e as suas penas e precisa da ajuda das crianças para descobrir. No fim, é apresentada ao grupo a galinha onde estes poderão observar, com a devida precaução (ver apêndice 4). É de salientar que as caixas no seu interior contém penas e milho. - Num segundo momento, a estagiária espalha pela sala de atividades, caixas que contém os materiais já mencionados para que as crianças as possam explorar livremente. 	<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 Caixas de papelão de diferentes tamanhos e formas; - Penas; - Milho; - 1 Imagem da galinha; - Galinha Antónia. - 1 Caixa que contém 6 ovos;
terça-feira (9h45m às 10h30m)			
<ol style="list-style-type: none"> (1) Promover a interação entre pares e adulto-criança; (2) Promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. (3) Assegurar a implicação e o bem-estar das crianças; (4) Promover a capacidade de atenção, concentração e memória; (5) Exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais; (6) Desenvolvimento da criatividade e imaginação; (7) Proporcionar momentos de autonomia e de participação ativa por parte da criança; (8) Promover o desenvolvimento da motricidade fina e 		<p style="text-align: center;">Provocação</p> <ul style="list-style-type: none"> - A proposta de atividade inicia-se com a apresentação de três caixas mistério onde cada uma apresenta um material específico (penas, folhas e flores) a fim de fomentar o interesse demonstrado pelo grupo no dia anterior. <p style="text-align: center;">Proposta educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária, após o reforço da manhã, apresenta um baú mistério ao grupo para iniciar a exploração de materiais diversos contidos no mesmo. - Neste seguimento, os vários materiais são apresentados, as penas através da realização de 	<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades; - Ateliê; <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 Caixas de papelão de diferentes tamanhos e formas; - Penas; - Folhas;

<p>grossa;</p> <p>(9) Promover a utilização dos sentidos;</p> <p>(10) Coordenação óculo-manual;</p> <p>(11) Orientação espacial;</p> <p>(12) Perceber que potencialidades têm os materiais que estão dentro das caixas;</p> <p>(13) Fomentar o interesse na exploração das crianças;</p>	<p>cócegas, as folhas através tacto e por fim, as flores através do olfato.</p> <p>- A estagiária espalha pela sala três caixas com penas, folhas e flores onde as crianças podem explorar estes mesmos materiais.</p> <p>- Posteriormente, a estagiária convida duas crianças de cada vez para pintar com diferentes tipos de pincéis nomeadamente as penas, as folhas e as flores, numa folha de papel manteigueiro.</p> <p>- De forma a conseguir explorar com cada criança as potencialidades dos diferentes materiais contidos nos pincéis, bem como, manter a curiosidade e o interesse na exploração dos materiais já referidos, adotei como estratégia apresentar duas propostas em espaços diferentes. Na sala de atividades, as crianças com a outra estagiária exploram os materiais livremente, já no ateliê, as duas crianças pintam com recurso a pincéis que contêm materiais da natureza.</p> <p>- É de referir que as cores escolhidas para realizar a composição criativa estão diretamente relacionadas com as cores de outono, nomeadamente castanho, laranja, amarelo, vermelho, com diferentes tonalidades, que também se encontram nos materiais explorados anteriormente. Para além disso, os pratos escolhidos serão três para cada material, ou seja, três rasos para as penas um com cada cor, três fundos para as flores de forma a permitir estampar as flores e três rasos para as folhas.</p>	<p>- Flores;</p> <p>- Pincéis com os diferentes materiais;</p> <p>- 6 Pratos rasos;</p> <p>- 3 Pratos fundos;</p> <p>- 16 Folhas A3 papel manteigueiro;</p> <p>- Tintas: laranja, vermelho, amarelo, castanho, com diferentes tonalidades.</p>
quarta-feira (9h15m às 10h00m)		
<p>(1) Promover a interação entre pares e adulto-criança;</p> <p>(2) Assegurar a implicação e o bem-estar das crianças;</p> <p>(3) Desenvolver a orientação espaço-temporal (andar no meio de caixas, passar por baixo do objeto) e a coordenação óculo-manual;</p> <p>(4) Fomentar diferentes formas de locomoção no espaço;</p> <p>(5) Proporcionar um espaço de aventura atendendo às necessidades das crianças com uma configuração diversificada.</p> <p>(6) Promover a capacidade de atenção, concentração e memória;</p> <p>(7) Fomentar a relação com sujeitos da comunidade;</p> <p>(8) Promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.</p>	<p style="text-align: center;">Provocação</p> <p>- Colocação de um percurso, no corredor, em posições diferenciadas com vista ao desenvolvimento da motricidade fina e grossa.</p> <p style="text-align: center;">Proposta educativa</p> <p>- A estagiária orienta um percurso com vários obstáculos a fim de aferir se cada criança domina determinadas competências motoras nomeadamente gatinhar, rastejar, andar e a orientação espaço-temporal (ver apêndice 4 e 5). É de salientar que realizarão o percurso duas crianças de cada vez à medida que foram chegando à sala de atividades. A estratégia adotada relativamente ao número de crianças deve-se ao facto de o grupo ser heterogêneo, permite que os mais velhos sejam um exemplo para os mais novos uma vez que estes aprendem muitas vezes por imitação do que observam. Para além disso, permite que a criança tenha um apoio mais individualizado.</p> <p style="text-align: center;">Proposta educativa da Samp (10h30m às 11h00m)</p> <p>- A estagiária acompanha o Jardim das Artes, que é um programa de artes em torno da música, teatro e dança, contribuindo para o bem-estar e implicação do grupo</p>	<p>Físicos:</p> <p>- Corredor;</p> <p>Materiais:</p> <p>- Colchão;</p> <p>- Colchão com regularidades;</p> <p>- Pinos;</p> <p>- 24 Bolas de plástico (12 de cada cor);</p> <p>- 2 Pinos;</p> <p>- 2 Caixas de papelão</p>
Nota	<p>^{1 e 2} Os momentos de higienização apresentam as mesmas intencionalidades educativas</p>	

Bibliografia:

Barreiros, J. (2018). Desenvolvimento Motor e Aprendizagem. *Manual Curso de Treinadores de Desporto Grau I. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.*

Decreto-Lei, n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República, 1.ª série – N.º 167 – 31 de agosto de 2011*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da segurança social. Portis, A. (2010). *Isto não é uma caixa*. Lisboa: Editorial Presença.

Portugal, G. (2000). Infância e Educação–Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*. Volume (n.º 1), 86-104.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Apêndice VI – Nota de campo 3

Registo videográfico 5				
Data da(s) observação(ões): 12 de novembro de 2019				
Hora de observação: 09h 00m Duração: 1 min e 21 segundos				
Local: Sala de atividades (na área dos jogos de chão/ tapete)				
Intervenientes: Catarina (24 meses), Liliana (26 meses) e Bianca (25 meses)				
A Catarina e a Liliana estavam na área dos jogos de chão/tapete com um bebé ao colo, cada uma. Seguidamente, olharam uma para a outra e a Liliana largou o bebé para o chão e simultaneamente a Catarina entrega com a mão direita o bebé à Liliana. Posto isto, com as duas mãos agarrou o bebé que estava no chão colocando-o em pé e segurando-o com as duas mãos os braços do bebé. Começou a deslocar-se pela sala acompanhando o bebé a andar e acabou por pegá-lo ao colo, embalando-o. Quando chegou junto à mesa sensorial viu a Bianca com um bebé, aproximou-se desta e sorriram uma para outra produzindo verbalizações (não perceptíveis). De seguida, a Catarina atirou o bebé para o chão e a Bianca ao observar largou o seu bebé para o chão. Agarraram as duas o bebé ao mesmo tempo e aproximaram-se da área do faz de conta para irem buscar umas calças para o bebé, largando-as de seguida. Acabaram por andar pela sala com o bebé ao colo, de seguida a Catarina verbaliza para a Bianca “xau xau vó” e simultaneamente acena com a mão direita abanando-a e despede-se com um beijinho utilizando a mão direita para o fazer. Sorriu com o bebé ao colo para a Bianca e esta respondeu verbalizando “xau” e realizando um gesto com a mão esquerda a despedir-se.				
Registo datado	Categorias	Subcategorias	Número de evidências	Evidências
Registo videográfico 5 (12 de novembro de 2019)	Interação entre pares	Criança – objeto - Criança	11	<p>“A Catarina e a Liliana tinham cada uma um bebé ao colo”</p> <p>“Olharam uma para a outra”</p> <p>“A Liliana largou o bebé para o chão e simultaneamente a Catarina entrega com a mão direita o bebé à Liliana”</p> <p>“Viu a Bianca com um bebé, aproximou-se desta e sorriram uma para outra”</p> <p>“Verbalizou para a Bianca”</p> <p>“A Catarina atirou o bebé para o chão e a Bianca ao observar largou o seu bebé para o chão”</p> <p>“Agarraram as duas o bebé ao mesmo tempo”</p> <p>“Foram buscar umas calças para o bebé”</p> <p>“A Catarina verbaliza para a Bianca: Xau xau vó, acenando simultaneamente com a mão direita”</p>

				<p>“A Catarina despede-se com um beijinho utilizando a mão direita”</p> <p>“Sorriu com o bebé ao colo para a Bianca e esta respondeu verbalizando: xau e realizando o gesto de despedida com a mão esquerda”</p>
	Interação com objetos	Exploração do objeto (sensorial e motora)	6	<p>“Agarrou o bebé que estava no chão”</p> <p>“Colocou-o de pé segurando-o com as duas mãos os braços do bebé”</p> <p>“Deslocou-se pela sala acompanhando o bebé a andar”</p> <p>“Pegou o bebé ao colo”</p> <p>“Embalou o bebé”</p> <p>“Andou com o bebé ao colo pela sala”</p>

Apêndice VII – Nota de campo 4

Nota de campo	
Data da(s) observação(ões): 23 de setembro de 2019	
Hora de observação: 21h 30m	Duração: 2 horas
Local: Sala de atividades e corredor da instituição	
Intervenientes: Educadora cooperante, auxiliar, Mestranda Ana, Mestranda Carolina e Encarregados de educação das crianças.	
<p>Em relação às observações até agora realizadas destaco a reunião de pais uma vez que foi uma nova experiência. Esta esteve dividida em três momentos. Começámos por colocar nas costas de cada encarregado de educação uma fotografia do seu filho. De seguida, por meio do diálogo cada pai ia fazendo perguntas a outro de modo a descobrir quem era, o que permitiu criar laços afetivos entre encarregados de educação. Num segundo momento a Educadora por meio de uma conversa referiu alguns aspetos importantes nomeadamente recados e informações. Para terminar com o auxílio do trapilho e das luzes negras, cada encarregado de educação apresentou-se e expunha o que gostaria que o seu filho se lembrasse mais tarde da sua infância, ligando no final as luzes negras. Esta experiência foi, a meu ver uma mais-valia e senti que os pais nos receberam de braços abertos assim como, senti que existia uma calma e serenidade entre os mesmos para se conhecerem porque todos estavam por um mesmo motivo querer que os filhos levem amigos para a vida e que acima de tudo ganhem bagagens para a sua vida futura.</p>	

Apêndice VIII - Documentos de apoio às famílias relativos ao desafio número 7

	<p style="text-align: center;">Jardim de Infância dos Pinheiros</p> <p>Educador de Infância: Manel Castro Silva Grupo: Sala Dois</p> <p style="text-align: right;">Data: 11 de maio de 2020</p>
<p>Ano Letivo 2019/2020</p>	<p>ÁREAS DE CONTEÚDO: Área de Expressão e comunicação. Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita - componente Comunicação oral. Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais e Área do conhecimento do Mundo- Componente da abordagem às ciências</p>
<p>ATIVIDADE: "Vamos explorar a massa de farinha"</p>	
<p>Desafio Número 7:</p> <p>Este desafio, tem a intencionalidade de proporcionar a oportunidade de as crianças construírem com recurso à massa de farinha e técnica de modelagem um animal e um respetivo alimento, que integre a sua alimentação, o que permite que as mesmas desenvolvam as suas capacidades expressivas e criativas. Para além disso, permite estimular a curiosidade pelo mundo que as rodeia, mais concretamente os animais.</p> <p>Etapas para a concretização do desafio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1º - Visualizar o vídeo disponibilizado sobre o desafio. 2º - Ler a receita da confeção da massa de farinha; 3º - Encontrar os ingredientes e os utensílios; 4º - Confeccionar a massa de farinha; 5º - Criar um dos animais e o seu respetivo alimento; 6º - Partilhar no grupo de WhatsApp um vídeo ou uma fotografia da realização do desafio. 7º - Divirtam-se! <div style="text-align: center;">  </div> <p>Recursos Pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo relativo ao desafio número sete. - PDF da receita da massa de modelar. <p style="text-align: right;">A Equipa Educativa Manel, Carolina e Ana</p>	

Procedimentos	
<p>1.º COLOCAR UM SACO DE PLÁSTICO A FERRAR A MESA.</p> 	<p>2.º NUMA TIGELA GRANDE COLOCAR DOIS COPOS DE FARINHA DE TRIGO</p> 
<p>3.º DE SEGUIDA ADICIONA-SE ½ COPO DE SAL</p> 	<p>4.º MISTURAR COM UMA COLHER DE SOPA A FARINHA E O SAL</p> 
<p>5.º ADICIONAR UM COPO DE ÁGUA</p> 	<p>6.º IR MEXENDO COM UMA COLHER DE SOPA (SE FICAR SECO PODE ADICIONAR MAIS ÁGUA, MAS NÃO EM DEMASIA);</p> 



Apêndice IX – 8.ª Planificação em contexto de Jardim de Infância

PLANIFICAÇÃO SEMANAL – 18 A 20 DE MAIO DE 2020

Sala de atividades	Sala dois	Faixa etária das crianças	3 aos 7 anos	Intervenientes	24 crianças, educador e as Mestrandas.
Contextualização					
<p>A presente proposta de planificação integra dois desafios pedagógicos para o grupo de crianças da sala dois, que foram partilhados, discutidos e refletidos com o Educador cooperante, com a intencionalidade de promover uma continuidade pedagógica no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, embora não seja presencial.</p> <p>Nesta linha de pensamento, para conseguirmos dar resposta aos interesses, necessidades e competências das crianças, bem como continuar a proporcionar contextos de aprendizagens que vão ao encontro do modelo curricular que o educador privilegia, isto é, a Pedagogia-em-Participação. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), conceptualizam este modo pela construção de ambientes educacionais, onde as interações e relações sustentam as propostas educativas e o desenvolvimento de projetos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem, celebrar as suas realizações, viver, aprender, significar e criar, na medida em que se valoriza a experiência, o conhecimento e a cultura da criança e da respetiva família num diálogo partilhado com o conhecimento e cultura dos profissionais, potenciando-se um encontro de culturas.</p> <p>Para além do mencionado, observámos que as crianças, nos momentos de brincadeira e interação livre no exterior: (1) mostravam curiosidade em procurar seres vivos, (2) quando descobriam um ser vivo sentiam necessidade de comunicar aos adultos de referência, (3) observavam atentamente o espaço exterior para encontrarem seres vivos, sendo que quando os mesmos estavam no seu campo de visão, mas não se encontravam ao seu alcance, solicitavam o apoio do adulto para conseguirem observá-los com mais pormenor. Este facto, fez-nos refletir sobre a necessidade de alimentar este ímpeto exploratório das crianças em procurar, descobrir, observar e investigar sobre os seres vivos, motivo pelo qual optámos em conversa com o Educador por implementar a metodologia de trabalho por projeto, no âmbito da problemática levantada “Quais os animais que pudemos encontrar no exterior?”, devido ao facto de as crianças terem realizado uma saída de campo no espaço educativo exterior que contem pedras, terra e árvores, onde exploraram a biodiversidade e encontraram caracóis, minhocas, formigas e uma abelha, com recurso a baldes e pás. Assim, os animais a serem investigados serão o caracol, a formiga, a abelha e a minhoca de acordo com o interesse de cada criança.</p> <p>Neste enquadramento, com o intuito de convidar o grupo da sala dois para realizar os desafios procuramos articular a informação explanada no Projeto Curricular de Grupo, no que se refere, aos objetivos pelos quais a ação pedagógica se deve pautar, nomeadamente: (1) criar ambientes estimulantes e potenciadores de aprendizagem, (2) efetuar a diferenciação pedagógica e construir recursos educativos diferenciados, (3) desenvolver dinâmicas de</p>					

avaliação das aprendizagens, e (4) estimular a participação ativa da criança no seu processo educativo, bem como à intencionalidade educativa por áreas curriculares, considerando os interesses, necessidades e competências das crianças.

É de salientar que na semana anterior enviámos um questionário aos pais com a intencionalidade de aferir o seu feedback relativo aos desafios propostos e partindo das respostas recebidas, até ao momento, compreendemos que algumas crianças parecem demonstrar interesse por realizar desafios motores e de culinária (ver apêndice 1). Outro interesse do grupo foi identificado no grupo de *WhatsApp* nos vídeos, fotografias e comentários e prende-se com o facto de várias crianças no seguimento do desafio de explorar as sombras terem contado uma estória, a partir dos vários animais que desenharam numa folha de papel aderente, o que parece evidenciar o interesse por contar estórias (ver apêndice 2). Deste modo, considerando os desafios propostos da semana anterior consideramos basilar ir ao encontro dos interesses identificados pelos pais e pelas Mestrandas, ou seja, o ímpeto exploratório por efetuar propostas motoras, bem como contar estórias.

Assim, na presente semana convidamos as crianças, na segunda-feira, a observarem e escutarem um vídeo com um desafio motor, onde as crianças são convidadas pela equipa educativa a participarem em seis gincanas, partindo de objetos passíveis de encontrar na casa de cada família (<https://www.youtube.com/watch?v=FZfpa2sTf2w&t=1s>). Na quarta-feira as crianças são convidadas a observar e escutar um vídeo com a intencionalidade de desafiar as mesmas a se caracterizarem e seguidamente concretizarem um desafio linguístico (<https://www.youtube.com/watch?v=czrUtdW1F4o>).

Desafio número nove

Contextualização

Este nono desafio, tem a intencionalidade de proporcionar a oportunidade de as crianças efetuarem uma proposta motora partindo de objetos que as crianças tenham ao seu acesso em sua casa. A estratégia pedagógica de proporcionar um contexto de aprendizagem a partir de um recurso digital relativo a um desafio motor, vai ao encontro do interesse identificado pelos pais, o que no âmbito da educação pré-escolar assume uma importância maior, para que as crianças se sintam motivadas e se envolvam na concretização das sugestões de desafios. Assim, Silva et. al., (2016) mencionam ser basilar proporcionar a oportunidade para as crianças desenvolverem de forma progressiva a consciência e domínio do seu corpo, bem como o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço e os objetos. Hohmann e Weikart (2004) corroboram afirmando que é importante proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas que potenciem o desenvolvimento motor num ambiente de descoberta atendendo à faixa etária das crianças.

É de salientar que na proposta motora as crianças exploram inconscientemente noções matemáticas, partindo de objetos, mais concretamente a orientação espacial que segundo Silva et. al., (2016) “diz respeito ao conhecimento do local onde a criança está e como se movimenta no seu meio, isto é, envolve a compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento, e depois numa perspetiva mais abstrata, que inclui a representação e interpretação de mapas simples” (p. 80). Assim, as crianças desenvolvem o seu pensamento espacial, através da concretização do desafio com recurso a objetos passíveis de encontrar em sua casa potenciando a consciência da sua posição e deslocação no espaço, onde a criança aprende o que está “em cima” e “em baixo” e, por fim, “à frente” e “atrás”.

No seguimento do desafio motor, de forma a possibilitar um momento de retorno à calma é sugerido a cada criança uma música. No parecer de Sanches (2016) o *mindfulness*, ensina-nos que podemos aprender uma nova forma de nos relacionarmos com o que acontece dentro de nós: emoções, sentimentos e pensamentos. Não é necessário eliminar, lutar ou tentar modificá-los, basta aprender a mudar o foco, a redirecionar a atenção, criando um modo diferente de nos relacionarmos com a nossa experiência interna porque “quando aprendemos a relacionar-nos melhor com o que se passa dentro de nós, torna-se mais fácil encontrar alternativas para lidar também com o que se passa fora” (p.22).

Intencionalidade Educativa		Aprendizagens a promover (A criança é capaz de...)	
<p>(1) Criar oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos que envolvam o saltar, correr, entre outros.</p> <p>(2) Propor experiências que possibilitem a manipulação e identificação da localização espacial de objetos.</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<p>Domínio da Educação Física</p>	
		<p>(1) Se apropriar da diversidade de possibilidades motoras, criando e recriando outras, no desafio motor.</p>	
		<p>Domínio da Matemática – Geometria e Medida</p>	
		<p>(2) Identificar posições relativas nomeadamente frente, atrás, em cima e em baixo.</p>	
<p>Descrição</p>	<p>O presente desafio será lançado às crianças pela plataforma <i>WhatsApp</i>, com a intencionalidade de as convidar a participar, motivo pelo qual optámos por realizar um documento informativo para as famílias com as respetivas intencionalidades educativas e aprendizagens a promover na criança, bem como as etapas para dar cumprimento ao desafio. Para além do referido, o desafio é comunicado através de um vídeo interativo, na plataforma <i>Moodle</i>, com a participação das Mestrandas e do Educador, onde se efetua uma explicação da experiência educativa.</p> <p>Nesta linha de pensamento, as crianças e respetivas famílias são convidadas a escutar e visualizarem um vídeo interativo com a participação das mestrandas e do educador a efetuarem o desafio motor, com a finalidade de cada criança o concretizar ao seu ritmo, com recurso a objetos passíveis de encontrar em casa. Seguidamente, às crianças e respetivas famílias é solicitado a</p>		

	partilha no <i>WhatsApp</i> de uma fotografia ou vídeo da realização do desafio motor.	
Recursos	Documentos em formato digital (PDF) do material didático-pedagógico, das intencionalidades educativas, aprendizagens a promover, documento em formato digital (PDF) das gincanas, etapas e materiais necessários e o vídeo interativo da explicação e concretização do desafio.	
Desafio número dez		
Contextualização		
<p>Neste seguimento, o décimo desafio tem como objetivo dar continuidade à rotina da hora do conto de uma estória por semana. Assim, optámos por inverter os papéis de narrador e ouvinte da estória, na medida em que cada criança é desafiada a selecionar o seu livro preferido e a realizar um desafio considerando os marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem em que se encontra.</p> <p>Atendendo à heterogeneidade do grupo, optámos por efetuar a diferenciação pedagógica, que neste contexto de educação pré-escolar a distância deve ser tida em conta, com a finalidade de as crianças concretizarem as sugestões de desafio. Esta intencionalidade de diferenciar vai ao encontro do entendimento de Ramos (2015) ao mencionar que o princípio da diferenciação pedagógica somente é alcançada quando se reconhece a criança como sujeito ativo do seu processo educativo, considerando que cada uma apresenta a sua individualidade, sendo o dever do educador de infância conseguir responder adequadamente à diversidade e particularidades.</p> <p>Nesta linha de pensamento, as crianças que se encontrem em marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem mais elevados são desafiadas a se caracterizarem de um personagem à sua escolha, serem esse personagem por um dia, bem como a contarem uma estória partindo de cinco imagens (sol, nuvens, nave espacial, barco, varinha mágica, poção mágica, floresta e deserto) para que estas desenvolvam progressivamente a sua comunicação oral. Deste modo, Silva et. al., (2016) realçam que cabe ao educador “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (p. 62). Para além do referido, esta intencionalidade de estimular a aquisição lexical é basililar e vai ao encontro da perspetiva de Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves (2011) ao afirmarem que o léxico é um instrumento extremamente poderoso devido ao facto de possibilitar à criança aceder a bases de conhecimentos, exprimir ideias e aprender novos conceitos.</p> <p>Noutro entendimento, as crianças que se encontrem em marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem mais baixos são desafiadas a se caracterizarem de um personagem à sua escolha, serem esse personagem por um dia, bem como apresentarem o seu personagem por meio de um vídeo. Esta intencionalidade de as crianças serem um personagem por um dia e apresentarem-se, por meio de um vídeo, vai ao encontro da perspetiva de Silva et. al., (2016) ao afirmarem que o educador é um mediador que deve fomentar o “diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende” (p. 48).</p> <p>Depreende-se que independentemente da faixa-etária da criança o grupo é desafiado, através do jogo simbólico e faz de conta, a escolher um personagem e representar um conjunto de comportamentos e ações, que como Gleitman, Fridlund e Reisberg (2007) referem possibilita a oportunidade para que a criança de uma forma criativa e espontânea represente aquilo que pretende.</p>		
Intencionalidade Educativa		Aprendizagens a promover (A criança é capaz de...)
<p>(1) Criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias;</p> <p>(2) Estimular a progressiva elaboração do jogo dramático.</p>	Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Comunicação Oral
		(1) Usar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções, nomeadamente contar uma história.
		Domínio da Educação Artística – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro
		(2) Se envolver em situações de jogo simbólico cada vez mais complexas.
Descrição	<p>O presente desafio será lançado às crianças pela plataforma <i>WhatsApp</i>, com a intencionalidade de as convidar a participar, motivo pelo qual optámos por realizar um documento informativo para as famílias com as respetivas intencionalidades educativas, aprendizagens a promover na criança, o material pedagógico-didático, bem como as etapas para dar cumprimento ao desafio. Para além do referido, o desafio é comunicado através de um vídeo interativo, na plataforma <i>Moodle</i>, com a participação das Mestradas e do Educador, onde se efetua uma explicação da experiência educativa.</p> <p>Deste modo, num primeiro momento, as crianças e respetivas famílias são convidadas a escutar e observar a explicação do desafio. Assim, as crianças que se encontrem em marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem mais elevados são desafiadas a se caracterizarem de um personagem à sua escolha, serem esse personagem por um dia, bem como a contarem uma estória partindo de cinco imagens e enviarem um vídeo para o grupo de <i>WhatsApp</i>. Por outro lado, as crianças que se encontrem em marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem mais baixos são desafiadas a se caracterizarem de um personagem à sua escolha, serem esse personagem por um dia, bem como apresentarem o seu personagem por meio de um vídeo para o grupo de <i>WhatsApp</i>.</p>	
Recursos	Documentos em formato digital (PDF) relativos às intencionalidades educativas e aprendizagens a promover, a explicitação das etapas do desafio e um vídeo interativo com a explicação do desafio.	
Processo de recolha, registo, breve	No decorrer da Prática Pedagógica em Jardim de Infância, em contexto de educação Pré-Escolar a distância, tendo em consideração que o foco da nossa intencionalidade se deve prender com a comunicação recíproca e genuína com as famílias iremos recolher, registar, analisar e interpretar os feedbacks dos familiares relativos aos desafios propostos. Deste modo, este processo será efetuado	

análise e interpretação dos dados	de acordo com o feedback das famílias e a resposta das mesmas a um questionário exposto no <i>WhatsApp</i> e <i>Moodle</i> na sexta-feira da presente semana. Em consonância com a avaliação que pretendemos realizar, isto é, verificar o envolvimento e participação das famílias e crianças nos desafios propostos, os dados serão recolhidos por meio de vídeos, fotografias, comentários, áudios e inquéritos.
--	---

Referências Bibliográficas:

- Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-60). Lisboa: Porto Editora.
- Ramos, C. (2015). *Grupos Heterogéneos e a Diferenciação Pedagógica. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa)*. Consultado a 21 abr. 2020. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5634>.
- Sanches. L. (2016). *Mindfulness para Pais*. Lisboa: Manuscrito.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. (2019). *Projeto Curricular de Grupo*. Leiria: Escola Básica de Pinheiros.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gleitman, H. F., Fridlund, A. J. A & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Programa Nacional do Ensino do Português. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Apêndice X – 6.^a Planificação em contexto de Jardim de Infância

PLANIFICAÇÃO SEMANAL – 04 A 06 DE MAIO DE 2020

Sala de atividades	Sala dois	Faixa etária das crianças	3 aos 7 anos	Intervenientes
Contextualização				
<p>A presente proposta de planificação integra dois desafios pedagógicos para o grupo de crianças da sala dois, que foram partilhados, discutidos e refletidos com o Educador cooperante, com a intencionalidade de promover uma continuidade pedagógica no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, embora estejam em contexto familiar.</p> <p>Nesta linha de pensamento, para conseguirmos dar resposta aos interesses, necessidades e competências das crianças, bem como continuar a proporcionar contextos de aprendizagens que vão ao encontro do modelo curricular que o educador privilegia, isto é, a Pedagogia-em-Participação. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), conceptualizam este modo pela construção de ambientes educacionais, onde as interações e relações sustentam as propostas educativas e o desenvolvimento de projetos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem, celebrar as suas realizações, viver, aprender, significar e criar, na medida em que se valoriza a experiência, o conhecimento e a cultura da criança e da respetiva família num diálogo partilhado com o conhecimento e cultura dos profissionais, potenciando-se um encontro de culturas.</p> <p>Para além do mencionado, observámos que as crianças, nos momentos de brincadeira e interação livre no exterior: (1) mostravam curiosidade em procurar seres vivos, (2) quando descobriam um ser vivo sentiam necessidade de comunicar aos adultos de referência, (3) observavam atentamente o espaço exterior para encontrarem seres vivos, sendo que quando os mesmos estavam no seu campo de visão, mas não se encontravam ao seu alcance, solicitavam o apoio do adulto para conseguirem observá-los com mais pormenor. Este facto, fez-nos refletir sobre a necessidade de alimentar este ímpeto exploratório das crianças em procurar, descobrir, observar e investigar sobre os seres vivos, motivo pelo qual optámos em conversa com o Educador por implementar a metodologia de trabalho por projeto, no âmbito da problemática levantada “Quais os animais que podemos encontrar no exterior?”, devido ao facto de as crianças terem realizado uma saída de campo no espaço educativo exterior que contem pedras, terra e árvores, onde exploraram a biodiversidade e encontraram caracóis, minhocas, formigas e uma abelha, com recurso a baldes e pás. Assim, os animais a serem investigados serão o caracol, a formiga, a abelha e a minhoca de acordo com o interesse de cada criança.</p>				

<p>Neste enquadramento, com o intuito de convidar o grupo da sala dois para realizar os desafios procuramos articular a informação explanada no Projeto Curricular de Grupo, no que se refere, aos objetivos pelos quais a ação pedagógica se deve pautar, nomeadamente: (1) criar ambientes estimulantes e potenciadores de aprendizagem, (2) efetuar a diferenciação pedagógica e construir recursos educativos diferenciados, (3) desenvolver dinâmicas de avaliação das aprendizagens, e (4) estimular a participação ativa da criança no seu processo educativo, bem como à intencionalidade educativa por áreas curriculares, considerando os interesses, necessidades e competências das crianças.</p> <p>Assim, na presente semana, convidamos as crianças, na segunda-feira a visualizarem um vídeo alusivo ao habitat do caracol, formiga, abelha e minhoca (https://www.youtube.com/watch?v=6gV15Cft8LE), para que posteriormente possam autonomamente reconstruir com objetos passíveis de encontrar em sua casa o habitat do animal. Na quarta-feira, convidamos as crianças a escutarem e visualizarem um teatro de sombras relativo à estória intitulada “Caracol e Caracola” de Armando Quintero e André Letria (2008), que se enquadram no conteúdo temático dos animais, e seguidamente a explorarem as sombras do seu corpo ou com recurso a um rolo de papel higiénico, película transparente e a uma caneta a desenharem algo relacionado com os animais ou dentro de outro conteúdo temático (https://www.youtube.com/watch?v=P-xM9IGsOS0).</p>	
Desafio número cinco	
Contextualização	
<p>O quinto desafio tem como objetivo alimentar o interesse por conhecer as características externas, a alimentação, a locomoção e o ambiente onde vivem os animais, mais concretamente a formiga, a abelha, a minhoca e o caracol. Neste sentido, na presente semana optámos por explorar o ambiente onde vivem os quatro animais mencionados, motivo pelo qual concretizámos um vídeo informativo, a fim de assegurarmos a oportunidade de dar a conhecer algumas características do respetivo <i>habitat</i>. Esta intencionalidade de proporcionar um contexto de aprendizagem a partir de um recurso digital relativo ao ambiente onde vivem a minhoca, o caracol, a formiga e a abelha, vai ao encontro da perspetiva de Silva et. al., (2016), ao afirmarem que “facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadro explicativos” (p.85). É de salientar que o educador deve ser capaz de “lançar as bases da estruturação do pensamento científico, que será posteriormente mais aprofundado e alargado, importa que haja sempre uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados, quaisquer que sejam os aspetos abordados e o seu nível de aprofundamento” (p.86).</p> <p>Por conseguinte, as crianças são convidadas a reconstruir com materiais passíveis de encontrar na sua casa os <i>habitats</i> dos animais referenciados, na medida em que é fulcral sensibilizar as crianças para a abordagem às ciências mais concretamente “alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu <i>habitat</i> e costumes, de plantas, etc.)” (Silva et. al., 2016, p. 91). Atendendo ao facto de terem de utilizar objetos do quotidiano implica que a criança dê asas à sua criatividade que no entendimento de Barriga (2012), é basililar assegurar a oportunidade para a criança desenvolver o seu potencial criativo.</p>	
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover (A criança é capaz de...)
<p>(1) Valorizar e respeitar cada criança, manifestando essa atitude de modo a que constitua um modelo da relação entre crianças, na partilha da caricatura via online.</p> <p>(2) Utilizar situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças acerca dos ambiente onde vive o caracol, a minhoca, a formiga e a abelha.</p>	Área de Expressão e Comunicação
	Área do conhecimento do mundo
	Domínio da Educação Artística - Subdomínio do Jogo dramático/teatro
	(3) Envolver em situações de jogo dramático cada vez mais complexas, recriando o habitat dos animais;
	Abordagem às ciências
	(4) Conhecer diferentes animais, designadamente o caracol, a minhoca, a formiga e a abelha, diferenciando-os pelo ambiente onde vivem.
Descrição	<p>O presente desafio será lançado às crianças pela plataforma <i>WhatsApp</i>, com a intencionalidade de as convidar a participar, motivo pelo qual optámos por realizar um documento informativo para as famílias com as respetivas intencionalidades educativas e aprendizagens a promover na criança, o material pedagógico-didático, bem como as etapas para dar cumprimento ao desafio. Para além do referido, o desafio é comunicado através de um vídeo interativo, na plataforma moodle, com a participação das Mestrandas e do Educador, onde se efetua uma explicação da experiência educativa.</p> <p>Nesta linha de pensamento, as crianças e respetivas famílias são convidadas a escutar e visualizarem um vídeo interativo que enquadra e explica o desafio, com a finalidade de cada criança acompanhada da sua família conhecer algumas características do ambiente onde vive o caracol, a minhoca, a formiga e a abelha e seguidamente reconstruírem, com objetos que tenham ao seu acesso, os <i>habitats</i> dos respetivos animais. É de referir que às crianças e respetivas famílias será solicitado um registo do desafio que concretizaram, por exemplo uma</p>

	fotografia.
Recursos	Documentos em formato digital (PDF) do material didático-pedagógico, das intencionalidades educativas e aprendizagens a promover e as etapas do desafio, vídeo interativo da explicação do desafio.
Desafio número seis	
Contextualização	
<p>Neste seguimento, o sexto desafio tem como objetivo dar continuidade à rotina da hora do conto de uma estória por semana. Assim, optámos por escolher a estória intitulada “Caracol e caracola” de Quintero e Letria (2008), pelo facto de integrar um dos animais pelos quais as crianças apresentam curiosidade, nomeadamente o caracol, enquanto conteúdo temático, e apresentar ilustrações ricas pela presença de uma relação semiótica entre a componente imagética e a componente textual. Atendendo ao facto de através da audição e exploração de uma estória a criança adquire e mobiliza vocabulário, como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), considerámos a necessidade de narrar oralmente a estória mencionada por meio de um teatro de sombras, visto que é importante o educador partir do livro para criar uma fonte inesgotável das mais diversas formas de exploração e expressão (Silva et. al., 2016). Para além disso, tal como Viana (2002) afirma que a leitura de uma história desempenha funções basilares ao nível do desenvolvimento: (1) cognitivo, ao possibilitar a abertura de janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia a dia pode não conseguir comunicar; (2) linguístico, ao permitir clarificar um conjunto variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada, nomeadamente a fronteira entre as palavras, bem como aumentar e estruturar o repertório de palavras de cada criança; e, por fim (3) afetivo, ao proporcionar a descoberta do universo da leitura pela voz alta, entoação, significado e o gosto para compreender palavras e aceder ao conhecimento. Posto isto, as crianças são convidadas a explorar as sombras, na medida em que estas são um importante recurso que potencia uma aprendizagem integrada e vivenciada, com recurso a diferentes linguagens possibilitando o desenvolvimento das capacidades expressivas da criança, convida ao jogo e à experimentação, bem como a estimula a imaginação e a criatividade, como menciona Montecchi (2014).</p>	
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover (A criança é capaz de...)
<p>(3) Criar ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura;</p> <p>(4) Estimular a progressiva elaboração do jogo dramático;</p> <p>(5) Proporcionar oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através das sombras.</p> <p>(6) Proporcionar oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo.</p>	Área de Expressão e Comunicação
	<u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Prazer e Motivação para ler e escrever</u>
	(1) Ouvir e visualizar atentamente a estória, mostrando prazer e motivação;
	<u>Domínio da Educação Artística - Subdomínio do Jogo dramático/teatro</u>
	(2) Envolver em situações de jogo dramático cada vez mais complexas, explorando as sombras;
	<u>Domínio da Educação Física</u>
	(3) Se apropriar da diversidade de possibilidades motoras, criando ou imaginando outras para atravessar a teia formada pelas riscas da zebra camila.
Descrição	<p>O presente desafio será lançado às crianças pela plataforma WhatsApp, com a intencionalidade de as convidar a participar, motivo pelo qual optámos por realizar um documento informativo para as famílias com as respetivas intencionalidades educativas e aprendizagens a promover na criança, o material pedagógico-didático, bem como as etapas para dar cumprimento ao desafio. Para além do referido, o desafio é comunicado através de um vídeo interativo, na plataforma moodle, com a participação das Mestrandas e do Educador, onde se efetua uma explicação da experiência educativa.</p> <p>Deste modo, num primeiro momento, as crianças e respetivas famílias são convidadas a escutar e visualizar a estória intitulada “Caracol e Caracola” de Armando Quintero e André Letria (2008), atentamente com recurso ao teatro de sombras, e seguidamente a explorarem as sombras do seu corpo ou com recurso a um rolo de papel higiénico, um elástico, película transparente e a uma caneta a desenharem algo relacionado com os animais ou dentro de outro conteúdo temático. É importante referir que as crianças e respetivas famílias é solicitado um registo do desafio que concretizaram, por exemplo uma fotografia.</p>
Recursos	Rolo de papel higiénico, papel transparente, elástico, um foco de luz (lanterna, telemóvel ou outro), uma caneta, documentos em formato digital (PDF) do material didático-pedagógico, das intencionalidades educativas e aprendizagens a promover e as etapas do desafio, vídeo interativo da explicação do desafio.
Processo de recolha, registo e breve análise e interpretação	No decorrer da Prática Pedagógica em Jardim de Infância, em contexto de educação Pré-Escolar a distância, tendo em consideração que o foco da nossa intencionalidade se deve prender com a comunicação recíproca e genuína com as famílias iremos recolher, registar, analisar e interpretar os <i>feedbacks</i> dos familiares relativos aos desafios propostos.

dos dados	<p>Deste modo, este processo será efetuado de acordo com o <i>feedback</i> das famílias e a resposta a um pequeno questionário https://docs.google.com/forms/d/1e1XnA1NkbSGe5mHr7Yv5CwJGHVmkUWJKepwvsQx5K7s/prefill.</p> <p>Em consonância com a avaliação que pretendemos realizar, os dados serão recolhidos por meio de vídeos, fotografias, comentários e áudios.</p> <p>A recolha e o registo de dados irá decorrer ao longo da semana e a análise e interpretação será quinzenalmente.</p>
<p>Nota: Todas as sextas feiras, iremos realizar uma videoconferência com as crianças e com as respetivas famílias, em três horários distintos nomeadamente às 10h00m, às 14h00m e às 18h00, de acordo com a disponibilidade dos vários intervenientes, a fim de se conversar sobre como correu a semana.</p>	

Referências bibliográficas:

- Barriga, T. (2012). (Re)criar a criatividade. Materiais recicláveis com recurso educativo. *Cadernos de infância*, 1(96), 11-13.
- Montecchi, I. (2014). *Instruir e/ou Educar Por uma pedagogia do Teatro de Sombras*. Consultado no dia 29 de abril de 2020. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/viewFile/1059652595034702142015048/7758>
- Quintero, A. & Letria, A. (2008). *Caracol e caracola*. Pontevedra: OQO PT.
- Silva, M. (2019). *Projeto Curricular de Grupo*. Leiria: Escola Básica de Pinheiros.
- Sousa, A. S. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-60). Lisboa: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Apêndice XI – 5.^a Reflexão semanal em contexto de Jardim de Infância: 18 a 21 de maio de 2020

Reflexão semanal

O presente documento versa uma reflexão crítica e fundamentada relativa à quinta semana de educação a distância, onde em conjunto com o meu par pedagógico e o educador cooperante convidámos as crianças a realizarem dois desafios. Deste modo, optei por referenciar os seguintes aspetos a serem explorados: (1) desafios e (2) avaliação.

Relativamente ao vídeo de segunda-feira, a proposta de desafio foi ao encontro da sugestão de alguns pais, tendo em consideração o questionário enviado aos mesmos. Este tinha como intencionalidade aferir o feedback relativo aos desafios propostos e, partindo das respostas recebidas, optei em conjunto com a minha colega e com o meu educador cooperante por realizar um desafio motor. Inicialmente tínhamos planificado três desafios, mas, posteriormente à realização do vídeo apercebemo-nos que o vídeo não estava a corresponder ao que tínhamos idealizado, uma vez que para a sua realização as crianças tinham obrigatoriamente de realizar o desafio ao mesmo tempo que observavam o vídeo. Outro aspeto prende-se com o facto de não dar agência nem liberdade para as crianças criarem, imaginarem e explorarem. Após uma breve reflexão, optámos por repensar numa nova estratégia onde as crianças apesar de terem uma orientação podem utilizar diferentes objetos e realizar à sua vontade, daí o surgimento do desafio das gincanas.

Na minha opinião foi importante proporcionar o desafio das gincanas com recurso ao conto de uma história, visto que é imprescindível preocuparmo-nos com a nossa saúde mental, como menciona Silva et. al., (2016) o educador deve promover brincadeiras onde seja possível explorar livremente o espaço e o movimento, “permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável” (p. 44).

Na minha perspetiva a planificação consiste num documento flexível e mutável, na medida em que pode sofrer alterações a qualquer momento. Neste sentido, deverá existir uma abertura para refletir de modo a compreender o que é ou não adequado a cada criança, com vista a despoletar novas aprendizagens.

Relativamente à proposta de quarta-feira, no meu entendimento este foi ao encontro do ímpeto exploratório do grupo, uma vez que nesta faixa etária como refere Papalia e Feldman (2013) “a criança desenvolve um sistema representacional e utiliza símbolos para representar pessoas, lugares e eventos” (p. 62). Deste modo, a linguagem é uma das mais importantes manifestações da função simbólica. É através do jogo simbólico e faz de conta, que a criança imita e representa um conjunto de comportamentos e ações (finge que dorme ou lê o jornal, por exemplo), motivo pelo qual os objetos passam a representar uma imagem mental do que a criança deseja (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

Neste encadeamento, por meio dos questionários, dos vídeos e dos comentários realizados no grupo de *WhatsApp* tem sido possível aferir que os desafios propostos estão a ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças, bem como estão a ser apelativos o que faz com que estes se mantenham conectados a nós.

No que se refere à avaliação, nesta nova modalidade, está a ser um desafio, uma vez que inicialmente não sabia como a realizar, logo constitui-se num processo de (re)descoberta para encontrar e adequar as melhores estratégias para avaliar o envolvimento e participação das famílias e crianças nos desafios.

Nesta linha de pensamento, o facto de o educador de infância apresentar uma intencionalidade educativa urge a necessidade de refletir acerca das suas finalidades, sentidos da sua prática, bem como a forma como organiza a sua ação (Silva et. al., 2016). Com a finalidade de dar cumprimento ao processo de recolha, registo, análise e interpretação, que tem subjacente várias etapas, optei em conjunto com o meu par pedagógico por definir como objeto de avaliação o envolvimento e participação das famílias e crianças nos desafios propostos, tendo em consideração os *feedbacks* por meio de vídeos, fotografias, comentários e resposta aos inquéritos, bem como as interações estabelecidas por meio das sessões síncronas, dando cumprimento ao ciclo interativo que integra quatro etapas observar, planejar, agir e avaliar. Deste modo, optei por realizar um questionário que teve como finalidade perceber as opiniões dos familiares relativamente aos desafios propostos. Este tinha como objetivo compreender o ponto de vista dos pais, possíveis aspetos que os mesmos considerem importantes melhorar e conhecer os interesses das crianças, de modo a planificar os futuros desafios. Nesta linha de pensamento, o questionário contém questões relativo ao conteúdo, linguagem, duração, aspetos positivos e negativos, interesses manifestados ao longo da semana nos momentos de brincadeira, e ainda, três acontecimentos positivos que aconteceram ao longo da semana.

Para além do mencionado, em conversa com o meu par pedagógico, o educador cooperante e com a minha professora supervisora refletimos que poderíamos recorrer aos *feedbacks* das famílias por meio de vídeos, fotografias, comentários, bem como as interações estabelecidas por meio das sessões síncronas. O processo de avaliação é uma das etapas fulcrais da ação do educador, visto que, tal como esclarece Silva et.al. (2016), “avaliar consiste (...) nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (p. 13).

Finalizando, a avaliação não é um processo isolado, estando interligada a outros processos que todos juntos originam um ciclo sucessivo e interativo. Este deve ser a base da Prática Pedagógica e envolve várias etapas que se encontram interligadas, nomeadamente, observar, documentar, avaliar, refletir, planificar e atuar (Silva et al., 2016). É de salientar que a avaliação deve ser centrada nos processos e não nos resultados, ou seja, a sua compreensão pressupõe a apreciação do percurso de aprendizagem da criança, no entanto e uma vez que me encontro a realizar educação a distância é necessário redefinir a forma de avaliação, visto que não é possível avaliar o processo de realização do desafio. Assim, ao longo das próximas semanas irei continuar a avaliar o envolvimento das famílias e a realizar sessões síncronas visto que me mantém em contacto com as crianças, que para mim é o primordial.

Referências Bibliográficas:

- Gleitman, H. F., Fridlund, A. J. A & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Apêndice XII – Registo da participação das crianças nos desafios propostos

1. Os Desafios Propostos

1.1. Desafio n.º 1 – “Cara de cartão”

O primeiro desafio intitulado “Cara de Cartão” de segunda-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 86%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 19 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 1):



Gráfico 1- Participação no desafio n.º 1 - "Cara de Cartão"

Relativamente à construção da cara de cartão é de salientar que as soluções encontradas pelas crianças são muito variadas, visto que utilizaram diferenciados materiais, como por exemplo lã, cartolina, fitas, tampas, brilhantes, serpentinas, entre outros. Para além disso, construíram plasticamente a cara de cartão recorrendo a diferentes técnicas, designadamente, colagem, recorte e desenho, como também mobilizaram elementos da comunicação visual como a cores, formas e texturas.

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos seis participaram, todas as crianças com quatro e cinco anos participaram e das seis crianças de seis anos cinco participaram, perfazendo um total de dezanove crianças, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 2):



Gráfico 2- Participação no desafio n.º 1, por idades

1.2. Desafio n.º 2 – “A Zebra Camila”

O segundo desafio intitulado “A Zebra Camila” de quarta-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 80%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 17 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 3):



Gráfico 3- Participação no desafio n.º2 "Teia zebra camila"

Relativamente à construção da teia da zebra participaram as 17 crianças, sendo de salientar que as soluções encontradas pelas mesmas foram muito variadas para conseguirem passar nas riscas da zebra. No que toca ao desafio da identificação das sílabas presentes num vocábulo da estória, para as crianças que se encontram em marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem superiores, teve uma percentagem de participação de aproximadamente 80%, visto que das 10 crianças que se encontram nos marcos e etapas superiores, 8 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 4). É de destacar que as crianças utilizaram estratégias diferenciadas para conseguir identificar o número de sílabas, nomeadamente, contar pelos dedos, bater palmas, bater no braço, verbalizaram pausadamente a palavra.



Gráfico 4- Participação no desafio n.º2 "Teia zebra camila"

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos sete participaram, todas as crianças com quatro anos participaram, das três crianças com cinco anos duas participaram e das seis crianças de seis anos três participaram, perfazendo um total de dezassete crianças, como é possível verificar no gráfico abaixo:



Gráfico 5- Participação no desafio n.º2 por idades

1.3. Desafio n.º 3 – “Mãe maravilha”

O terceiro desafio intitulado “Mamã Maravilha” de segunda-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 77%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 17 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 6):



Gráfico 6 - Participação no desafio n.º3 – “Mamã Maravilha”

Relativamente à construção do quantos-queres verificámos que as crianças tiveram o apoio dos pais e recorrem a diferentes estratégias para preenchê-lo designadamente, a utilização de carimbos, o desenho dos ícones enviados relacionados com as ações e o recorte e colagem dos referidos ícones.

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos seis participaram, todas as crianças com quatro anos participaram, das três crianças com cinco anos uma participou e das seis crianças de seis anos cinco participaram, perfazendo um total de dezassete crianças, como é possível verificar no gráfico abaixo (Gráfico 7):



Gráfico 7 - Participação no desafio n.º 3, por idades

1.4. Desafio n.º 4 – “As características dos animais”

O quarto desafio intitulado “As características dos animais” de quarta-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 68%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 15 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 8):

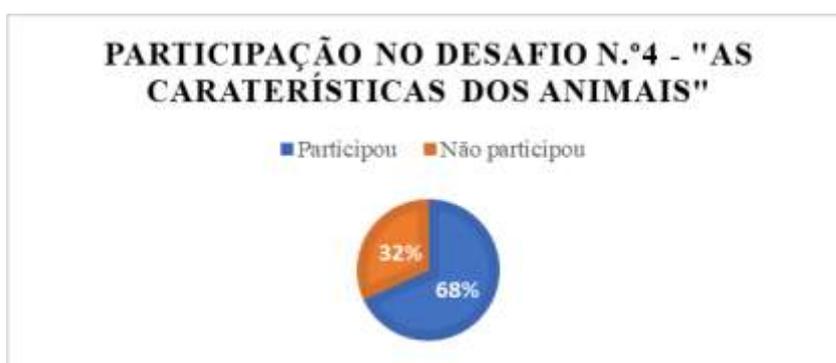


Gráfico 8 - Participação no desafio n.º4 - "As características dos animais"

Relativamente às características dos animais, as crianças para mimarem a abelha, o caracol, a minhoca e/ou a formiga caracterizaram-se utilizando inúmeros materiais, como por exemplo, sacos de plástico, cestos, almofadas e mantas e mimaram a locomoção dos quatro animais mencionados, especificamente, o voo, o rastejo e a marcha.

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos seis participaram, das cinco crianças com quatro anos quatro participaram, das três crianças com cinco anos duas participaram e das seis crianças de seis anos quatro participaram, perfazendo um total de quinze crianças, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 9):



Gráfico 9 - Participação no desafio n.º 4, por idades

1.5. Desafio n.º 5 – “Vamos conhecer o habitat dos animais”

O quinto desafio intitulado “Vamos conhecer o habitat dos animais” de segunda-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 57%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 12 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 10):

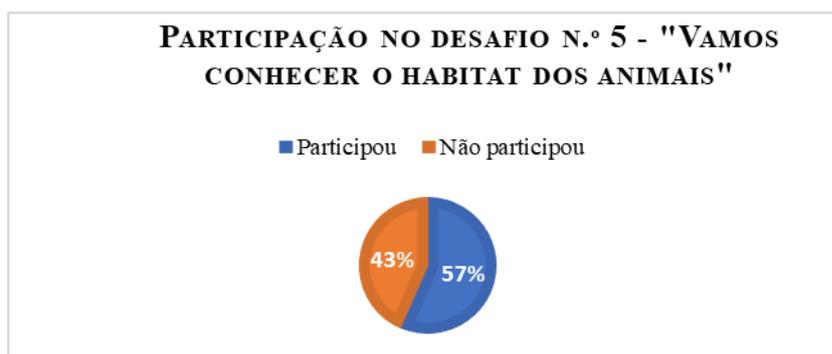


Gráfico 10 - Participação no desafio n.º 5 - "Vamos conhecer o habitat dos animais"

Relativamente ao habitat dos animais, as crianças para representarem o habitat da abelha, do caracol, da minhoca e/ou da formiga caracterizaram-se utilizando inúmeros materiais, como por exemplo, sacos de plástico, cestos, almofadas e mantas e mimaram a locomoção dos quatro animais mencionados, especificamente, o voo, o rastejo e a marcha, bem como recriaram o habitat com caixas, flores, tapetes e escolheram um espaço como o jardim a relva. Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos três participaram, das cinco crianças com quatro anos três participaram, das três crianças com cinco anos uma participou e das seis crianças de seis anos cinco participaram, perfazendo um total de doze crianças, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 11):

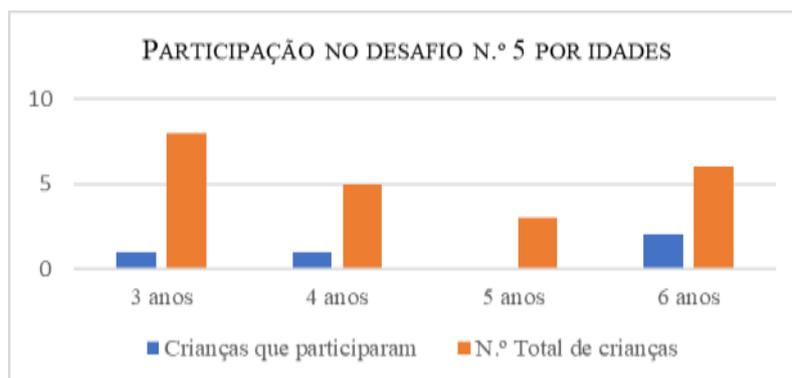


Gráfico 11 - Participação no desafio n.º 5 por idades

1.6. Desafio n.º 6 – “As sombras vamos explorar”

O sexto desafio intitulado “As sombras vamos explorar” de quarta-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 59%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 13 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 12):



Gráfico 12 - Participação no desafio n.º 6 - "As sombras vamos explorar"

Relativamente ao desenho da abelha, do caracol, da minhoca e/ou da formiga com recurso a película aderente e caneta de acetato evidenciou que as crianças representaram diferentes animais, bem como criaram uma estória com os animais mencionados e outros.

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos seis participaram, das cinco crianças com quatro anos três participaram, das três crianças com cinco anos uma participou e das seis crianças de seis anos três participaram, perfazendo um total de treze crianças, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 13):



Gráfico 13 - Participação no desafio n.º 6, por idades

1.7. Desafio n.º 7 – “Vamos explorar a massa de farinha”

O sétimo desafio intitulado “Vamos explorar a massa de farinha” de segunda-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 45%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 10 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 14):



Gráfico 14 - Participação No Desafio N.º 7 - "Vamos explorar a massa de farinha"

Relativamente à construção plástica dos animais explorados (caracol, formiga, abelha e minhoca) e da respetiva alimentação com recurso à massa de farinha, as crianças construíram os diferenciados animais e a respetiva alimentação, bem como introduziram outros elementos e utilizaram o elemento da comunicação visual, designadamente, cor, formas geométricas e a figura humana.

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos quatro participaram, das cinco crianças com quatro anos três participaram, das três crianças com cinco anos nenhuma participou e das seis crianças de seis anos três participaram, perfazendo um total de dez crianças como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 15):



Gráfico 15 - Participação no desafio n.º 7 por idades

1.8. Desafio n.º 8 – “A que sabe a lua”

O oitavo desafio intitulado “A que sabe a lua” de quarta-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 68%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 15 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 16):



Gráfico 16 - Participação No Desafio N.º 8 - "A que sabe a lua"

Relativamente à confeção de um alimento doce ou salgado ou de uma refeição, as crianças confeccionaram alimentos doces e refeições, bem como partilharam as receitas no grupo de *WhatsApp*.

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos cinco participaram, das cinco crianças com quatro anos três participaram, das três crianças com cinco anos uma participou e das seis crianças de seis anos três participaram, perfazendo um total de quinze crianças, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 17):

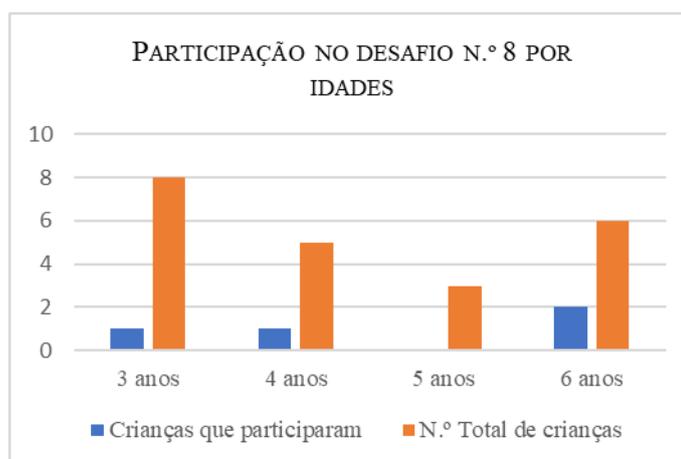


Gráfico 17 -
Desafio N.º 8 por

Participação No
idades

1.9. Desafio n.º 9 – “Vamos fazer gincanas”

O nono desafio intitulado “Vamos fazer gincanas” de segunda-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 32%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 7 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 18):



Gráfico 18 - Participação No Desafio N.º 9 - "Vamos fazer Gincanas"

Relativamente à concretização das diferenciadas gincanas as crianças recontaram a estória narrada oralmente no recurso digital e recriaram as gincanas com os materiais e e espaços passíveis de encontrar em ambiente familiar.

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos uma participou, das cinco crianças com quatro anos quatro participaram, das três crianças com cinco anos uma participou e das seis crianças de seis anos uma participou, perfazendo um total de sete crianças, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 19):

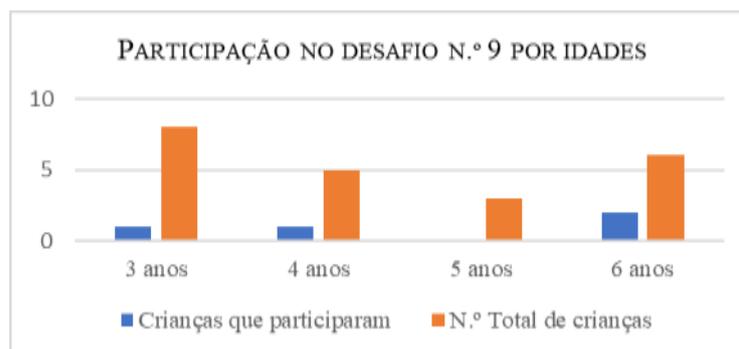


Gráfico 19- Participação no desafio n.º 9 por idades

1.10. Desafio n.º 10 – “... A minha estória...”

O décimo desafio intitulado “... A minha estória...” de quarta-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 32%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 7 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 20):



Gráfico 20- Participação No Desafio N.º 10 - "... A minha estória..."

Relativamente à escolha de um personagem e a respetiva caracterização as crianças escolheram personagens diferentes, apresentaram-se referindo quem eram, como estavam vestidas, onde viviam e o seu superpoder, bem como contaram diferenciadas estória considerando a personagem selecionada e as suas características.

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos uma participou, das cinco crianças com quatro anos quatro participaram, das três crianças com cinco anos nenhuma participou e das seis crianças de seis anos duas participaram perfazendo um total de sete crianças, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 21):

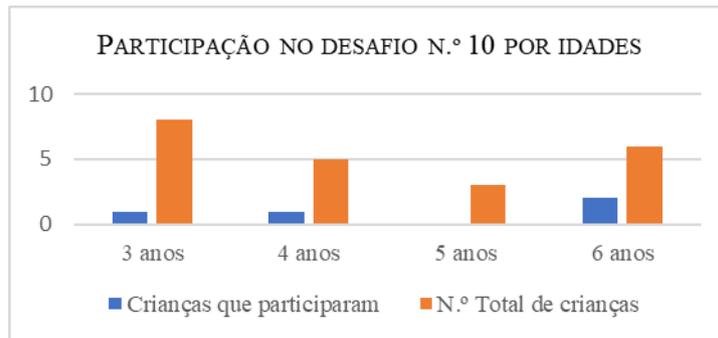


Gráfico 21- Participação no desafio n.º 10 por idades

1.11. Desafio n.º 11 – “Vamos dançar ...”

O décimo primeiro desafio intitulado “Vamos dançar...” de segunda-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 32%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 7 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 22):



Gráfico 22-

Desafio N.º 11 - "Vamos dançar ..."

Participação No

Relativamente à construção dos óculos dos minions e do cartão identificativo com o nome, a idade, a comida preferida e a profissão, as crianças conceptualizaram minions diferentes, bem como efetuaram danças criativas diferenciadas, sendo perceptível aferir a sua felicidade nesta expressão livre, o que se poderá ficar a dever à conexão emocional com a música escutada.

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos uma participou, das cinco crianças com quatro anos quatro participaram, das três crianças com cinco anos nenhuma participou e das seis crianças de seis anos duas participaram, perfazendo um total de sete crianças, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 23):



Gráfico 23- Participação No Desafio N.º 11 por idades

1.12. Desafio n.º 12 – “Vamos conhecer os animais...”

O décimo segundo desafio intitulado “Vamos conhecer os animais...” de segunda-feira teve uma percentagem de participação de aproximadamente 18%, na medida em que das 22 crianças do grupo, 4 realizaram a proposta educativa e partilharam fotografias com o educador de infância e as mestrandas, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 24):



Gráfico 24- Participação No Desafio N.º 12 – “Vamos conhecer os animais...”

Relativamente ao envio de um vídeo com os animais de estimação que cada criança tem em casa ou com aqueles que gostava de ter foi possível verificar que as crianças que participaram apresentavam inúmeros animais em casa, nomeadamente cães, gatos, coelhos, galinhas, gansos e patos.

Quanto à participação por idades, das oito crianças com três anos uma participou, das cinco crianças com quatro anos uma participou, das três crianças com cinco anos nenhuma participou e das seis crianças de seis anos duas participaram, perfazendo um total de quatro crianças, como é possível observar no gráfico abaixo (Gráfico 25):



Gráfico 25- Participação No Desafio N.º 12 por idades

Apêndice XIII - Reflexão do período de observação e recolha de dados – 28 de setembro a 7 de outubro de 2020

Reflexão semanal

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I (CEB), foi-me proposto uma reflexão que versa uma análise crítica e fundamentada das duas primeiras semanas de observação realizadas entre 28 de setembro e 7 de outubro de 2020. A Prática Pedagógica do 1.º CEB I está a ser desenvolvida com uma turma de 20 crianças do 2.º ano de escolaridade, onde treze são do sexo masculino e sete do sexo feminino e a faixa etária oscila entre os sete e oito anos, numa instituição de cariz pública. Neste seguimento, irei refletir acerca dos seguintes referentes: (1) minhas expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica, (2) metodologias/ estratégias de observação e de recolha de dados, (3) aprendizagens efetuadas e, por fim, (4) interação com as crianças e com outros intervenientes.

No decorrer do segundo ano da licenciatura tive a oportunidade de vivenciar o contexto de 1.º Ciclo numa instituição de cariz público, pelo que tinha alguma noção do que me esperava, no entanto após os primeiros dias na instituição apercebi-me que não é possível comparar as realidades que tive o prazer de viver, pois os contextos são completamente diferentes e compreendi que ao longo deste semestre vou ter a possibilidade de crescer muito quer a nível profissional quer a nível pessoal.

No que respeita às minhas expectativas e receios relativos à Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB I, eram imensas. Por um lado, sentia-me muito entusiasmada, curiosa e cheia de vontade para conhecer cada aluno na sua individualidade, por outro lado senti-me insegura e com alguns receios e, por isso, muitas vezes me questioneei: Conseguirei assumir o papel de professora?, Será que vou conseguir gerir os comportamentos dos alunos?, Será que vou ser capaz de atender os diferentes ritmos de aprendizagem? Será que vou conseguir dominar os conteúdos que terei de abordar? Será que tenho os conhecimentos conceptuais e pedagógicos suficientes para poder lecionar? Será que vou conseguir estabelecer laços afetivos com os alunos? O facto de a professora titular de turma nos ter recebido de braços abertos e, se mostrar disponível para me ajudar a mim e ao meu par pedagógico em tudo o que for necessário, contribuiu para me sentir mais segura e confiante das minhas capacidades.

Posteriormente, a todas estas dúvidas, expectativas e receios iniciou-se o período de observação. No entender de Alarcão e Tavares (2003), a observação compreende um conjunto de propostas, com o objetivo de obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino e aprendizagem. Com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco pois aprendemos a olhar para o todo, isto é, com a observação conseguimos recolher dados necessários para “...construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizagens bem-sucedidas.” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.13).

Tendo em consideração o exposto, depreende-se a importância de o professor estar atento aos comportamentos, dificuldades e facilidades do aluno, de modo a efetuar uma melhoria progressiva da qualidade da resposta educativa. Isto é conseguido através da observação e registo de informações basilares que suscitem uma reflexão e questionamento, por parte do profissional, para fundamentar e adequar o planeamento da sua ação educativa. Assim, procurei no decurso destas semanas observar atentamente a turma, através das interações estabelecidas em sala de aula e no recreio.

Face ao contexto e com o objetivo de compreender a sua dinâmica e as características da turma, em conjunto com a minha colega, recorremos a diferentes técnicas como sejam: (1) observação naturalista e participante, visto que nesta o investigador, primeiramente, integra o contexto e tem acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, na medida em que vivencia os mesmos problemas e as mesmas situações que os intervenientes. Posto isto, realiza os registos dos acontecimentos observados tendo em conta a sua perspetiva para uma posterior análise (Sousa & Baptista, 2008), (2) conversa informal com a professora titular de turma, com o intuito de conhecer melhor os alunos, quais os seus interesses, dificuldades, entre outros aspetos e (3) análise documental, esta permitiu-me analisar os documentos relativos às informações dos alunos (e.g. projeto curricular de turma, o processo de cada aluno e a avaliação do ano letivo anterior).

No que concerne aos instrumentos de recolha e análise de dados, eu e a minha colega optámos por construir um plano de observação, onde estabelecemos o quê, quem, quando, como, onde e porquê observar. Não obstante, de forma a elaborar a caracterização do contexto educativo, criámos grelhas de observação que eram preenchidas durante as horas de almoço, bem como ao final do dia. No entanto, ao longo do dia optámos por recorrer às notas de campo, onde anotávamos as dificuldades, os interesses, as facilidades, entre outros. Para além do mencionado, recorremos à análise documental de alguns documentos caracterizadores da turma, sala, da escola e do agrupamento, documentos estruturantes do currículo, processos dos alunos, alguns documentos facultados pela professora cooperante e outros consultados e analisados online.

No decorrer das semanas, foi possível observar a existência de diferentes ritmos de aprendizagem e trabalhos distintos de cada aluno, pois por um lado há alunos mais ágeis a realizar as atividades e a desenvolvê-las, e por outro, há outros que demonstraram mais dificuldades e necessitam de mais tempo e apoio do professor, nomeadamente ao nível do português, na leitura e na escrita. Cronbach (1967, citado por Resendes & Soares, 2002), afirma que um único método de ensino aprendizagem não satisfaz as necessidades de todos os alunos, por isso deverão os professores adaptar a organização das estratégias de ensino às necessidades de desenvolvimento curricular dos mesmos, o que remete para a diferenciação do trabalho pedagógico. Este vai ser um dos meus objetivos ao longo do semestre, ou seja, tentar arranjar diferentes estratégias, com o intuito de ir ao encontro das necessidades de todos os alunos, de modo a promover o sucesso educativo de todas as crianças.

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

No decorrer das observações pude constatar que os alunos apresentam um grande interesse pela natureza e pela descoberta do mundo que os rodeia. Observei ainda que revelam interesse e motivação para aprender, observando-se algumas falhas em termos de atitudes e valores (possivelmente por terem estado muitos meses em casa). Os alunos, fora do contexto escolar praticam diversas atividades nomeadamente

ginástica, futebol, natação, ballet, música, escuteiros, dança, esgrima e brincar na rua. O contacto estabelecido com os alunos permitiu-me constatar que os alunos revelam interesse e motivação por participar na concretização de tarefas diárias, designadamente, distribuição de fichas e cadernos, na arrumação da sala de aula, inspeção do lanche, distribuição do leite ou da fruta e registo do estado do tempo.

Um dos momentos destas semanas que mais me marcou na ação educativa da professora Sandra foi sem dúvida quando explorou os números pares e os números ímpares, visto que utilizou situações práticas do dia a dia. Inicialmente a professora pediu a um grupo de crianças para formarem pares na porta da sala e, depois ia convidando criança a criança para se juntar aos restantes e, quando a criança ficava sem par era o número ímpar, quando tinha par era número par, à medida que iam contando os números as crianças iam percebendo por elas próprias quais os números pares e quais os números ímpares. Neste sentido, observei que a professora adotou uma postura socioconstrutivista que no entender de Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), esta teoria de aprendizagem promove e estimula o desenvolvimento de aprendizagens, em que o aluno é considerado “como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida.” (p.81). Neste sentido, a estratégia utilizada significou não só que existiu aprendizagem, como também que esta forma os cativou e marcou, o que na minha opinião é fundamental porque cada aspeto dentro da sala de aula deve tocar cada aluno.

Outro momento que me marcou foi o interesse demonstrado pela turma a pintar a obra de Kandinsky, o que mostrou que o grupo revela interesse em pintar e tudo o que envolva as artes. A experiência artística é uma prática de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens. Neste sentido, as expressões são essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, sendo que devem ser trabalhadas de igual forma como as restantes áreas curriculares.

O terceiro momento que foi importante para mim, prendeu-se com a leitura de um texto intitulado “O alfabeto sem juízo” de Luísa Ducla Soares, visto que me permitiu perceber como estava cada criança ao nível da leitura. A leitura deve ser incentivada logo desde cedo, o professor deve arranjar estratégias de forma a promover a motivação, o gosto e o prazer pela leitura, os alunos necessitam de aprender a ler, mas aprender a ler por gosto, por verdadeira paixão para assim criar hábitos de leitura, como corrobora Mialaret (1997, p.18), “não nos devemos contentar em ensinar a ler aos nossos alunos; temos de os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar”.

Relativamente à interação com o grupo, durante estas duas semanas estabeleceu-se de forma natural, senti que as crianças me receberam muito bem, visto que já estão habituados a ter estagiárias nas suas salas. Verifiquei ainda que as crianças cada vez mais me chamavam para as auxiliar nas suas dúvidas, mas também para partilhar ideias e angústias. Esta semana, foi uma semana importante, pois fui conhecendo algumas características pessoais dos alunos, que se tornam importantes tomar em consideração quando for a minha semana de planificar.

Finalizando, estas duas semanas foram fulcrais para conhecer o meio envolvente, a Instituição, a sala de aula, a turma, as crianças, observar a postura da professora cooperante em sala de aula, as estratégias utilizadas para gerir o grupo, os recursos existentes e disponíveis, conhecer o plano de contingência, visto que me permitirá intervir de forma adequada respeitando os interesses, as dificuldades e as aprendizagens de cada criança, com o intuito de proporcionar contextos estimulantes e potenciadores do sucesso escolar. É de referir que nas próximas semanas pretendo continuar o processo de observação do contexto e de cada aluno, pois este não termina por aqui permanece até ao fim, para assim conseguir fazer um bom planeamento e estabelecer e fortalecer os laços afetivos, que no meu ponto de vista é fulcral.

Referências Bibliográficas:

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação*. Porto Alegre: Artmed.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Resendes, G.L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2008). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

Documentos Institucionais Consultados:

- Colaço, S. (2019). *Projeto curricular de turma*. Leiria: Centro Escolar da Barreira.
- Sequeira, A. E. D. (2018). *Projeto Educativo*. Leiria: Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira.
- Sequeira, A. E. D. (2020). *Plano de contingência*. Leiria: Centro Escolar da Barreira.

Apêndice XIV - 11.ª Planificação em contexto de 1.º CEB I

Planificação semanal – 4 a 6 de janeiro de 2021

11.ª Planificação (4 a 5 de janeiro de 2021)					
Ano:	2.º Ano	N.º de alunos:	20 alunos	Mestrandas	Ana Carolina Ferreira e Ana Guerreiro
Segunda – Feira (4 de janeiro de 2021)					
Português (9h00m às 11h00m)					
Área / Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos	Metodologia de Trabalho / Tarefas	Recursos	Avaliação	
Oralidade Escrita	- Alargar o vocabulário; - Construir frases com grau de complexidade crescente. - Formular as ideias-chave	Com o intuito de compreender como é que os alunos vivenciaram o Natal, estes serão desafiados a partilhar as suas experiências e a escrever um texto narrativo sobre a festividade do Natal. Neste sentido, a mestranda começa por questionar aos alunos <i>qual a tarefa que fazíamos antes de irmos de férias todos os dias de manhã?</i> , com a intencionalidade de os alunos se		<i>Avaliação reguladora</i> a partir de a: - Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. (ver anexo V e VI)	

<p><i>Expressão</i></p>	<p>(sobre o natal) a incluir num pequeno texto informativo.</p> <p>- Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos quem?, quando?, onde?, o quê?</p>	<p>relembrem da tarefa de registarem o estado do tempo e procederem ao seu registo no mapa criado para esse efeito. (5 minutos)</p> <p>Seguidamente, é criado um clima de comunicação com os alunos recorrendo às possíveis questões <i>como foi o vosso Natal? Com quem passaram? Com quem passaram? O que comeram na véspera do dia de natal ao jantar? O que comeram ao almoço no dia de natal? O que fizeram com a vossa família? O que gostaram mais? Como foram as vossa férias? O que fizeram?</i>, a fim de cada aluno partilhar modo como viveu o Natal e as férias, como também os colegas compreenderem as diferentes tradições do Natal e as tarefas que realizaram nas férias. (40 minutos)</p> <p>No seguimento do diálogo, é solicitado aos alunos que retirem o caderno de Português, escrevam o nome da escola, a data, o nome completo, o abecedário em letras maiúsculas e minúsculas para começarem a próxima tarefa que terão de realizar, bem como é pedido aos alunos responsáveis pela entrega das fichas que entreguem as folhas de registo do plano do texto aos colegas. (10 minutos)</p> <p>Por conseguinte, a mestranda comunica à turma que vão contruir um pequeno texto sobre o natal e convida-os a observar e explorar o plano do texto, projetado no quadro interativo, que integra várias questões orientadoras com os elementos (onde passaste a noite de natal? quem estava contigo nessa noite? O que comeste ao jantar? o que fizeste com a tua família depois do jantar? quando é que abriste os presentes? A noite de natal foi divertida? Porquê?) que os alunos têm de integrar no seu texto. É comunicado aos alunos que devem começar por construir as frases para darem resposta aos elementos que têm de integrar no seu texto e, seguidamente, articularem as frases no texto. (5 minutos)</p> <p>Sucedem-se o preenchimento do plano do texto pelos alunos e a construção individual do texto sobre o natal com o apoio da mestranda, sendo que a estratégia implementada será o questionamento, ao permitir incentivar o aluno a expressar as suas opiniões e registá-los no seu texto, bem como a abordagem positiva ao erro, na eventualidade de as palavras se encontrarem com erros ortográficos e/ou as frases com ideias confusas. (50 minutos)</p>	<p>- Folha de registo do plano do texto (Apêndice I)</p>	
Matemática (11h30m às 13h00m)				
<p>Área / Conteúdos de aprendizagem</p>	<p>Descritores de desempenho / Objetivos</p>	<p>Metodologia de Trabalho / Tarefas</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação</p>
<p>Números e</p>	<p>- Adicionar</p>	<p>Com a finalidade de relembrar</p>		<p><i>Avaliação reguladora a</i></p>

<p>operações <i>Adição</i> <i>Números naturais</i></p> <p><i>Sistema de numeração decimal</i></p>	<p>dois números naturais até 199, privilegiando a representação pelo ábaco;</p> <p>- Ordens decimais: unidades, dezenas e centenas;</p> <p>- Identificar o valor posicional dos algarismos.</p>	<p>conteúdos matemáticos como os números pares e ímpares, a identificação do algarismo das unidades, dezenas e centenas de números até 199, a decomposição de números, a leitura por extenso e ensinar uma estratégia para a operação de adição, os alunos são desafiados a manipular um recurso pedagógico-didático e a realizar uma ficha como prática de procedimentos.</p> <p>Para dar início à aula, a mestranda começa por desafiar os alunos a identificarem números até 199 com recurso ao questionamento, como por exemplo, “Diz-me um número par maior do que 90, um número ímpar maior do que 80, um número par menor do que 83, um número ímpar menor do que 90, um número par maior do que 45 e menor do que 49, um número ímpar maior do que 89 e menor do que 105”. É de salientar que após os alunos identificarem o número a mestranda convida-os a identificar os algarismos das centenas, das unidades e das dezenas (exemplo: 102, o algarismo das centenas é o 1, o das dezenas é o 0 e o das unidades é o 2). (10 minutos)</p> <p>Seguidamente, é solicitado aos alunos que retirem o Ábaco da fronha, para conseguirem representar números até 199 e identificarem o algarismo das unidades, dezenas e centenas, motivo pelo qual estes são desafiados a representarem sete números (87, 115, 133, 154, 172, 181 e 198). Enquanto estratégia pedagógico-didática, é questionado a todos os alunos a identificação de um algarismo presente nos números representados, com recurso ao Ábaco. (15 minutos)</p> <p>Posto isto, como prática de procedimentos é pedido os alunos responsáveis pela entrega de fichas a entregarem-nas aos colegas. A mestranda projeta-a no quadro interativo, a fim de os alunos em grande grupo lerem e interpretarem faseadamente as perguntas contempladas na ficha de trabalho. Enquanto estratégia pedagógico-didática a mestranda desafia os alunos a resolverem os exercícios da ficha e de forma faseada a efetuarem a respetiva correção em grande grupo no quadro. (40 minutos) É de realçar que quando os alunos chegarem ao exercício número seis da ficha de trabalho, a mestranda solicita que estes escutem a explicação de uma nova estratégia de adição (decomposição dos números da primeira e segunda parcela em unidades, dezenas e centenas), para que possam autonomamente resolver outras adições, mobilizando a estratégia explorada. (25 minutos)</p>	<p>- Ficha de revisão de conteúdos (Apêndice II)</p>	<p>partir de a:</p> <p>- Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. (ver anexo V e VII)</p>
Cidadania e desenvolvimento (14h30m às 15h30m)				
<p>Área / Conteúdos de aprendizagem</p>	<p>Descritores de desempenho / Objetivos</p>	<p>Metodologia de Trabalho / Tarefas</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação</p>

<p>À descoberta dos outros e das instituições <i>O passado do meio local</i></p> <p>Jogos de exploração <i>Instrumentos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer costumes e tradições locais (as janeiras); - Conhecer alguns instrumentos musicais; 	<p>Considerando que a escola comemora a tradição das janeiras, os alunos serão desafiados a refletir sobre o que consiste a referida tradição, os instrumentos musicais associados, a partilharem o modo como comemoram as janeiras na escola, como também a escutarem a canção das janeiras cantada por dois célebres cantores.</p> <p>A mestranda inicia uma comunicação com os alunos com a finalidade de lhes questionar <i>Alguém me sabe dizer o que é uma tradição?</i> (é um acontecimento que celebramos todos os anos) <i>Que tradição vocês comemoram aqui na escola no mês de janeiro?</i> (as Janeiras) <i>Porque é que se cantam as Janeiras?</i> (cantam-se as Janeiras para se desejar boas festas e um bom ano novo às pessoas) <i>Que instrumentos musicais são utilizados tradicionalmente para cantar as Janeiras?</i> (pandeireta, bombo e viola e acordeão) <i>Depois de serem cantadas as Janeiras o que é que as pessoas oferecem?</i> (agora oferecem chocolates e dinheiro, mas segundo a tradição era oferecido castanhas, nozes, chouriço, maçãs e morcela.) <i>Como é que vocês comemoram a tradição das janeiras aqui na escola?</i> (respostas das crianças).</p> <p>Enquanto estratégia pedagógico-didática, a mestranda projeta no quadro interativo uma projeção de slides relativa a esta tradição, com o intuito de as crianças observarem algumas imagens que ilustram a tradição das Janeiras na escola, bem como escutarem o som dos instrumentos musicais utilizados. (30 minutos)</p> <p>Seguidamente, é comunicado aos alunos que existem diferenciadas canções das Janeiras, como também é pedido que escutem uma canção cantada por José Afonso e Amália Rodrigues. (5 minutos)</p> <p>Posteriormente, a mestranda convida os alunos responsáveis pela entrega de fichas a distribuírem a letra da canção das Janeiras do Centro Escolar que vai ser explorada, com a finalidade de os alunos conhecerem a letra e cantarem a canção. (25 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção de slides relativa às Janeiras (Apêndice III) - Letra da canção das Janeiras (Apêndice IV) 	<p><i>Avaliação reguladora</i> a partir de a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. (ver anexo V e VIII)
---	---	---	--	---

Terça-Feira (5 de janeiro de 2021)				
Matemática (9h00m às 11h00m)				
Área / Conteúdos de aprendizagem	Descrições de desempenho / Objetivos	Metodologia de Trabalho / Tarefas	Recursos	Avaliação

<p>Números e operações</p> <p><i>Adição Geométrica e medida</i></p> <p><i>Localização e orientação no espaço</i></p>	<p>- Efetuar adições envolvendo números naturais até 199.</p> <p>- Utilizar corretamente os termos «volta inteira», «meia volta», «quarto de volta», «virar à direita» e «virar à esquerda» do ponto de vista de um observador e relacioná-los com pares de direções.</p> <p>- Representar numa grelha quadriculada itinerários incluindo mudanças de direção e identificando os quartos de volta para a direita e para a esquerda.</p>	<p>Na presente aula, será lembrada a estratégia de adição aprendida no dia anterior, explorado o conteúdo curricular “itinerários”, que envolve a utilização correta de vários termos (e.g. um quarto de volta à esquerda, um quarto de volta à direita, meia volta e uma volta inteira) através de uma projeção de slides, da realização de uma ficha e um <i>quizz</i> matemático.</p> <p>Como prática de procedimentos, o aluno responsável pelo registo do estado do tempo é convidado a observar o tempo, e a efetuar o respetivo registo num mapa criado para esse efeito. (5 minutos)</p> <p>Com o intuito de dar continuidade à exploração da nova estratégia de adição (decomposição dos números da primeira e segunda parcela em unidades, dezenas e centenas), envolvendo números naturais até 199, a mestranda desafia os alunos a realizarem duas adições no quadro a giz ($123 + 45$ e $136 + 61$). (10 minutos)</p> <p>Seguidamente, convida os alunos são convidados a observar uma projeção de slides, enquadrada no âmbito do conteúdo curricular “Itinerários”, a fim lembrar as noções espaciais como atrás, frente, entre, esquerda e direita e explorar os termos um quarto de volta à esquerda, um quarto de volta à direita, meia volta e uma volta inteira. Assim, a mestranda solicita aos alunos que observem uma imagem com seis crianças e efetua as possíveis questões: (1) quantas crianças estão na imagem?, (2) qual é o número do aluno que está à frente do aluno com o número 5?, (3) qual o número do aluno que está atrás do aluno com o número 5?, (4) qual o número do aluno que está entre o aluno com o número 5 e o número 3? Na segunda imagem (a banca do senhor Alfredo) é questionado aos alunos as possíveis perguntas: (1) de que lado do senhor Alfredo está a balança? e (2) De que lado do senhor Alfredo estão penduradas as cebolas? (15 minutos)</p> <p>Sucedem-se o visionamento de um vídeo relativo ao conceito de itinerário https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/1045466/E?se=&seType=&colId=&area=search?_url=/lms/playerteacher/resource/1045466/E&se=&seType=&colId=&area=search), a fim de introduzir o novo conteúdo curricular e questionar aos alunos o que é um itinerário. É comunicado aos alunos que para descreverem ou compreenderem um itinerário precisam de saber utilizar alguns termos (um quarto de volta à esquerda, um quarto de volta à direita, meia volta e uma volta inteira), motivo pelo qual a mestranda simula as várias posições de encontrar num itinerário, para os introduzir. Por conseguinte, os alunos são convidados a visualizar um vídeo relativo aos termos explorados https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/2732439/E?se=&seType=&colId=&area=search&fbclid=IwAR3wPtero5q-VdxMIx_XnSAVNO4lhF-YAqoXM5W5MBsJtn6Fwdurdek-ok). Por fim, a mestranda apresenta um itinerário aos alunos e solicita-lhes que descreva o percurso efetuado utilizando os termos aprendidos, efetuando as seguintes perguntas: (1) o boneco Gil está no ponto A, deu quantos passos em frente?, (2) o que fez o boneco Gil depois de dar os dois passos em frente? (virou um quarto de volta para a esquerda), (3) quantos passos deu em frente?, (4) o que fez o boneco Gil depois de dar os quatro passos em frente? (virou um quarto de volta para a direita), (5) quantos passos deu em frente?, (6) o que fez o boneco Gil depois de dar um passo em frente? (virou um quarto de volta para a esquerda e (7) quantos passos deu em frente para chegar ao ponto B? (25 minutos)</p> <p>Posto isto, como prática de procedimentos a mestranda convida os alunos responsáveis pela entrega de fichas a entregarem-nas aos colegas e projeta-a no quadro interativo, a fim de os alunos em grande grupo lerem e interpretarem faseadamente as perguntas contempladas na ficha de trabalho. Enquanto estratégia pedagógico-didática a mestranda desafia os alunos a resolverem os exercícios da ficha e de forma faseada a efetuarem a respetiva correção em grande grupo, no quadro. (50 minutos)</p> <p>Sucedem-se a realização de um <i>quizz</i> matemático que integra o conteúdo “itinerários”, com o intuito de verificar se os alunos</p>	<p>- Projeção de slides (Apêndice IX)</p> <p>- Ficha de trabalho (Apêndice X)</p> <p>- Registo para o caderno (Apêndice XI)</p> <p>- Quizz matemático (Apêndice XII)</p>	<p><i>Avaliação reguladora</i> a partir de a:</p> <p>- Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. (ver apêndice V e XV)</p>
---	---	--	--	---

		compreenderam os termos volta inteira, meia volta, quarto de volta, um quarto de volta para a direita e um quarto de volta para a esquerda. O <i>quizz</i> é uma projeção de slides, com um conjunto de perguntas com três opções de resposta. É de referir que cada criança registará a resposta às perguntas no seu <i>tablet</i> . (15 minutos) .		
Estudo do Meio (11h30m às 13h00m)				
Área / Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos	Metodologia de Trabalho / Tarefas	Recursos	Avaliação
<p>À descoberta dos outros e das instituições <i>A vida em sociedade</i></p> <p>À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade <i>As construções do meio local</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social. - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação. - Identificar profissões envolvidas na sua construção. - Reconhecer funções dos edifícios (habitação, comércio, teatro, locais de culto, indústrias ...). 	<p>Nesta aula será lembrado os meses e estações do ano e explorado as regras de convivência social, resolução de conflitos e profissões e serviços na comunidade, através de uma projeção de slides e a realização de uma ficha.</p> <p>Com o objetivo de relembrar a estação do ano que se iniciou no dia 21 de dezembro e termina a 19 de março (o inverno) é questionado aos alunos <i>que estação do ano começou no dia 21 de dezembro e termina a dia 19 de março? (o inverno) quantos meses tem o ano? (12 meses), qual é o 1.º mês do ano, o 5.º, o 12.º e o 8.º mês do ano? e que roupas vestimos geralmente no inverno? (gorros, cachecóis, luvas, casacos, camisolas de lã e botas).</i> (10 minutos)</p> <p>Com a finalidade de explorar um novo conteúdo, as regras de convivência social, resolução de conflitos, as profissões e os serviços na comunidade, a mestranda desafia os alunos a visionarem uma projeção de slides que contempla imagens alusivas aos conteúdos mencionados. Relativamente às regras de convivência social, são mostradas aos alunos seis imagens, a fim de os mesmos identificarem as regras de convivência presentes (ajudar os outros sempre que possível, dar o lugar a pessoas mais velhas, pedir licença para entrar batendo à porta, ao entrar num local cumprimentar os presentes, dizer “por favor” quando pedimos algo, separar os resíduos deitando-os nos contentores apropriados e apanhar os detritos dos animais nos espaços públicos e deitá-los no caixote do lixo). (15 minutos)</p> <p>No que diz respeito à resolução de conflitos, os alunos observam uma imagem que apresenta três crianças que foram fazer uma visita de estudo e tiveram três ideias diferentes para brincar no parque. Deste modo, a mestranda questiona aos alunos o que observaram e como é que conseguiriam resolver este problema, com a intenção de os alunos compreenderem que para resolverem um conflito podem recorrer a um diálogo para chegar a um consenso ou quando o diálogo não soluciona o conflito, devem recorrer a uma votação. É solicitado aos alunos a partilha de situações em que para resolver um conflito recorreram ao diálogo e à votação. (10 minutos)</p> <p>Segue-se a observação de uma imagem que contempla diversos serviços na comunidade (hospital, bombeiros, oficina, farmácia, praça de táxis, polícia, biblioteca, pastelaria, supermercado, banco, hotel, talho, padaria, restaurante, veterinário e escola), a fim de os alunos identificarem os referidos serviços e as profissões associadas, como também compreenderem que para haver harmonia numa comunidade é necessária a colaboração de todas as pessoas que desempenham funções e contribuem para o bem-estar de todos. É questionado também, a cada aluno, que profissão gostaria de ter no futuro. (25 minutos)</p> <p>Como prática de procedimentos, a mestranda solicita aos alunos responsáveis pela entrega de fichas a entregarem-nas aos colegas e projeta-a no quadro interativo, a fim de os alunos em grande grupo lerem e interpretarem faseadamente as perguntas contempladas na ficha de trabalho. Enquanto estratégia pedagógico-didática a mestranda desafia os alunos a resolverem os exercícios da ficha e de forma faseada a efetuarem a respetiva correção em grande grupo, no quadro. (30 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projeção de slides (Apêndice XIII) - Ficha de trabalho (Apêndice XIV) 	<p><i>Avaliação reguladora</i> a partir de a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. <p>(Apêndice V, XVI e XVII)</p>
Educação Artística – Expressão plástica (14h30m às 15h30m)				

Área / Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos	Metodologia de Trabalho / Tarefas	Recursos	Avaliação
Recorte, colagem e dobragem	- Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados.	<p>Com o objetivo de dar continuidade à tradição <i>As Janeiras</i>, os alunos são desafiados a construir uma coroa de reis, onde podem recorrer a técnicas diversas de expressão, como o recorte e a colagem e à experimentação de possibilidades expressivas dos materiais.</p> <p>A mestranda inicia um diálogo com os alunos, com a finalidade de lhes questionar <i>que tradição se celebra, todos os anos, no dia 6 de janeiro?</i> (o dia de reis), <i>porque é que celebramos o dia de reis?</i> (porque no dia 6 de janeiro, os três reis magos foram montados nos seus camelos até Belém para oferecerem três presentes ao menino Jesus; Gaspar – incenso; Belchior – ouro e Baltasar – mirra), <i>quantos são os reis magos?</i> (Três) e <i>o que é que os reis costumam utilizar na cabeça?</i> (uma coroa). Seguidamente, comunica aos alunos que tal como os reis também os alunos irão fazer uma coroa para usar no dia de reis, partindo de uma cartolina com o seu molde. Informa que cada aluno deve selecionar os materiais que quer utilizar para enfeitar a coroa e lembra que têm na sala de aula materiais disponíveis, como por exemplo cartolina, papel autocolante de diversas cores, purpurinas, entre outros. (10 minutos)</p> <p>Sucedem-se a realização das coroas pelos alunos com o apoio da mestranda, que procurará como estratégia incentivar o aluno a expressar o que sente e a sua perspetiva sobre o processo criativo. (45 minutos)</p> <p>A finalizar, a mestranda pede aos alunos que organizem o seu material e a mesa de trabalho para poderem ir lanchar. (5 minutos)</p>	- Cartolinas com o contorno da coroa; - Tesoura; - Materiais para decorar as coroas.	<i>Avaliação reguladora</i> a partir de a: - Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. (Apêndice V e XVIII)

Quarta – Feira (6 de janeiro de 2021)				
Português (9h00 às 11h00m)				
Área / Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos	Metodologia de Trabalho / Tarefas	Recursos	Avaliação
<i>Oralidade</i> <i>Compreensão</i> <i>Expressão</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Alargar o vocabulário; - Organizar os diferentes acontecimentos da lenda “A lenda do bolo-rei”. - Compreender o essencial da lenda “A lenda do bolo-rei”. -Recontar oralmente a lenda “O nabo gigante”. - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre a lenda. - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na 	<p>Na presente aula, os alunos são desafiados a explorar a festividade do <i>Dia de Reis</i> através da exploração e compreensão de um texto literário intitulado <i>A Lenda do Bolo-Rei</i>, como também a relembrar conteúdos gramaticais (singular e plural, feminino e masculino, nomes, sinónimos e ordenação de palavras pela ordem alfabética).</p> <p>Como prática de procedimentos, o aluno responsável pelo registo do estado do tempo é convidado a observar o tempo, e a efetuar o respetivo registo num mapa criado para esse efeito. (5 minutos)</p> <p>Com a intencionalidade de explorar a festividade do <i>Dia de Reis</i> a mestranda com recurso ao questionamento coloca as seguintes possíveis perguntas: (1) <i>que festividade se celebra, todos os anos, no dia 6 de janeiro?</i> (o dia de Reis), (2) <i>sabem porque se celebra esse dia?</i> (porque foi nesse dia que Jesus Cristo, recém-nascido, recebeu a visita de três reis magos (mago - sábio), Belchior, Gaspar e Baltazar, que vieram montados nos seus camelos, seguindo uma estrela, para o conhecerem e oferecerem ouro, incenso e mirra), (3) <i>o que é que cada Rei Mago deu a Jesus Cristo?</i> (Belchior representava a raça europeia e</p>	- Lenda do bolo rei (Apêndice XIX) - Ficha de trabalho (Apêndice XX)	<i>Avaliação reguladora</i> a partir de a: - Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. (Apêndice V e XXIII)

<p><i>Leitura</i></p>	<p>interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.</p>	<p>ofereceu ouro que simboliza a riqueza, Gaspar representava a raça asiática e ofereceu incenso que simboliza a divindade e Baltazar que representava a raça africana</p>		
<p><i>Gramática</i></p>	<p>- Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. - Formar singulares e plurais de nomes. - Formar femininos e masculinos de nomes</p>	<p>ofereceu mirra que simbolizava a imortalidade), (4) <i>o que é que manda a tradição fazer nesse dia?</i> (no dia 6 de janeiro desmontam-se os presépios, são retirados os enfeites natalícios, a família reúne-se para celebrar o fim dos festejos de Natal e a ementa tradicional é semelhante às iguarias do natal, como por exemplo, bacalhau com batatas cozidas e o bolo-rei, como também se cantam as Janeiras), (4) <i>sabem durante quanto tempo se cantam as janeiras?</i> (em alguns sítios as Janeiras cantam-se de 1 a 6 de janeiro), (5) <i>como é que se cantam as janeiras?</i> (em que grupos de pessoas vão para a sua cantar de porta em porta e como agradecimento recebem comida e bebida), (6) <i>querem saber uma curiosidade?</i> (em Portugal, existem várias sítios em que o bolo-rei traz uma fava e a quem calhar a fatia com a fava deverá arranjar o bolo no ano seguinte). (15 minutos)</p>		
		<p>Após o levantamento do conhecimento das crianças sobre o <i>Dia de Reis</i>, a mestranda convida os alunos responsáveis pela distribuição das fichas a entregarem-nas aos colegas, a fim de explorarem a lenda do Bolo-Rei. (2 minutos)</p>		
		<p>Com o intuito de assegurar a compreensão do texto por parte dos alunos, a mestranda narra oralmente a lenda do Bolo-Rei. (5 minutos) Segue-se o reconto oral da história escutada com recurso às possíveis questões de compreensão literal e inferencial: (1) <i>quem é que os Reis Magos foram visitar</i> (o Menino Jesus), (2) <i>o que é que aconteceu perto da gruta onde estava o menino Jesus?</i> (os três Reis Magos tiveram uma discussão para saber qual deles seria o primeiro a oferecer os presentes), (3) <i>quem é que apareceu e propôs uma solução?</i> (apareceu um artesão), (4) <i>que solução deu o artesão para o problema dos três Reis Magos?</i> (o artesão sugeriu fazer-se um bolo com uma fava e ao Rei Mago que calhasse a fava na fatia de bolo seria o primeiro a entregar os presentes ao menino Jesus), (5) <i>que nome se deu ao bolo?</i> (bolo-rei), (6) <i>e porquê?</i> (o bolo ficou conhecido por bolo-rei porque foi feito para escolher um rei), (7) <i>o bolo-rei passou também a ser usado como?</i> (um doce de Natal), (8) <i>no bolo-rei o que simboliza a côdea, as frutas e o aroma?</i> (a côdea simboliza o ouro dado por Belchior, as frutas simbolizam a mirra oferecida por Baltazar e o aroma simboliza o incenso dado por Gaspar), (9) <i>o que recordamos no dia de Reis?</i> (recordamos os três Reis Magos que vieram montados nos seus camelos até à gruta em Belém, seguindo uma estrela, para oferecerem a Jesus as prendas que traziam), (10) <i>quais eram as prendas?</i> (ouro, incenso e mirra),</p>		

		<p>(11) <i>o que é importante oferecermos no dia de reis?</i> (no dia de reis é importante oferecermos uma simples prenda a quem amamos, porque há pequeninos gestos de ternura que dizem mais do que todas as palavras do mundo). (23 minutos)</p> <p>Sucedem-se a leitura em voz alta e com entoação da lenda pelos alunos, contida na ficha que se encontra projetada no quadro interativo. É de salientar que, a ficha de trabalho desafia os alunos a responderem a questões de compreensão do texto e exercícios gramaticais. (10 minutos)</p> <p>No seguimento da leitura a mestranda desafia os alunos a realizarem a ficha de trabalho como prática de procedimentos. Enquanto estratégia pedagógico-didática, a mestranda convida os alunos a efetuarem a correção faseada da ficha de trabalho, com a intencionalidade de respeitar os vários estilos e ritmos de aprendizagem, concedendo tempo e espaço para o aluno pensar autonomamente. (60 minutos)</p>		
Matemática (11h30m às 12h30m)				
Área / Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos	Metodologia de Trabalho / Tarefas	Recursos	Avaliação
<p>Números e operações</p> <p><i>Adição</i></p> <p>Geometria e medida</p>	<p>- Efetuar adições envolvendo números naturais até 199.</p> <p>- Utilizar corretamente os termos «volta inteira», «meia volta», «quarto de volta», «virar à direita» e «virar à esquerda» do ponto de vista de um observador e relacioná-los com pares de direções.</p> <p>- Representar numa grelha quadriculada itinerários incluindo mudanças de direção e identificando os quartos de volta para a direita e para a esquerda.</p>	<p>Nesta aula os alunos relembram a estratégia de adição aprendida () através da realizam uma adição com números até 199, como também são desafiados a mobilizarem (saber-fazer) num contexto real os termos relativos à localização e orientação no espaço na concretização de vários itinerários em grupos.</p> <p>Com o intuito de dar continuidade à exploração da nova estratégia de adição (decomposição dos números da primeira e segunda parcela em unidades, dezenas e centenas), envolvendo números naturais até 199, a mestranda desafia os alunos a realizarem uma adição no quadro a giz (118 + 51). (2 minutos)</p> <p>Com a intencionalidade de motivar os alunos para os desafios que terão de realizar, a mestranda comunica que realizarão um <i>Peddy Paper</i> no pátio exterior da escola, em grupos com cinco elementos, a fim de realizarem quatro itinerários e conseguirem descodificar um enigma relativo ao dia de reis. É explicado aos alunos os seguintes aspetos: (1) para iniciarem o desafio cada grupo recebe uma folha com as orientações para cada itinerário e um envelope com o código que permite descodificar o enigma/mensagem, (2) sempre que num itinerário chegarem ao ponto de chegada têm de descobrir uma pista que está dentro de um envelope com o número do vosso grupo, (3) quando chegarem ao último itinerário devem dirigir-se para a sala e todos juntos descodificarem o enigma e (4) devem partir e chegar todos juntos e unirem-se para conseguirem superar este desafio (10 minutos)</p> <p>Por conseguinte, a mestranda informa os alunos sobre qual o número do grupo que</p>	<p>-Itinerários indicações (Apêndice XXI)</p> <p>- Desafios do peddy paper (Apêndice XXII)</p>	<p><i>Avaliação reguladora</i> a partir de a:</p> <p>- Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. (Apêndice V, XII e XXIV)</p>

		<p>integram, convida-os a escolher um porta-voz do grupo e entrega a cada grupo uma folha com as orientações para cada itinerário e um envelope com o código que permite descodificar o enigma. (5 minutos)</p> <p>Sucedem-se a partida de forma faseada dos grupos para realizarem os itinerários pelo espaço exterior da escola. Enquanto estratégia pedagógico-didática, a mestranda desafia os alunos a relembrarem os conteúdos lembrados na segunda-feira (os números pares e ímpares, a identificação do algarismo das unidades, dezenas e centenas de números até 199, a decomposição de números, a leitura por extenso) com recurso ao questionamento <i>Diz-me um número par maior do que 95, um número ímpar maior do que 86, um número par menor do que 75, um número ímpar menor do que 7, um número par maior do que 46 e menor do 50, um número ímpar maior do que 157 e menor do que 160.</i> (10 minutos)</p> <p>Segue-se a concretização dos itinerários pelos vários grupos. (23 minutos)</p> <p>Após a realização dos itinerários os alunos regressam à sala de aula para em grande grupo conseguirem descodificar o enigma e, posteriormente, partilharem com os outros grupos a mensagem relativa ao dia de reis. (10 minutos)</p>		
Educação Artística – Expressão e Educação Musical (12h30m às 13h00m)				
Área / Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos	Metodologia de Trabalho / Tarefas	Recursos	Avaliação
		<p>Dando continuidade à exploração da tradição <i>As Janeiras</i> os alunos são desafiados a utilizar as coroas de reis construídas no dia anterior, como também a cantar <i>As Janeiras</i> com a canção do Centro Escolar.</p> <p>Com a intenção de relembrar os alunos sobre qual o objetivo de terem construído uma coroa de reis, a mestranda questiona-os com as seguintes possíveis questões: (1) <i>quem é que me sabe dizer o que é que vocês construíram ontem à tarde?</i> (2) <i>porque é que construíram a coroa de reis?</i> (3) <i>quais são os instrumentos musicais que tradicionalmente se usam para serem cantadas As Janeiras?</i> (10 minutos)</p> <p>Seguidamente é solicitado aos alunos para retirarem das suas pastas de elásticos a letra da canção intitulada <i>As Janeiras</i>, que fora explorada na segunda-feira, para darem comemorarem a tradição mencionada. Os alunos, a professora titular e as mestradas cantam <i>As Janeiras</i> para saudar as boas festas e a chegada do ano novo. (20 minutos)</p>	- Folha de registo da canção das Janeiras (Apêndice IV)	<i>Avaliação reguladora</i> a partir de a: - Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. (Apêndice V, XII e XXV)
Estudo do Meio (14h30m às 15h30m)				
Área / Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos	Metodologia de Trabalho / Tarefas	Recursos	Avaliação
Jogos de exploração Voz	- Cantar canções.	Com o objetivo de dar continuidade ao conteúdo explorado na terça-feira (as regras de convivência social, a resolução de conflitos, as profissões e serviços na		<i>Avaliação reguladora</i> a partir de a: -

		<p>comunidade) os alunos finalizam uma ficha, como também são desafios a realizar o jogo da mímica.</p> <p>A mestranda, começa por solicitar aos alunos responsáveis pela distribuição das fichas para as entregarem aos colegas, a fim de concluírem a tarefa iniciada no dia anterior e procederem à sua correção faseada no quadro. (20 minutos) Considerando os diferentes ritmos de trabalho, os alunos que terminarem mais cedo como reforço positivo pelo seu empenho na concretização da tarefa são convidados a pintar um desenho alusivo à festividade do dia designada <i>Dia de Reis</i> (atividade de recurso).</p> <p>Posteriormente, os alunos são desafiados a realizar o jogo da mímica, que tem subjacente regras de convivência social (esperar pela sua vez, escutar e respeitar as ideias dos outros) e valores (o trabalho em equipa). Para dar início ao jogo, a mestranda comunica que a categoria serão as profissões e informa sobre as respetivas regras: (1) cada aluno escolhe uma profissão, (2) o aluno mima por meio de ações a profissão que escolheu para os colegas adivinharem qual é, (4) quando um aluno achar que sabe a profissão que foi mimada coloca o dedo no ar para responder, (5) o primeiro aluno que adivinhar a profissão será o próximo a fazer a mímica e assim sucessivamente, (6) na eventualidade de um aluno adivinhar uma profissão e já tiver realizado a mímica terá a oportunidade de convidar um colega que ainda não tenha mimado uma profissão. (35 minutos)</p> <p>A finalizar, as mestrandas comunicam ao grupo que tem uma lembrança relativa ao Natal para entregar e procedem à sua entrega. (5 minutos)</p>	<p>Observação direta com recurso a notas de campo e a grelhas de avaliação. (Apêndice V e XXVI)</p>
--	--	--	---

Referências Bibliográficas:

- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, M., F. (2010). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos De Aprendizagem Cooperativa*. Maia: Areal Editores.

- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º Ciclo do Ensino Básico: Matemática*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º Ciclo do Ensino Básico: Português*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da educação. (2015). *Programas e Metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da educação. (2015). *Programas e Metas curriculares de Matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nascimento, J. L., & Feitosa, R. A. (2020). Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. *Research, Society and Development*, 9(9), p. 1-17.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Apêndice XV - Atividade prática “Será que o ar existe?”



Experiências com
ar
2.º ANO



Nome:		N.º		Data:	__ / __ / __
-------	--	-----	--	-------	--------------

“O ar ocupa espaço?”

Antes de realizar a experiência

Se colocares um papel amachucado dentro de um frasco e depois colocares o frasco virado para baixo, dentro de água...

...o que pensas que vai acontecer?	
A folha de papel vai ficar molhada.	A folha de papel não vai ficar molhada.

Material:



Tina de vidro



Frasco de vidro



Água



Folha de papel



Vamos experimentar!

Passos:

- 1.º - Enche a tina de vidro com água;
- 2.º - Coloca um papel amachucado no fundo do frasco de vidro;
- 3.º - Coloca o frasco de vidro, sem tampa, voltado para baixo dentro de água.
- 4.º - Retira o frasco de vidro de dentro de água;
- 5.º - Retira o papel de dentro do frasco;
- 6.º - Observa o que aconteceu e preenche a tabela.

Depois de experimentar

Verificaste que...	
A folha de papel ficou molhada.	A folha de papel não ficou molhada.

Conclusão:

O ar ocupa espaço.

O ar não ocupa espaço



Experiências com
ar
2.º ANO



Nome:		N.º		Data:	__ / __ / __
-------	--	-----	--	-------	--------------

“O ar quente é mais leve que o ar frio?”

Antes de realizar a experiência

Se acenderes uma vela e colocares uma espiral de papel por cima...

...o que pensas que vai acontecer?		
Não acontece nada.	A espiral de papel vai arder.	A espiral de papel vai rodar.

 Vamos experimentar!

Material:



Espiral de papel



Um fio de lã



Três velas

Passos:

- 1.º - Ata o fio de lã à espiral de papel;
- 2.º - Acende as velas.
- 3.º - Segurando pela ponta do fio, coloca a espiral em cima do calor, mas sem tocar nas velas.
- 4.º - Observa o que acontece e preenche a tabela.

Depois de experimentar

Verificaste que...	
A espiral não se mexeu.	A espiral rodou com o ar que subiu.

Conclusão:

O ar quente é mais leve do que o ar frio.

O ar frio é mais leve do que o ar quente.

Apêndice XVII - Grelha de avaliação implementada na turma de 2.º ano de escolaridade

Tabela I- Grelha de Observação do Comportamento.

Aluno	Grelha de observação do comportamento			
	O aluno é capaz de...	26 de outubro de 2020	27 de outubro de 2020	28 de outubro de 2020
	Ajudar os outros			
	Respeitar os colegas			
	Respeitar a professora			
	Respeitar as regras			
	É autónomo no seu trabalho			
	Conclui as tarefas			
	Atento e trabalhador			
Notas de campo				

Tabela II- Lista de verificação da Área Curricular de Português

Lista de Verificação da Área Curricular de Português				
Aluno:			Data:	
Descritores de desempenho	O aluno deve ser capaz de...	Em processo de aquisição	Adquiriu	Em processo de aprofundamento
Compreensão	Alargar o vocabulário.			
	Organizar os diferentes acontecimentos do excerto.			
Expressão	Compreender o essencial da lenda escutada e lida.			
	Recontar oralmente a lenda de São Martinho.			
	Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre a história.			
Leitura	Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.			
Gramática	- Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos.			
	- Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar -s ao singular), incluindo os que terminam em -m e fazem o plural em - ns.			
Notas de campo				

Tabela III - Lista de verificação da Área Curricular de Matemática

Lista de Verificação da Área Curricular de Matemática				
Aluno:			Data:	
Descritores de desempenho	O aluno deve ser capaz de...	Em processo de aquisição	Adquiriu	Em processo de aprofundamento
Números naturais	- Contagens de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10;			
	- Números pares e número ímpares; identificação;			
Sistema de numeração decimal	- Ordens decimais: unidades, dezenas e centenas;			
	- Valor posicional dos algarismos;			
Adição	- Cálculo mental: somas de dois números;			
	- Problemas de um e dois passos envolvendo situações de juntar e acrescentar.			
Notas de campo				

Tabela IV - Lista de verificação da Área Curricular de Estudo do meio

Lista de Verificação da Área Curricular de Estudo do Meio				
Aluno:			Data:	
Descritores de desempenho	O aluno deve ser capaz de...	Em processo de aquisição	Adquiriu	Em processo de aprofundamento
À descoberta do ambiente natural	- O tempo que faz (registar as condições atmosféricas diárias).			
	- Reconhecer alguns estados do tempo (sol, céu nublado, céu pouco nublado, céu pouco nublado com chuva, chuva, trovoadas, vento e neve);			
	- Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos.			
Notas de campo				

Tabela V - Lista de verificação da Área Curricular de Cidadania e desenvolvimento

Lista de Verificação da Área Curricular de Cidadania e desenvolvimento				
Aluno:			Data:	
Descritores de desempenho	O aluno deve ser capaz de...	Em processo de aquisição	Adquiriu	Em processo de aprofundamento

Regras de convivência	- Expressar e fundamentar opiniões.			
	- Identificar situações do dia a dia onde o trabalho em equipa está presente.			
	- Reconhecer a importância do trabalho em equipa.			
Notas de campo				

Tabela VI - Lista de verificação da Área Curricular de Expressão dramática/Teatro

Lista de Verificação da Área Curricular de Expressão dramática/teatro				
Aluno:			Data:	
Descritores de desempenho	O aluno deve ser capaz de...	Em processo de aquisição	Adquiriu	Em processo de aprofundamento
Jogos de exploração	- Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características;			
	- Aliar os sons aos gestos e movimentos realizados;			
Jogos dramáticos	- Adaptar a diferentes espaços os movimentos e a voz.			
	- Participar na elaboração oral de uma parte da história.			
Notas de campo				

Tabela VII - Lista de verificação do Trabalho Cooperativo

Aluno	Lista de verificação do Trabalho Cooperativo		
	Trabalho cooperativo	Sim	Não
	1- Colabora com os restantes elementos do grupo.		
	2- Toma decisões em conjunto.		
	3- Tem em conta as sugestões e informações da professora.		
	4- Produz com a colaboração de todos.		
	5- Identifica, em grupo, as pessoas e papéis que podem contribuir para solucionar ou minimizar problemas.		
	6- Reconhece e elogia o trabalho		
	Notas de campo		

Apêndice XVII – Grelha de autoavaliação implementada na turma de 4.º ano de escolaridade

AUTOAVALIAÇÃO DO TRABALHO

Nome: _____ Data: ____/____/____

	Tarefas que tenho de realizar	Não terminei	Terminei	Não tive dificuldades	Tive algumas dificuldades	Tive muitas dificuldades	Não respeitei as regras	Respeitei as regras
Português	Exploração do texto informativo <i>A Terra, um planeta vivo!</i>							
	Jogo do bingo gramatical							
Matemática	Resolução de problemas com medidas de comprimentos							
Estudo do Meio	Construção do bilhete de identidade dos planetas do Sistema solar							
	Jogo de correspondência do nome do planeta, imagem do deus romano e do planeta							
Expressão dramática	Jogo do Zip-Zap							
	Jogo da <i>deslocação pelo espaço</i>							
	Mimar diferentes situações no espaço							
Artes Visuais	Construção de uma maquete do Sistema solar.							
Expressão e educação musical	Exploração de quatro pautas não convencionais							
	Leitura de quatro pautas não convencionais com palavras rítmicas							
	Construção de um ritmo com batimentos corporais							
Comentário								

Apêndice XVIII – Guião de entrevista aos docentes

Guião da Entrevista			
Data:		Entrevistados:	
Objetivo geral:	Conhecer a opinião dos docentes acerca das potencialidades do espaço exterior para a aprendizagem das crianças.		
<u>1.ª Parte da entrevista</u>			
Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
Bloco I (Legitimação da entrevista)	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação que está a ser realizado; - Mencionar a importância da participação do entrevistado para a concretização do projeto de investigação; - Fortalecer um clima de confiança e empatia; - Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações referidas na entrevista; - Solicitar a gravação da entrevista - Informar que posteriormente terá acesso à transcrição da entrevista. 		

<p>Bloco II (Dados sobre o/a entrevistado/a)</p>	<p>- Recolher os dados pessoais (nome, idade) e percurso profissional.</p>	<p>(1) Como se chama? (2) Qual a sua idade? (3) Quais as suas habilitações literárias? (4) Qual o cargo e funções que desempenha na Instituição onde atualmente trabalha? (5) Há quantos anos exerce o cargo de docente? (6) Há quantos anos exerce o cargo de docente na presente Instituição? (7) Deseja referir mais alguma informação que considere pertinente acerca de si?</p>	
<p><u>2.ª Parte da Entrevista - Conceções do entrevistado/a sobre a importância do espaço exterior</u></p>			
<p>Bloco III (Conceito e importância da utilização do espaço exterior de um Jardim de Infância/ 1.º CEB)</p>	<p>-Identificar o conceito de espaço exterior no Jardim de infância. -Identificar a importância atribuída pelos docentes ao espaço exterior</p>	<p>(8) Na sua opinião, qual é a importância do espaço exterior num Jardim de Infância/ 1.º CEB? (9) Considera que o espaço exterior pode proporcionar a aprendizagem das crianças/alunos? Se sim de que forma? Pode dar exemplos de práticas por si realizadas e consequentes aprendizagens? (10) Quais as vantagens da existência do espaço exterior? (11) E quais as desvantagens?</p>	
<p>Bloco IV (Caracterização do espaço exterior em estudo)</p>	<p>- Conhecer que tipo de espaço exterior existe na Instituição</p>	<p>(12) Qual a sua opinião sobre a forma como está organizado o espaço exterior da Instituição? (13) Que tipo de propostas educativas implementa no espaço exterior da Instituição? De que tipo? Com que frequência? (14) Que aprendizagens julga que as crianças poderão realizar nesses espaços a partir dessas propostas?</p>	

<p>Bloco V (Alterações no espaço exterior)</p>	<p>- Conhecer quais as alterações que realizava no espaço exterior</p>	<p>(15) Se pudesse modificar o espaço exterior da sua Instituição, que alterações realizava? E porquê?</p>	
<p>Bloco VI (Utilização do espaço exterior pelas crianças/alunos)</p>	<p>- Conhecer as brincadeiras que as crianças realizam no espaço exterior;</p> <p>- Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre as brincadeiras no espaço exterior;</p> <p>- Compreender qual o papel do educador nas brincadeiras;</p>	<p>(16) Considera que as crianças/alunos passam tempo de qualidade no espaço exterior?</p> <p>(17) Na sua opinião, essa frequência é adequada tendo em conta o grupo de crianças que acompanha? (Caso não seja, qual seria a frequência desejada e o que impede de a ter ou o que é preciso para a alcançar?)</p> <p>(18) Que brincadeiras realizam as crianças/alunos no exterior?</p> <p>(19) As brincadeiras que as crianças/alunos realizam no espaço exterior são diferentes das desenvolvidas no interior?</p> <p>(20) Qual deve ser o papel do educador/professor nas brincadeiras das crianças/alunos no espaço exterior?</p>	
<p><u>3.ª Parte da Entrevista - Prática pedagógica do/a entrevistado/a</u></p>			
<p>Bloco VII (Aprendizagens desenvolvidas através do espaço)</p>	<p>- Compreender a importância do espaço exterior na aprendizagem das crianças;</p> <p>- Compreender qual a utilização que o educador/a e professoras fazem no espaço exterior;</p>	<p>(21) Que estratégias adota para dinamizar o espaço exterior?</p> <p>(22) Costuma participar nas brincadeiras das crianças/alunos? Pode dar algum exemplo da sua prática, por favor?</p> <p>(23) Quais acha que são as vantagens de participar nas brincadeiras das crianças/alunos no espaço exterior? E as desvantagens?</p> <p>(24) Consegue identificar e descrever alguma situação em que tenha sido visível, por meio da brincadeira livre, no espaço exterior, uma aprendizagem?</p>	

exterior)	- Conhecer o papel adotado pelo educador/a e professoras no espaço exterior;		
<u>4.ª Parte da Entrevista - Outras informações relevantes</u>			
<ul style="list-style-type: none"> - Dar espaço ao entrevistado para acrescentar alguma informação que considere pertinente para a investigação desenvolvida; - Agradecer ao entrevistado pela disponibilidade; - Referir que a entrevista será analisada e posteriormente o entrevistado terá acesso à mesma. 			



CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR NO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Eu, Ana Margarida Areias Guerreiro, aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no Instituto Politécnico de Leiria, supervisionada pela docente Rita Leal, venho por este meio pedir a sua colaboração no âmbito do meu Projeto de Investigação.

Este tem como principal objetivo, conhecer a sua opinião acerca das potencialidades do espaço exterior para a aprendizagem das crianças/alunos. É de salientar que a sua colaboração é fundamental para a realização do meu projeto. Deste modo, agradeço desde já a sua colaboração, lembrando que este tem fins unicamente académicos e, como tal será garantida a privacidade e confidencialidade dos dados fornecidos.

Eu _____, docente de uma Instituição de cariz público aceito participar, no âmbito do projeto realizado pela mestrandia Ana Margarida Areias Guerreiro.

Se necessitar de mais informações, contacte-me através do seguinte e-mail:

Ana Guerreiro – anaguerreiro96@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos,

Ana Guerreiro

(Ana Guerreiro)



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA

Caro (a) Educador(a)/ Professora,

Eu Ana Margarida Areias Guerreiro (cujo número de estudante é 1190257), aluna do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, para efeito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância. Venho por este meio, solicitar autorização para a cedência da gravação áudio da sua entrevista, que servirá para a realização da minha investigação, que constará no meu relatório final de Mestrado.

Este tem como principal objetivo, conhecer a sua opinião acerca das potencialidades do espaço exterior para a aprendizagem das crianças/alunos. É de salientar que a sua colaboração é fundamental para a realização do meu projeto.

Agradeço assim a sua colaboração, relembrando que este trabalho tem objetivos meramente académicos, sendo reservada toda a informação que lhe identifique. Informo ainda que posteriormente aos resultados obtidos, terá acesso à mesma.

Atenciosamente a Mestranda,

Ana Guerreiro

(Ana Guerreiro)

Autorização para a gravação áudio da entrevista

Eu, _____, Educador (a)/
Professora autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) a gravação da entrevista,
apenas para fins académicos.

Leiria, ___ de _____ de 2020

Apêndice XXI – Análise de conteúdo das entrevistas

Categoria	Subcategoria	Evidências	Total de evidências por subcategoria	Total de evidências por categoria
<p>Categoria 1– Importância/vantagens da utilização do espaço exterior na prática educativa docente</p>	<p>Prolongamento do ambiente interior de exploração e de brincadeira</p>	<p>M1: “É o prolongamento de uma sala de atividades. Completamente.” G1: “Todas as que referi anteriormente, permite lá está o desenvolvimento holístico e as aprendizagens, não é só as aprendizagens, é também o desenvolvimento. Para além disso, permite adquirir certas competências, permite também que seja um espaço onde colhem uma variedade de elementos e de recursos que podemos muitas vezes trazer para a sala de atividades e depois fazemos outro tipo de trabalho. Portanto o espaço exterior é um complemento, é uma parte necessária à sala. Aliás é uma sala.” G2: “Nós muitas das vezes temos tendência... devemos sempre fazer da sala lá fora ou fazer lá de fora a nossa sala de atividades.” M2: “Sim, eu procuro, como há bocado disse a questão de o exterior ser um complemento da minha sala, portanto eu procuro que as atividades de exterior não sejam as de sala, não quer dizer que pontualmente, porque eu considero que seja importante, ou que seja útil possam ser a continuidade de alguma coisa que se fez na sala... Mas procuro sempre um complemento de o que se está a trabalhar na sala, o que se faz na sala.”</p>	<p>4</p>	<p>52</p>
	<p>Aprendizagens significativas</p>	<p>- Área de formação pessoal e</p>	<p>G3: “E isso permite, por exemplo quando há bocado referiste aprendizagem holística, é de facto aprendizagem holística. Eu emprego o termo desenvolvimento holístico da criança e</p>	<p>8</p>

		social/cidadania e desenvolvimento	<p>harmonioso também. A criança precisa do espaço exterior para se envolver, para se aborrecer, para... permitir-se a si descobrir coisas e ir-se questionando, ela vai descobrir, explorar e questionar. Muitas das vezes ela vai trazer questões e o educador de infância deve estar alerta a esse tipo de questões, não é permitir ou questionar o porquê de a criança estar ali não é isso, mas sim facilitar, escutar, fomentar uma liberdade de movimentos à criança que lhe permite desenvolver em todos os aspetos e permite adquirir competências para as tais aprendizagens.”</p> <p>O1: “O espaço exterior serve também para isso, para eles aprenderem a ganhar autonomia, a saberem estar com os colegas e a saberem ser tolerantes.”</p> <p>B1: “Ou às vezes o mesmo que podemos fazer na sala de aula, ou outra coisa diferente simplesmente para desanuviar, ou captar a atenção de outra forma, ou para trabalhar os conteúdos, tem essas vertentes todas, essas possibilidades todas.”</p> <p>M3: “Há sempre, sempre a questão livre, de escolha onde cada um pode brincar, por isso é que cada um brinca nos espaços em que quer e tem necessidade e eles podem trocar, ou seja, se está no Jardim das Oliveiras pode vir para o campo de futebol, se está no campo de futebol pode ir para o parque infantil, pode haver esta circulação, desde que não estejam muitas pessoas em cada um dos espaços.”</p> <p>B2: “Quando os deixamos estar totalmente livres muitos deles não sabem o que hão de fazer. Muitos deles acham que ir para a rua é jogar futebol. O livre não deve ser definido, mas eu achei que deveria haver alguma definição para pelo menos um dia, não haver futebol então criámos um calendário do que é que podiam fazer em cada dia. Foi muito interessante ver que alguns meninos diziam “eu brinquei com o não sei quantos e eu nunca tinha brincado com ele”, “ó professora hoje até era dia</p>		
--	--	------------------------------------	--	--	--

		<p>de jogar futebol e eu não joguei futebol decidi ir brincar a isto e gostei”, eles acabam por socializar mais.”</p> <p>B3: Existem crianças que são filhas únicas que não têm interação nenhuma com os próprios pais e a interação social é algo que é observado nos momentos de brincadeira livre, de forma solta e com muita riqueza. “Neste sentido, eu acho que o espaço da escola é o ideal para haver esta socialização de uma forma solta, e com muita riqueza entre eles, é uma oportunidade muito boa até para eles conversarem e terem um bocadinho de fala. Eu tenho visto, desde que vim cá mais para perto de Leiria, que existem muitas crianças com dificuldades na fala e isto às vezes vem do modelo, se nós ouvimos falar bem temos a tendência a falar bem, se nós ouvimos outro tipo de vocabulário e, como eu disse há bocado existem crianças que mal falam em casa e as conversas que muitas vezes existem são sobre os aparelhos eletrónicos, não desenvolvem o vocabulário.”</p> <p>O2: “O momento de brincadeira livre também traz para dentro da sala muita queixa, muitas vezes estamos dez ou quinze minutos a resolver esses conflitos, mais entre rapazes. Os conflitos também são importantes para aprender, aprender a gerir, a ser tolerante, a desculpar o colega e a resolver o conflito sem violência.”</p> <p>M4: “Por exemplo, um de observar é observar como é que é as relações sociais que eles têm, com quem é que preferem brincar mais, porque isto depois também é importante na minha gestão da sala em determinado momento de atividades eu sei com quem é que melhor se adapta a trabalhar. Isto é como nós adultos, portanto há pessoas com que nós temos mais empatia para trabalhar do que com outros e isso serve-me para depois dentro da sala gerir. Por exemplo, dentro da sala, a observação, a questão da minha intervenção com algum miúdo por exemplo, eu tenho alguns miúdos que são extremamente</p>		
--	--	---	--	--

			<p>agressivos, se calhar agressivos é muito forte, que gostam de brincadeiras de lutas e eu tento com esses por exemplo levá-los para outro tipo de brincadeiras, não que as lutas também não possam ser uma brincadeira, mas, eu não gosto muito, não gosto particularmente e por exemplo nesse aí intervenho para vir brincar com eles de outra forma. Algum miúdo mais tímido, que tenha mais dificuldade em se relacionar com os outros, também posso intervir e pegar nele e ir brincar com ele e depois chamar um ou outro para passado um tempo estarmos mais do que um a brincar. Por fim, eles pedem-me para jogar basquete com eles, pedem-me para jogar futebol com eles, pedem para subir às árvores. Acho que são esses os exemplos que eu posso dar.”</p>		
		<p>- Área de expressão e comunicação/ português, matemática e educação artística</p>	<p>B4: “Há muitos conteúdos que podem ser trabalhados e que se torna muito positivo se for trabalhado no espaço exterior.” O3: “Também podemos ter um recreio onde podemos trabalhar conteúdos, várias disciplinas.” O4: “O espaço exterior é importante, não só pelos momentos lúdicos, mas também pela brincadeira autónoma para eles aprenderem a estar e a gerirem os conflitos com os colegas. (...) Neste sentido existem duas componentes no recreio, a parte mais lúdica e autónoma por parte da criança e a parte em que podemos trabalhar conteúdos para não ser sempre dentro da sala de aula, com as suas limitações.” B5: “Hmm, pode servir como ponto de partida ou simplesmente como um ambiente diferente motivador para realizar determinadas tarefas. Eu às vezes nem planeio propriamente utilizar o espaço exterior, mas dependendo por exemplo do comportamento das crianças, se estão mais agitadas, se tem estado dias mais cinzentos e de repente vem aquele sol em que elas não estão propriamente com vontade de estar a ouvir-me, então eu digo vamos parar, vamos para a rua ouvir uma história, vamos fazer ...”</p>	21	

			<p>G4: “Uma vez vi que uma criança estava a observar, isto foi mesmo bonito, bonito, bonito, ela estava a observar um canteiro de flores amarelas, entretanto, em conjunto com as outras crianças começaram a competir, a explorar e a colher essas flores com os caules e, no fim, arranjaram uns ramos com várias dessas flores amarelas, cada uma com o seu ramo. Posteriormente, começaram a competir ‘eu tenho mais’, ‘não eu é que tenho mais’, ‘mas estas são maiores’, ‘não são não, são do mesmo tamanho’. Entretanto começámos a ver quais foram os meninos que apanharam as maiores, quais os meninos que apanharam as mais pequenas e fizemos conjuntos, posto isto fomos medir as flores e eu perguntei-lhes então como é que vamos medir as flores e, logo de seguida, eles colocaram as flores lado a lado. Depois começaram a fazer conjuntos com as flores da mesma altura, depois das outras médias e, por fim, das mais pequeninas. Foi isso que aconteceu e as flores ... tinham uns quinze centímetros, depois fomos falar das pétalas, porque a grandeza dos recursos, das flores, também permite explorar muitas coisas, mas existem tantos casos e aliás, também permite à criança saturar-se porque isso permite que a criança comece a pensar que existe qualquer coisa mais além para fazer.”</p> <p>O5: “Sim, no fundo acho que me adiantei relativamente a essa pergunta (risos). Eu acho que é possível e deve ser feito e há muitas atividades que por vezes para mim até é mais fácil se for ao exterior explicar por exemplo, no caso da matemática medir um perímetro é muito bom pegar numa fita métrica e vir fazer medições para o recreio, está mesmo sempre contemplado até nas planificações, medir áreas, figuras geométricas no recreio com giz, vir para o recreio pintar a paisagem, no caso da expressão plástica e, portanto todas as disciplinas são possível e até mais agradável no recreio do que dentro da sala de aula.”</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>G5: “A sala permite formatar enquanto que o espaço exterior permite desenvolver, pensar, porque lá está o brincar é uma data de disciplinas, todas as que possam existir, que requer o ver, o descobrir, o equacionar, o avaliar para depois se aprender, porque o aprender não é ver, não é descobrir, é tudo junto para então depois vir o aprender. Lá está a criança nesta faixa etária precisa de brincar, mas o brincar precisa de ser isto tudo.”</p> <p>M5: “jardim das oliveiras procurar animais, debaixo da árvore contar histórias, no campo de futebol explorar a manipulação, a motricidade fina e grossa e atrás do campo de futebol explorar conceitos como o encher e o esvaziar a partir dos baldes e das pás.”</p> <p>M6: “o espaço é utilizado da minha parte intencionalmente quando tenho alguma atividade que queira desenvolver, sei lá, ahh coisas básicas como, como subir árvores, coisas básicas como sentar-me debaixo de uma árvore a contar uma história, coisas básicas como andarem com um carro a brincar num percurso feito em areia, ou na relva, ou como brincarem na lama. Tantos exemplos.”</p> <p>M7: “Também gosto muito de contar histórias, como há bocado falei na ... relva, deitamo-nos lá. No campo de futebol, gosto muito que eles explorem tanto a nível de manipulação como a nível dos membros superiores e inferiores que eles os desenvolvam ou a jogar basquetebol, ou futebol, badminton ainda é um bocado difícil, mas nada como experimentar, também têm essa liberdade. Depois, no parque infantil, é um bocado..., está lá os materiais, o escorrega, o baloiço, aquele balancete, que já é uma opção deles. E na parte de trás do campo de futebol têm ... um género de terra, onde desenvolvem uma data de atividades com pás, baldes, encher com água, portanto basicamente pode-se considerar estas atividades que eu promovo.”</p>		
--	--	--	--	--

		<p>M8: “Cada dia da semana existe um desporto atribuído por exemplo segunda basquetebol e à quarta-feira é proibido a utilização de bolas para permitir que as crianças brinquem livremente. Nesses dias eu observo eles a jogarem às escondidas, à apanhada, procurar pedras, areia, terra e jogar ao lencinho. Nos outros dias, quando é dia de basquete a maioria joga basquete, os que não estão a jogar basquete estão no jardim das Oliveiras ou a brincar com os carrinhos, ou a brincar com legos, é diversificado, não à limite para o tipo de brincadeiras no exterior. No entanto, existem regras, mas não há limite do tipo de brincadeira.”</p> <p>B6: “Uso para coisas que às vezes não estão tão associadas à rua como fazer medições, já cheguei a ir jogar xadrez para a rua, ahhh..., para trabalhar o português.”</p> <p>B7: “Para além disso, todos os anos tenho participado, este ano é que não, no dia de aulas ao ar livre, e aí passamos não momentos do dia, mas o dia inteiro na rua a fazer todo o tipo de áreas, não vou só para a rua fazer educação física ou assim, trabalho todas as áreas, faço questão mesmo de trabalhar todas as áreas para se ver que na rua é possível fazer isso, matemática, português.”</p> <p>G6: “Motricidade, muitas das vezes Educação física ... Embora façamos educação física dentro da sala, o desenvolvimento motor, mas tudo isto se pode fazer dentro da sala, assim como a pintura se pode fazer lá fora, também se pode fazer fichas lá fora apesar de eu não ser apologista de fichas, mas pronto de vez em quando sabe bem uma ficha. No entanto é sobretudo educação física e artística.”</p> <p>O6: “Mas, as sugestões que há pouco referi por exemplo, a matemática gosto de trabalhar os comprimentos e as áreas, faz mais sentido pegar numa fita métrica e vir para o exterior para eles perceberem o que é o metro, embora eu dentro da sala de aula costume explicar. Depois quando queremos trabalhar</p>		
--	--	--	--	--

			<p>medidas maiores como o hectómetro, consegue-se trabalhar melhor fora.”</p> <p>O7: “Educação física sempre que posso tento sempre fazer e é onde eu tenho mais dificuldade em gerir porque todos querem ganhar é sempre uma aula muito cansativa e faz mais sentido ser no espaço exterior. Mesmo o português é possível ler no espaço exterior, dramatizar e explorar a história.”</p> <p>G7: “As corridas, as escondidas, os carrinhos, os saltos, as livres que não são bem livres, mas as brincadeiras com os carrinhos, a dança quando introduzimos música, o andarem à volta do portão e em cima do muro.”</p> <p>O8: Imitam as brincadeiras que observam nos desenhos animados. Os meninos adoram jogar futebol e as meninas mantém-se mais com os seus brinquedos de casa.</p> <p>G8: “Quando as crianças saltam, correm verifico várias aprendizagens ao nível do desenvolvimento motor observo várias aprendizagens.”</p> <p>O9: “Há sempre aprendizagens, mesmo quando não são programadas. Há meninos que tiram aprendizagens de tudo e outros que nem tanto, mas se nós trouxermos uma atividade planeada vai haver sempre aprendizagens. Se eu trazer uma fita métrica cá para fora eles vão aprender a usá-la. Se nós trouxermos um objetivo e planearmos a atividade vai haver sempre meninos que vão ouvir e meninos que não vão ouvir, assim como vai haver meninos que vão aprender e outros que não, mas isso também acontece dentro da sala de aula.”</p> <p>“É assim daquilo que eu noto quando eles estão no recreio às vezes fazem, às vezes fazem aprendizagens, mas não são académicas, são aquelas aprendizagens como saltar à corda, por vezes existem muitas aprendizagens entre eles, mas que aos olhos do professor não são visíveis, mas há sempre aprendizagens quando um ensina ao outro um jogo. Por vezes, costumo observar eles a trazerem para o recreio um caderninho</p>		
--	--	--	---	--	--

		<p>para apontarem coisas, fazer desenhos, e ao ver o outro, imitam-se.”</p> <p>G9: “Por exemplo a motricidade fina mostrasse muito evidente, o facto de estarem a mexer nas pedrinhas envolve a motricidade fina, tudo. Já lá fizemos modelagem, já fizemos hmm tanta coisa, teatro de sombras com objetos e com a própria sombra, já lá fizemos desenhos da silhueta do corpo do par, coisas lindíssimas, faz-se tudo até experiências.”</p>		
	<p>- Área do conhecimento do mundo/ Estudo do meio</p>	<p>B8: “As vantagens têm a ver com a possibilidade de trabalhar conteúdos de forma mais divertida, de uma forma mais concreta, por exemplo se estamos a trabalhar no estudo do meio, na germinação ou os tipos de plantas, se tivermos um espaço exterior que permita observar, o local, o meio propriamente dito e não uma fotografia ou um desenho de um manual é logo muito mais concreto e apelativo e eles aceitam de outra forma. (...) tem mais aplicabilidade é algo concreto, não é só teoria. Para além disso, memorizam também de outra forma, percebem de outra forma e a longo prazo fica muito melhor do que simplesmente falando ou vendo.”</p> <p>B9: “Que tipo de atividades... Bem as planeadas têm a ver principalmente com o estudo do meio, claro sempre que possível uma vez que existem em condicionantes, porque não tenho assim tantas plantas para observar, mesmo ao nível das plantações não tenho muito espaço para fazer”</p> <p>O10: “Estudo do meio, conseguimos trabalhar os animais, as plantas, fazer uma horta, tentamos fazer.”</p> <p>O11: “Na minha opinião quando trabalhamos um tema do estudo do meio, no final do capítulo deveríamos sempre realizar um passeio ao espaço exterior como motivação, seria o ideal, mas muitas vezes esse passeio é necessário transporte e o espaço exterior não tem de ser só o limite do nosso recreio, seria bom sairmos muito mais para conhecer, visitar museus, jardins, mas para isso é preciso mais, recursos humanos e</p>	6	

			<p>transportes.”</p> <p>M9: “Quando vão brincar para o Jardim das Oliveiras e encontram animais vamos observá-los e conhecê-los.”</p> <p>M10: “Ah... sei lá, por exemplo no jardim das oliveiras costumamos muito fazer ... procurar bichos, no meio das árvores que existe sempre lá n bichos e andamos sempre à procura de bichos por exemplo.”</p>		
--	--	--	---	--	--

	<p>Bem-estar e envolvimento</p>	<p>G10: “Permite à criança acima de tudo estar, permite mais envolvimento quando a criança quer ver, quer descobrir, quer sentir, quer apalpar, percebes?”</p> <p>O12: “Muitas... mesmo em termos de saúde para a criança. Estas devem passar algum tempo na rua, as crianças não aguentam passar cinco/seis horas dentro de uma sala, porque nós temos dois blocos o da manhã, o da tarde, e ainda as AEC’S, portanto existem meninos que estão na escola das oito e meia até às sete da tarde.”</p> <p>M11: “São todas, as vantagens são todas, além de felizmente Portugal ser um país de sol não é verdade, o que é importantíssimo, as vantagens são todas em termos de desenvolvimento ahhh, há coisas que praticamente se eu permitir que eles façam em determinados espaços, com determinados materiais e em determinado tempo as aprendizagens são feitas de uma forma... fluída, sem imposição de nada, com um maior envolvimento.”</p> <p>O13: “Para além disso, considero que é possível explorar conteúdos no espaço exterior e acredito que essas aprendizagens vão ficar na memória mais tempo, porque eles se envolvem e quando falamos em espaço exterior não devemos falar só no espaço do recreio, porque saímos muito pouco com os alunos.”</p> <p>B10: “Hmm, pode servir como ponto de partida ou simplesmente como um ambiente diferente motivador para realizar determinadas tarefas.”</p>	<p>5</p>	
--	---------------------------------	--	----------	--

	Interação entre o pré-escolar e o 1.º CEB	B11: “Nós temos interagido bastante bem entre 1.º ciclo e pré, acho que funcionou bastante bem era algo que não existia tanto tenho ideia disso antes de eu ir para lá funcionava de uma forma estanque, pré para um lado e 1.º ciclo para outro. Agora, interagimos mais, foi uma alteração ao nível do corpo docente, conversámos que iríamos fazer esta alteração e funcionou bastante bem, mas tem sido sempre estas condicionantes do uso do espaço de termos um bocadinho mais de cuidado devido a ser tão pequenino, tendo as mesmas coisas num espaço um bocado maior é mais fácil, até de nós controlarmos e ter acidentes e tudo.”	1	
	Enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas	M12: “Naturalmente elas fazem as suas próprias aprendizagens consoante as suas dificuldades, ou não, e consoante as suas aptidões, ou não. Portanto, de uma forma natural. Por isso é que os espaços têm de estar estruturados de forma que permita que isso aconteça e aí na estruturação cabe-nos a nós procurar que aqueles espaços sejam estruturados desta ou daquela forma.” G11: “A sala permite formatar enquanto o espaço exterior permite desenvolver, pensar, porque lá está o brincar é uma data de disciplinas, todas as que possam existir, que requer o ver, o descobrir, o equacionar, o avaliar para depois se aprender, porque o aprender não é ver, não é descobrir, é tudo junto para então depois vir o aprender. Lá está a criança nesta faixa etária precisa de brincar, mas o brincar precisa de ser isto tudo.” G12: “Têm uma morfologia e tipologia diferente, é lógico, mas também em dias de chuva, de muito frio somos capazes de adaptar e fazer-se lá dentro, de forma diferente, mas adaptamos, é lógico.”	3	
	Tempo de qualidade no espaço exterior	M13: “Sim claro, claro que sim. E passam, além do tempo de qualidade, passam tempo no espaço exterior. Mesmo quando está a chover procuro utilizar, é evidente que o tempo se reduz,	4	

		<p>mas procuro que eles estejam no espaço exterior.”</p> <p>G13: “Aiii muito, aliás a qualidade é verificada no espaço exterior, sem dúvida alguma. No espaço não, na utilização do espaço exterior a qualidade não se vê no espaço exterior, a qualidade vê-se no que se faz com a utilização do espaço exterior. Inclusive já lá tivemos cordas onde as crianças faziam de tudo um pouco, força, voltas, brincavam, dançavam com as cordas, não se pode é fazer muito, o problema é que não nos dão liberdade para mais.”</p> <p>O14: “Às vezes não é a quantidade de tempo que é passado no exterior que faz um bom resultado. Eu acho que a sala de aula é a sala de aula, não precisamos de muito tempo cá fora, eles precisam sempre do seu intervalo, sou muito a favor dos trinta minutos de autonomia que se dá ao aluno, com a vigilância do professor, mas que nós não devemos ir lá dizer hoje é dia de fazer isto, devemos dar autonomia porque as meninas gostam mais de estar no cantinho a brincar com as bonecas, os rapazes querem ir para ali jogar futebol e não podemos obrigar o contrário, portanto devemos dar sempre esse espaço de recreio aos alunos isso é fundamental e depois o professor até pode passar mais tempo fora ou lá dentro, tudo depende do que eu quero trabalhar. É difícil dizer se trinta minutos é o suficiente ou não porque depende das turmas e do rendimento, às vezes não é preciso muito tempo, um dia posso ir fazer uma atividade de uma hora e no dia a seguir não, depende daquilo que o professor planificou e também de como domina a sua turma.”</p> <p>B12: “Não, precisavam de mais tempo, acho que sim, faziam bem-estar mais tempo, sim.”</p>		
<p>Categoria 2 -</p>	<p>Condições meteorológicas</p>	<p>M14: “Eu não vejo nenhuma, só quando chove.”</p> <p>O15: “Os nossos recreios não têm condições, são recreios abertos em dias de chuva corremos todos para dentro da sala de aula e até os trinta minutos de recreio têm de ser feitos dentro</p>	<p>3</p>	<p>24</p>

Desvantagens da existência do espaço exterior.		da sala.” O16: “Exatamente, se eles não saírem para a rua coitadinhos, muitas vezes as AEC’S têm mesmo de ser cá fora, só que o cá fora tem as tais limitações porque nós trabalhamos maioritariamente no inverno, porque no verão estamos de férias, e no inverno está frio e chuva.”		
	Dificuldade em gerir a turma/ indisciplina	O17: “Desvantagens ... será mais o problema da disciplina, como disse é mais difícil gerir os alunos cá fora porque um corre para um lado outro para outro, um professor sozinho se tiver vinte e tal alunos perde um pouco o controlo da turma se não tiver meninos disciplinados. Claro que se tivermos uma turma ideal de meninos disciplinados e que sabem vir cá fora e se vão portar muito bem, ótimo, agora quando temos e basta um elemento da turma conflituoso ao vir cá fora vai causar mais indisciplina e perturbar os restantes colegas, o que torna mais difícil para o professor gerir.” O18: “Neste sentido, é muito difícil para o professor gerir a aula no espaço exterior, é mais simples fazer na sala de aula, mas pronto é uma questão de fazer logo desde a pré, atividades que contemplem esse tipo de atividades, no exterior, para levarem já essa ideia para depois ser mais fácil.”	2	
	Elevado número de crianças	O19: “existem muitas limitações mesmo porque a escola tem várias turmas, é preciso fazer essa coordenação, a nossa escola até tem uma pré e a pré, na minha perspetiva, acaba sempre por ter preferência pelo recreio em comparação aos meninos de primeiro ciclo, porque os meninos mais pequenos precisam muito mais tempo de espaço exterior.”	1	
	Acidentes no espaço exterior	O20: “Outro inconveniente do espaço exterior que há bocado não me lembrei é que às vezes no espaço exterior os meninos aleijam-se mais do que se estiverem sentados na sala de aula, muitas vezes os alunos vêm à rua e não sabem correr e existe sempre um ou outro que não sabe descer as escadas quando	1	

		chega ao primeiro ciclo porque até têm preferência do andar de baixo quando estão na pré, depois vão para o primeiro ano e vão para o andar de cima, às vezes eles descem as escadas um pé de cada vez e agarrados ao corrimão, com medo de cair, eles não sabem cair e um aluno que não sabe cair é aquele que se vai aleijar muito mais e cair muito mais vezes. Assim, o espaço exterior tem este inconveniente e os pais gerem muito mal quando uma criança chega a casa com os joelhos esfolados e um dos meus grandes medos é que eles se aleijem seriamente, como já aconteceu aqui. Depois eu penso porque é que eu vim com eles à rua? Porque é que não fiquei com eles na sala de aula? Isto é outro problema. É um problema e não é um problema, mas gerir depois com os pais é que é o problema, os pais perceberem que não é um problema porque pode acontecer tanto na escola como em casa.”		
	Distinção entre espaço de brincadeira e de aprendizagem	<p>O21: “Precisa que as atividades sejam programadas e para que o aluno não veja só o recreio como espaço de brincadeira. Se queremos fazer atividades de aprendizagem e exploração no recreio temos de mentalizar os meninos que o recreio não serve só para brincar, porque muitas vezes o primeiro ciclo cai nesse ritmo.”</p> <p>B13: “Às vezes depende das características da própria criança, o facto de eu ir para a rua quando eles não estão habituados também a utilizar a rua eles pensam ahh é recreio, então acabam por não estar com atenção aos objetivos da atividade e dispersam um bocadinho, dispersam os outros.”</p> <p>B14: “No entanto existe sempre elementos distractores, o facto de eles irem para a rua às vezes eles associam a espaço mais expansivo, de brincadeira, mas é sempre diferente.”</p>	3	
	Falta de reconhecimento da importância do espaço exterior	M15: “Não, considero que a nossa escola sendo uma escola básica, ou seja, tem pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico (CEB), ainda há um longo trabalho a fazer em termos da importância que também os colegas do 1.º CEB deveriam dar a	2	

		<p>este espaço exterior, a utilizarmos este espaço exterior e principalmente o 1.º ciclo acho que temos um espaço exterior ótimo e sair da sala é importante, portanto acho que ainda há um trabalho a fazer a esse nível, ou seja, um trabalho a nível dos docentes, de todos os docentes da escola, outro a nível das auxiliares perceberem que tipo de brincadeiras é que os miúdos têm, às vezes interpretam mal determinadas brincadeiras e depois como falei à bocado, a nível de dotar o espaço exterior de material muito mais rico que proporciona tudo isto que te falei durante a entrevista, é isso que eu quero acrescentar.”</p> <p>B15: “Não, acho que não. Acho que o resultado deste tipo de investigação acho que deve ser divulgado, não deve ficar só convosco, vocês aprendem muito e quando forem profissionais no lado de cá, como nós com certeza que virão com muita vontade e é bom no início. Eu lembro-me no início vinha com imensa vontade e eu acho que é bom aproveitar esse fogo, mas é bom não o perder e o certo é que perdemos, e eu sinto isso e vejo isso. O nosso agrupamento, é um agrupamento onde os docentes são já..., pronto eu sou a mais nova (risos), eu sou a bebé, toda a gente diz que eu sou a mais nova, tenho 40 anos, mas sou a mais nova. Não existe ninguém no agrupamento no quadro mais novo do que eu contratado, então eu vejo que toda a gente já está numa fase de algum cansaço e algum desânimo também e acabam por não dar importância a algo que antes todos davam importância, todos sabíamos isso tudo, nós sabíamos a teoria e depois vínhamos com vontade, mas essa vontade vai-se perdendo então é bom que haja momentos ou oportunidades para espicaçar um bocadinho e para recordar como é que era para voltarem todos a darem essa importância, acho que era isso (risos).”</p>		
	Falta de condições exteriores	Materiais	<p>M16: “Ahhh... e, por exemplo, a questão de o campo de futebol poder adquirir muito mais material desportivo como bolas ahh... de basquetebol, de futebol, ahhh... raquetes de</p>	3

			<p>badminton, todo o material desportivo e, também, colocar uma tabela de basquetebol, ou seja, para diversificar também as opções deles.”</p> <p>M17: “E, neste momento, considero que ahhh temos os espaços e agora a fase seguinte é dotar esses espaços com material ... mais atrativo e que melhor sirva os interesses deles, a todos os níveis. No jardim das oliveiras, como no parque infantil, como no campo de futebol, como na parte de trás do campo de futebol que é onde eu quero construir uma cozinha de lama, como também na parte principal que também não é utilizada, também quero construir lá determinados materiais para eles puderem usufruir.”</p> <p>O22: “Poderíamos dividi-lo, como às vezes projetamos a sala, por cantinhos como temos o cantinho do parque, depois fazer cantinhos de vários jogos e até cantinhos onde se faça leitura, entre outros e colocar materiais porque existem materiais para o espaço exterior, ir programando esses espaços, de forma a que eles saibam aqui podemos fazer isto, ali podemos fazer aquilo só com brincadeiras e assim os meninos orientam-se e a certa altura já têm total autonomia.”</p>		
		Espaços	<p>G14: “Hmm... Eu não gosto do espaço exterior onde estou a trabalhar atualmente ... e tu também não gostas sejamos sinceros ... Falta espaço verde, espaço de areia, falta espaço de terra mesmo batida, falta... faltam muitos recursos ali.”</p> <p>B16: “Mais árvores, mais sombras, um parque maior, é bom ter um parque, mas para tantas crianças é pequenino. Árvores, e terra, terra que desse para escavar um buraco e fazer uns riscos com um pau. Basicamente é isso, sim. Ahhh, e afastá-la da estrada, eu acho que uma escola de 1.º ciclo e de pré-escolar perto de uma estrada nunca deveria ser, nunca, porque nós estamos a trabalhar e não sei se vocês têm noção disso, mas eu na sala de cima tenho, estão sempre a passar carros e, quando é camiões, ainda por cima passa imensos camiões às vezes temos</p>	4	

		<p>mesmo de parar, eu às vezes digo para os meus alunos, “espera só um bocadinho que eu não estou a ouvir nada”, deixamos passar o camião e depois continuamos.”</p> <p>G15: “Eu podia não alterar, eu podia introduzir ali uma caixa de lama, uma caixa de zona suja, inserir um lago, poderia não alterar, mas sim introduzir visto que é um espaço físico e se torna mais complicado, mas introduzia ali muita coisa.”</p> <p>B17: “Todas as escolas devem ter um espaço onde eles possam mexer na terra, na areia, poder plantar sem ser em canteiros ou vasos, porque isso torna... pronto é mais cidadão é certo que esta escola está mais perto da cidade, mas esta escola tem cimento a mais.”</p>		
	Localização	<p>B18: “Mais árvores, mais sombras, um parque maior, é bom ter um parque, mas para tantas crianças é pequenino. Árvores, e terra, terra que desse para escavar um buraco e fazer uns riscos com um pau. Basicamente é isso, sim. Ahhh, e afastá-la da estrada, eu acho que uma escola de 1.º ciclo e de pré-escolar perto de uma estrada nunca deveria ser, nunca, porque nós estamos a trabalhar e não sei se vocês têm noção disso, mas eu na sala de cima tenho, estão sempre a passar carros e, quando é camiões, ainda por cima passa imensos camiões às vezes temos mesmo de parar, eu às vezes digo para os meus alunos, “espera só um bocadinho que eu não estou a ouvir nada”, deixamos passar o camião e depois continuamos.”</p> <p>B19: “Tem é a condicionante das características do espaço em si, a localização também, a escola está muito perto de uma estrada, passam muitos camiões, há obras perto, o barulho acaba muitas vezes por não ajudar. Eu lembro-me, não sei se foi o ano passado ... não, foi no primeiro ano eu tinha o horário duplo da tarde e eu lembro-me de dizer olha vamos para a rua vamos ... eu tinha tudo pensado, acho que era o dia do livro, vai ser giro, eles vão adorar e não funcionou nada bem porque eu fui para um espaço que eles cabiam todos bem</p>	3	

		<p>em círculo, que era perto da estrada, onde agora está a relva sintética. Antes não havia relva sintética e eu estava nesse espaço, e eu tive de cancelar, eles não estavam a ouvir nada da história e a história era giríssima. Eu adoro contar histórias e eles adoram ouvir-me contar histórias, e não resultou porque estava ao pé da estrada, só se ouvia camiões, estava tudo a passar, então desisti. Eu estava à espera que corresse bastante bem e foi precisamente o contrário, pronto claro que todas estas características às vezes fazem com que aquilo que estamos a planear, vá tudo por água abaixo.”</p> <p>B20: “Eu acho que uma escola de 1.º ciclo e de pré-escolar perto de uma estrada nunca deveria ser, nunca, porque nós estamos a trabalhar e não sei se vocês têm noção disso, mas eu na sala de cima tenho, estão sempre a passar carros e, quando é camiões, ainda por cima passa imensos camiões às vezes temos mesmo de parar, eu às vezes digo para os meus alunos, “espera só um bocadinho que eu não estou a ouvir nada”, deixamos passar o camião e depois continuamos. Não estava à espera de que isto acontecesse, não estava habituada a estar numa escola assim tão perto de uma estrada, onde eu estava antes ouvia passar aviões é diferente, tínhamos de parar para passar um avião porque ficava perto de uma base aérea, mas agora é diferente carros não dá é a toda a hora.”</p>		
	Ausência de desvantagens	<p>M18: “Eu não vejo nenhuma (risos), só quando chove (risos) mas mesmo assim não vejo nenhuma. Não, não tenho nenhuma desvantagem, muito pelo contrário.”</p> <p>G16: “Não tem desvantagens, não há desvantagens no espaço exterior, não há. Quais são as desvantagens do espaço exterior? Apanharem infeções? Também as apanham no interior. Por estar frio? Por isso é que existem roupas quentes. Não existem desvantagens do espaço exterior.”</p>	2	

Categoria 3 – Frequência das crianças no espaço exterior	Pouca frequência	<p>B21: “Não tanto quanto gostaria, não é com muita frequência, sou sincera, pelas condições que eu disse, pelo barulho, não é só pelo barulho que os outros fazem. Eu não gosto de fazer barulho para os outros, assim como não gosto que façam para mim, não gosto de fazer para os outros e ouve-se muito se está calor abrimos a janela e, se temos a janela aberta houve-se o barulho dos meninos, houve-se tudo. Principalmente por causa do barulho, da distração e do barulho dos carros que eu já vi muitas vezes que eu tentei e não funcionou, não faço tanto quanto gostaria.”</p>	1	4
	Frequência adequada	<p>M19: “É o tempo adequado. É adequado porque eu privilegio esses momentos de exterior. Se calhar aos olhos de algumas pessoas pode ser considerado muito... Mas na minha opinião não é, é o tempo adequado.”</p> <p>G17: “É o suficiente, nesse aspeto ninguém me condiciona, é o suficiente, às vezes eu até uso e abuso do espaço exterior e ninguém me limita nesse aspeto.”</p> <p>O24: “Todos os dias nós utilizamos o recreio, não só porque o temos, mas muitas vezes vimos cá fora arejar, como é o primeiro ano quando não está a correr bem a aula, eles fazem filinha atrás de mim e vamos dar uma corrida e voltamos para dentro. Relativamente à frequência depende de várias situações essa é um exemplo, uma atividade programada, nunca faço mais do que uma ou duas atividades programadas por semana e nunca mais que vinte/ trinta minutos, porque a certa altura eles começam a dispersar muito e venho para dentro da sala, mas não tenho assim uma frequência. Numa semana posso ir duas e na semana seguinte não ir nenhuma. No inverno quando está a chover e eles não podem vir ao recreio é muito difícil gerir, eles ficam muito excitados, eles precisam mesmo do seu espaço de recreio, depois tudo o resto depende da programação que fizer, depende.”</p>	3	
	Muita frequência		0	

Categoria 4 – Papel do docente nas brincadeiras das crianças no espaço exterior	Participante ativo	Conhecer cada criança na sua singularidade	<p>M20: “Eu acho que o ato de brincar permite a mim perceber muito melhor como é cada criança, o que gosta, o que não gosta, como é a sua atitude ou não, portanto sempre completamente.”</p> <p>B22: “Por outro lado deve também ser visto como um amigo e às vezes à no meio desta interação outro tipo de conversas que surgem e que são importantes para eles e para nós, como confidências ou até nos apercebemos de certos problemas, ou certas características que às vezes pensamos que conhecemos bem os alunos e depois apercebemo-nos que não os conhecemos, às vezes noutra ambiente conhecemos totalmente de outra forma que estamos a conhecer agora.”</p> <p>M21: “Deixo muito, deixo muito que sejam eles a procurarem-me e tomo muito o papel de observador e de perceber como é que é os comportamentos deles em determinados contextos em que não tem a minha intervenção direta.”</p>	3	23
		Criar respeito pelo docente	<p>O25: “Hmm... é assim o professor tem de ter um equilíbrio de brincar, mas sem deixar que eles faltem ao respeito que pensem que nós somos igual, porque não deixamos de ser professor quando brincamos com eles, tem vantagens de criar com eles uma intimidade não somos só professores, mas sim alguém que brinca com eles, mas o professor é como os pais, um pai é um pai, mas também é um amigo que essencialmente educa, tanto que quando eles vêm para o primeiro ano eles tratam-nos pelo nome porque estão habituados à pré. Assim, uma das coisas que eu faço e que eu exijo é que eles me tratem por professora, no início, no primeiro ano alguns ficam a questionar-se porquê, mas não é por ser professora é para manter uma certa linha onde eles têm de perceber onde acaba a amizade e começa a falta de educação e é muito importante um professor saber distinguir isso senão a partir de uma certa altura o respeito que o aluno tem pelo professor acaba e começasse a achar engraçadinho, saberem qual a linha que não podem</p>	3	

		<p>ultrapassar.”</p> <p>B23: “Acho que é bom eles terem a noção do respeito, do distanciamento entre adulto que deve existir.”</p> <p>O26: “Não há propriamente desvantagens a única desvantagem é que eles por algum motivo comecem a ver a professora como igual e percam um bocadinho o tal respeito, desde que a professora brinque um bocadinho e percebam que a professora é a professora e os alunos são os alunos eu acho que essa é uma linha que tem de existir embora existam pedagogias que referem que o professor é mais um elemento igual eu, na minha perspectiva sou professora e tenho deveres para com a turma e tenho o dever de os respeitar e de os ensinar, a disciplina é muito importante. Eu não vejo desvantagens, só se for a indisciplina. Muitas vezes nós podemos planear uma atividade muito bonita e chego à rua e não resulta e não se aprendeu nada e outras vezes até podemos sair com uma coisa muito simples e depois os miúdos reagem de uma maneira surpreendente, as coisas que para nós parece que não tem piada eles começam a puxar, a puxar, a puxar e nós também temos de ter essa capacidade de ir atrás deles, de ir atrás não deixando de ser professora, mas ir percebendo as dicas que eles nos dão.”</p>		
	Proximidade e cumplicidade entre criança-docente	<p>B24: “É precisamente isso, acho que é a relação humana, porque às vezes na sala de aula temos de ser um bocadinho mais rígidos do que gostaríamos. Eu gosto muito de fazer jogos e de trabalhar à base de jogos, mas às vezes não funciona e dependendo das características das crianças, porque hoje em dia eu considero que eles são cada vez mais imaturos. Eu tenho reparado que eles de ano para ano são muito imaturos, e não tem a ver com a idade, é mesmo a imaturidade e às vezes uma coisa podia correr tão bem, era tão simples e às vezes eu digo uma piada e eles agarram logo e transformam aquilo e pronto já não conseguimos fazer aquilo que gostaríamos porque extravasa logo e ficam demasiado agitados no espaço exterior</p>	9	

		<p>ou no recreio acaba por conseguir ter essa relação menos séria, está tudo muito mais à vontade e já não há essa necessidade.”</p> <p>O27: “No recreio crio uma certa proximidade com eles, na sala também, mas com limites, temos de balizar.”</p> <p>B25: “Estreita as relações.”</p> <p>G18: “Muitas das vezes ela vai trazer questões e o educador de infância deve estar alerta a esse tipo de questões, não é permitir ou questionar o porquê de a criança estar ali não é isso, mas sim facilitar, escutar, fomentar uma liberdade de movimentos à criança que lhe permite desenvolver em todos os aspetos e permite adquirir competências para as tais aprendizagens.”</p> <p>M22: “Eu procuro ao longo das brincadeiras participar sempre.”</p> <p>O28: “Costumo jogar à bola e saltar à corda com eles.”</p> <p>B26: “Faço de mãe na casinha das bonecas.”</p> <p>M23: “Procuro dois momentos, por um lado procuro participar... sem alguma intencionalidade com algum miúdo, se percebo que algum miúdo é mais tímido, se percebo que algum miúdo está com mais dificuldades em brincar com os outros, se algum miúdo é mais agressivo nas brincadeiras com o outro, procuro intervir dessa forma.”</p> <p>M24: “Relativamente à intervenção quando tenho alguns miúdos que gostam de brincadeiras de lutas eu tento levá-los para outro tipo de brincadeiras. Algum miúdo mais tímido, que tenha mais dificuldade em se relacionar com os outros, também posso intervir e pegar nele e ir brincar com ele e depois chamar um ou outro para passado um tempo estarmos mais do que um a brincar. Depois eles pedem-me para jogar futebol e basquete com eles e para subir às árvores.”</p>		
	Quebrar a imaginação, criatividade e espontaneidade	<p>G19: “Pode haver uma quebra da imaginação das crianças e depois habituarem-se a uma figura nas suas brincadeiras. Ah e também a espontaneidade da criança.”</p>	1	

	Observador, sem interferir nas brincadeiras		<p>M25: “Algumas vezes costumo apenas observar as brincadeiras que eles fazem sem interferir nas brincadeiras, porque ao observar estou a perceber quem é cada criança, a conhecê-la.”</p> <p>G20: “Deve ser um visualizador, um gestor do brincar, o gestor.”</p> <p>M26: “Mas também deixo muito, deixo muito que sejam eles a procurarem-me e tomo muito o papel de observador e de perceber como é que é os comportamentos deles em determinados contextos em que não tem a minha intervenção direta.”</p> <p>O29: “O papel do professor no espaço exterior é deixar as crianças brincar livremente e explorar o espaço sem muitas intervenções por parte do adulto de forma que criem laços de pertença ao grupo e aprendam a resolver os seus conflitos. Assim, o papel do professor em primeiro lugar deve ser de observador e, por vezes, de mediador de conflitos.”</p>	4	
	Gestor do currículo	Planear oportunidades de aprendizagem, tendo em conta o que observa e avalia	B27: “O professor deve proporcionar a criação de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.”	1	
		Mediador de conflitos	<p>O30: “O professor apenas deve vigiar, orientar e gerir os conflitos deixando o máximo de autonomia às crianças.”</p> <p>B28: “O facto de a escola ser muito grande faz com que eu tenha de estar um bocado de vigia.”</p>	2	
Categoria 5 – Estratégias utilizadas	Ir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações das crianças		M27: “Relativamente à brincadeira livre eu não tenho uma estratégia, eu deixo-os brincar como quiserem e com quem quiserem e aí eu não tenho uma estratégia.”	2	

para dinamizar o espaço exterior		M28: “Procuro ir ao encontro dos interesses das crianças proporcionando-lhes atividades que sei que eles gostam e sempre com uma intencionalidade.”		7
	Interagir e provocar brincadeiras	B29: “Sim, eu às vezes não preparo nada, eles estão a brincar com uma bola e eu meto-me e agarro na bola, não tanto na bola de futebol que não sou muito fã, mas por exemplo numa bola de basquetebol ou vou, nas brincadeiras mais de meninas, aquilo das mãos, ou mais em conversa, posso não fazer exatamente a brincadeira, mas estou lá e converso e até mando umas piadas para interagir e para descongelar um bocadinho, para não ser tudo tão sério, às vezes.” M29: “Procuro dois momentos, por um lado procuro participar... sem alguma intencionalidade com algum miúdo, se percebo que algum miúdo é mais tímido, se percebo que algum miúdo está com mais dificuldades em brincar com os outros, se algum miúdo é mais agressivo nas brincadeiras com o outro, procuro intervir dessa forma.”	2	
	Criar motivação	O31: “Se tiver uma aula que tiver programado um conteúdo faço a planificação e utilizo por exemplo como motivação, utilizo várias estratégias, posso ir ao recreio apanhar folhas e fazer uma composição, geralmente faço uma programação semanal, não são estratégias muito diferentes das que utilizo dentro da sala de aula.” G23: “A motivação e o envolvimento, muitas das vezes.”	2	
	Verificar a aprendizagem dos conteúdos abordados	O32: “Também posso utilizar no final dos conteúdos, agora vamos à rua verificar se realmente é verdade, por exemplo nos temas do estudo do meio que têm a ver com a natureza, como ir observar uma árvore.”	1	