

M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Maria João Moura Relvas Vila Pouca

05/2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria João Moura Relvas Vila Pouca

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2024

AGRADECIMENTOS

As pessoas que contactam com o mundo da educação de infância sabem que os educadores de infância nunca trabalham sozinhos, estes integram uma equipa educativa com quem podem partilhar ideias, opiniões e reflexões e ainda procuram criar uma relação positiva e de parceria com as famílias. Estas relações são fundamentais para o crescimento do profissional e para este refletir sobre a sua própria prática com o intuito de a melhorar.

Desta forma, não poderia deixar de agradecer às pessoas que estiveram ao meu lado durante os últimos cinco anos, apoiando-me em todos os momentos e acreditando sempre em mim.

Aos meus pais, Maria Luísa e João Paulo, as pessoas que tornaram este percurso possível, por lutarem sempre ao meu lado e por me fazerem sempre acreditar que os meus sonhos são possíveis. À minha irmã, Rita, por cada abraço e cada gargalhada nos momentos de maior desespero. À avó Paula, por ter acompanhado todo este processo de perto e me dizer sempre que sou capaz de alcançar todos os meus objetivos. À avó Fernanda e ao avô António por me acarinharem sempre e por serem os meus fofinhos. Aos restantes membros da família Vila Pouca, Ju, Ná, Sérgio, Tista, Hugo, Bé, Né, Sofia, Joãozinho, André e Miguel, obrigada por todo o carinho e por serem os responsáveis por me ter apaixonado pela educação de infância.

Ao Rui, a minha pessoa, o meu fã número um, obrigada por estares sempre ao meu lado e me fazeres acreditar em mim, obrigada por seres o meu abraço-casa, saíste-me mesmo a sorte grande. À Joana, por toda a amizade incondicional, pelos milhentos áudios, pelas sessões de estudo, por todos os abraços e todas as danças de vitória, para sempre a celebrarmos o sucesso uma da outra. Aos meus amigos de sempre, Joana, Moura, Cláudia, Bruna, Luís e Camila, por estarem sempre presentes, por me fazerem sempre rir até doer a barriga e principalmente pela felicidade que é ter-vos como amigos. À Inês, a pessoa que me faz ter saudades de Aveiro, a melhor companhia que a universidade me deu, obrigada por estares sempre aqui para mim, por cada dança e cada abraço.

À Catarina que é muito mais do que o meu par pedagógico, obrigada por tudo, por me ajudares sempre e por me lebares a sítios bonitos, obrigada por me apoiares nos

momentos mais felizes e de maior desespero, foi um privilégio crescer contigo. Às futuras educadoras, Isabel, Catarina, Francisca, Rita, Matilde e Elsa, obrigada por serem as melhores amigas que podia pedir, por cada abraço, cada gargalhada, por todas as partilhas de ideias, tenho a certeza de que a infância será um lugar ainda mais mágico convosco.

À Nasrin e ao Pureplay, obrigada por me fazerem apaixonar pela natureza e pelo espaço exterior, por me darem espaço para refletir, crescer e aprender, por acreditarem sempre em mim e me tornarem na educadora que sou hoje.

A todas as educadoras com quem me cruzei nos últimos 5 anos por abrirem a porta das suas salas, por todo o apoio, a partilha de saberes e por toda a confiança. À educadora Ana Chaves por me fazer perceber como a calma deve ser um dos facilitadores da minha ação e por me fazer apaixonar pelo mundo da creche.

À professora Susana Esteves por todo o feedback, toda a orientação e confiança, por trazer outro ponto de vista à minha prática.

A todas as crianças com quem tive a felicidade de contactar, obrigada por me deixarem fazer parte do vosso dia-a-dia e por me ensinarem sempre que a infância é um lugar feliz.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio (RE) tem como finalidade refletir sobre o percurso de formação da mestranda no decorrer da Prática Educativa Supervisionada (PES) em Creche e em Educação Pré-Escolar (EPE). Este processo reflexivo tem em consideração as aprendizagens adquiridas pela formanda durante a realização das PES e do mestrado, articulando pressupostos teóricos e legais que sustentaram as práticas educativas realizadas. Este RE pretende ainda chamar a atenção para a urgência de se refletir e de se valorizar o tempo pedagógico dedicado ao espaço exterior na educação de infância.

Este documento conta com um enquadramento teórico em que se abordam pontos relevantes para a temática analisada. De forma a caracterizar os contextos em que foram realizadas as PES, existe uma descrição dos mesmos e da metodologia que influenciou a prática da mestranda, que se designa de Metodologia de Investigação-Ação (IA). Posto isto, são descritas e analisadas ações educativas selecionadas pela formanda, as quais marcaram o seu percurso, e que espelham a potencialidade do espaço exterior como um espaço educativo. A análise das ações visa dar a conhecer os benefícios, aprendizagens e níveis de bem-estar e envolvimento que as crianças apresentaram nas mesmas, bem como as aprendizagens e competências desenvolvidas pela mestranda que contribuíram para a melhoria e transformação da sua prática pedagógica.

Por fim, através das PES e deste RE foi possível observar e compreender a potencialidade que tem para o processo educativo das crianças, o tempo pedagógico dedicado ao espaço exterior, através do reconhecimento deste como um espaço educativo.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Espaço Exterior; Educação de Infância; Bem-estar; Envolvimento.

ABSTRACT

The purpose of this Internship Report (RE) is to reflect on the journey of the master's student throughout the Supervised Educational Practice (PES) in Daycare and Pre-School Education (PES). This reflective process takes into account the learnings acquired by the student during the PES and the master's program, articulating theoretical and legal assumptions that underpinned the educational practices carried out. This IR also aims to draw attention to the urgency of reflecting on and valuing the pedagogical time dedicated to outdoor spaces in early childhood education.

This document includes a theoretical framework addressing relevant points for the analyzed theme. To characterize the contexts in which the PES took place, there is a description of these contexts and the methodology that influenced the student's practice, namely the Action Research Methodology (IA). Subsequently, the selected educational actions carried out by the student, which marked their journey and reflect the potential of outdoor spaces as educational environments, are described and analyzed. The analysis of these actions aims to reveal the benefits, learnings, levels of well-being, and engagement that children demonstrated, as well as the learnings and skills developed by the student that contributed to the improvement and transformation of their pedagogical practice.

Finally, through the PES and this RE, it was possible to observe and understand the potential that pedagogical time dedicated to outdoor spaces has for the children's educational process, by recognizing it as an educational environment.

Keywords: Supervised Educational Practice; Outdoor Space; Early Childhood Education; Well-being; Engagement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 FC. a tocar no caracol.....	61
Figura 2 FC. a dar de comer o caracol.....	63
Figura 3 L. com o caracol no tupperware.....	66
Figura 4 Fila de crianças	71
Figura 5 Crianças a rebolar nas folhas	72
Figura 6 BA. a ajudar S. a subir o monte	73
Figura 7 F. a pintar a folha.....	79
Figura 8 Crianças a lavarem as mãos na "torneira" de água da chuva	81

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

IA – Investigação-Ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

1º Ciclo do Ensino Básico - 1º CEB

ÍNDICE DE APÊNDICES

A – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

- A.1. Valência de creche
 - A.1.1. Espaço exterior
 - A.1.2. Sala de Atividades
- A.2. Valência de Educação Pré-Escolar
 - A.2.1. Espaço exterior
 - A.2.2. Sala de Atividades

B - REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

- B.1. Prática Educativa Supervisionada em Creche
 - B.1.1. Observação de Caracóis
- B.2. Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar
 - B.2.1. Uma simbiose com as folhas do outono
 - B.2.2. Um dia de chuva
 - B.2.3. Quadro das Regras do Espaço Exterior

C – PLANIFICAÇÕES

- C.1. Planificações semanais no contexto de creche
 - C.1.1. Planificação semanal de 24 a 28 de abril de 2023
 - C.1.2. Planificação semanal de 1 a 5 de maio de 2023
 - C.1.3. Planificação semanal de 8 a 12 de maio de 2023
 - C.1.4. Planificação semanal de 15 a 19 de maio de 2023
 - C.1.5. Planificação semanal de 22 a 26 de maio de 2023
 - C.1.6. Planificação semanal de 29 de maio a 2 de junho de 2023
 - C.1.7. Planificação semanal de 5 a 9 de junho de 2023
- C.2. Planificações semanais no contexto de Educação Pré-Escolar
 - C.2.1. Planificação semanal de 30 de outubro a 3 de novembro de 2023
 - C.2.2. Planificação semanal de 6 a 10 de novembro de 2023
 - C.2.3. Planificação semanal de 13 a 17 de novembro de 2023
 - C.2.4. Planificação semanal de 20 a 24 de novembro de 2023
 - C.2.5. Planificação semanal de 27 a 30 de novembro de 2023
 - C.2.6. Planificação semanal de 4 a 7 de dezembro de 2023

C.2.7. Planificação semanal de 11 a 15 de dezembro de 2023

C.2.8. Planificação semanal de 1 a 5 de janeiro de 2024

C.2.9. Planificação semanal de 8 a 12 de janeiro de 2024

C.2.10. Planificação semanal de 15 a 19 de janeiro de 2024

D – NARRATIVAS REFLEXIVAS INDIVIDUAIS NA PES EM EPE

D.1. – Primeira Narrativa Reflexiva

D.2. – Segunda Narrativa Reflexiva

E – GRELHAS DE AVALIAÇÃO

E.1. – Grelha de Avaliação da PES em creche

E.2. – Grelha de Avaliação da PES em EPE

Índice

INTRODUÇÃO	11
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	14
1.1. TEMPO PEDAGÓGICO DEDICADO AO ESPAÇO EXTERIOR.....	14
1.1.1 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO.....	17
1.1.2 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR E DOS MATERIAIS	20
1.1.3 GESTÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS NO ESPAÇO EXTERIOR.....	26
1.1.4 BRINCAR AO AR LIVRE	28
1.1.5 COMUNICAÇÃO DO EDUCADOR COM A FAMÍLIA	35
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	40
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM CRECHE.....	40
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	40
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	41
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	47
2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	47
2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	49
2.3. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	54
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS	59
3.1. AÇÃO EDUCATIVA NA VALÊNCIA DE CRECHE	59
3.1.1 OBSERVAÇÃO DE CARACÓIS.....	60
3.2. AÇÃO EDUCATIVA NA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	70
3.2.1 UMA SIMBIOSE COM AS FOLHAS DO OUTONO.....	71
3.2.2 UM DIA DE CHUVA	76
REFLEXÃO FINAL.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES.....	94
APÊNDICES.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

INTRODUÇÃO

O presente RE integra a unidade curricular da PES, a qual surge no âmbito do plano curricular do Mestrado em EPE, da Escolar Superior de Educação (ESE) do Porto (CREC, 2022), constituindo o momento de iniciação à prática profissional. Este RE e a defesa pública do mesmo representam um requisito para a obtenção do grau de mestre em EPE, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014).

Este documento tem como finalidade a análise construtiva, por parte da mestranda, do seu percurso formativo, tanto a nível teórico como reflexivo, nomeadamente a transformação da sua ação pedagógica demonstrada através das experiências vivenciadas e proporcionadas ao longo de toda a PES, que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional da estagiária. Assim, tal como destaca o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), o educador realiza uma reflexão sobre as suas ações, sustentando-se em referentes teóricos e legais, de modo a proceder a uma autoavaliação da sua prática e compreender de que forma a pode melhorar e transformar.

O Mestrado em EPE capacita não apenas o educador a desenvolver funções educativas em EPE, mas também no contexto de creche (Decreto-lei n.º 241/2001, 2001) assim, a PES foi realizada em ambas as valências. Esta prática proporcionada pelo mestrado, possibilita a construção de aprendizagens e de saberes da especialidade, por parte das formandas, que terão um impacto crucial no seu desenvolvimento profissional.

No decorrer das PES, a mestranda, no sentido de sustentar a sua prática desde os processos de observação, planificação e reflexão, utilizou como documentos orientadores, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que se baseiam nos princípios gerais e nos objetivos pedagógicos mencionados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, 1997), as experiências-chaves defendidas pela Perspetiva Pedagógica HighScope (Post & Hohmann, 2011), as escalas de observação do bem-estar e envolvimento da criança (Laevers et. al, 2005), a escala de observação do empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009) e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-lei n.º 241/2001, 2001). Para além destes documentos, a mestranda recorreu ainda às metodologias específicas para a educação de infância, com as quais teve contacto durante o mestrado.

Desta feita, a organização do RE é composta pela presente introdução, reflexões finais e ainda três capítulos interligados entre si.

No primeiro capítulo encontra-se o Enquadramento Teórico e Legal, onde está apresentada uma sustentação teórica relacionada com uma temática selecionada pela mestranda, a qual destaca e chama a atenção para a reflexão do tópico “Tempo Pedagógico Dedicado ao Espaço Exterior”. Assim, existe uma contextualização e sensibilização para a temática, sendo, posteriormente, realçada a importância de se refletir sobre aspetos como a organização do tempo pedagógico, a organização do espaço exterior e dos materiais e da gestão do grupo de crianças. De seguida, é aprofundada a valorização do brincar ao ar livre e a relevância da construção de uma relação positiva com as famílias e da comunicação sistemática com as mesmas. É de realçar que, existiu ainda uma articulação destes tópicos com o papel do educador e a imagem da criança que este deve reconhecer. Todos estes aspetos são fulcrais para que os profissionais de educação de infância reflitam sobre o modo como podem promover práticas de qualidade no espaço exterior e o quanto estas potencializam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Em relação ao segundo capítulo, este intitula-se de Caracterização dos Contextos de Estágio e da Metodologia de Investigação e refere uma descrição das instituições cooperantes, do ambiente educativo, isto é, do grupo de crianças com que a mestranda contactou, do espaço educativo e dos materiais e, ainda do tempo pedagógico do grupo. Para além disto, neste capítulo apresenta-se a Metodologia de Investigação, em que os pressupostos influenciaram a ação pedagógica da mestranda, sendo neste caso, a Metodologia de IA.

O terceiro capítulo, designado de Descrição e Análise das Ações Educativas Desenvolvidas, apresenta assim as ações educativas que mais marcaram o percurso da mestranda ao longo da PES, sendo estas descritas e analisadas. Desta forma, refere-se o contributo destas experiências tanto para o desenvolvimento holístico das crianças, como para o desenvolvimento profissional da mestranda. Para além disto, estas ações pretendem demonstrar o forte potencial pedagógico do espaço exterior e o quanto este é merecedor de um olhar atento e reflexivo por parte dos educadores de infância. É de salientar ainda que, este capítulo está dividido em dois subcapítulos, o primeiro dirigido para as ações educativas ocorridas na valência da creche e o segundo relativo ao

contexto de EPE, permitindo assim uma percepção do percurso evolutivo da mestranda ao longo destas PES.

Por último, está ainda presente neste relatório a Reflexão Final, da qual consta um breve resumo do percurso de formação da mestranda, realçando os aspetos positivos e os constrangimentos sentidos e ainda, as aprendizagens desenvolvidas. De destacar também, a relevância dada ao contributo das supervisoras pedagógicas, das educadoras cooperantes e das colegas estagiárias no que diz respeito às partilhas e troca de conhecimentos, saberes e ideias, para a melhoria do desempenho e da prática da mestranda e, também se evidencia a vontade da mesma em continuar a ampliar o seu conhecimento e a transformar a sua prática.

Este documento conta ainda com as referências bibliográficas e os documentos legais utilizados ao longo do RE. Os apêndices são constituídos por registos fotográficos, pelas narrativas reflexivas individuais e pelas planificações desenvolvidas juntamente com o par pedagógico, de forma a dar um maior significado e relevância às estratégias de formação utilizadas, que permitem uma melhor compreensão de todo o processo formativo presente neste relatório.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo serão apresentados referentes teóricos e legais que contextualizam e sustentam a pertinência e a relevância da temática “Tempo Pedagógico Dedicado ao Espaço Exterior” para a educação de infância.

Inicialmente, será realizada uma breve contextualização acerca do tempo pedagógico dedicado aos espaços exteriores nos contextos educativos em Portugal. Posteriormente, serão desenvolvidas temáticas como a organização do tempo pedagógico e organização do espaço exterior e dos materiais e a gestão do grupo, sustentando-se através de referentes teóricos e legais.

De seguida, será desenvolvido o conceito de brincar ao ar livre, verificando-se as potencializadas do mesmo e a importância deste no quotidiano das crianças. Para além disso, também será ainda abordada a comunicação do educador com a família, de forma a realçar-se a importância desta nos processos educativos.

Salienta-se ainda que no decorrer do capítulo existe uma articulação do papel do educador no espaço exterior e em relação às temáticas referidas, a imagem de criança que devemos reconhecer e, ainda as perspetivas pedagógicas que defendem e acreditam nos pressupostos desenvolvidos.

1.1. TEMPO PEDAGÓGICO DEDICADO AO ESPAÇO EXTERIOR

No estudo desenvolvido por Figueiredo (2015), verificou-se uma reduzida utilização do espaço exterior, nos contextos educativos analisados. As crianças só tinham oportunidade de usufruir deste espaço quando as condições meteorológicas eram favoráveis. A mesma situação verificou-se numa investigação científica referida por Bento (2020), destacando-se um desaproveitamento do potencial dos espaços exteriores, na educação de infância, em Portugal. Para além disto, afirma-se que as ações educativas estão muito focadas na sala de atividades, deixando-se de lado o tempo dedicado ao brincar ao ar livre que ocorre apenas num contexto de atividade física.

É de realçar que os contextos educativos têm um enorme impacto no quotidiano das crianças e o espaço exterior tem a sua relevância no que diz respeito a todos os níveis de desenvolvimento das mesmas. Schepers & Van Liempd (2010), afirmam que “o acesso das crianças à Natureza está a diminuir” (p.4). Desta forma, os contextos educativos devem garantir e promover “experiências de brincar de qualidade, ao ar livre e em contacto com a natureza, contrariando hábitos sedentários” (Bento, 2015, p.132). O educador deve então reconhecer as potencialidades pedagógicas do espaço exterior, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, motoras e emocionais da criança (Bento, 2015).

No estudo de Figueiredo (2015), já mencionado, num dos contextos verificou-se que durante um mês, as crianças apenas frequentaram o espaço exterior três vezes. Para além disto, nos outros jardins de infância analisados, o tempo passado no exterior foi de 16 a 30 minutos. Em comparação, um outro estudo realizado por Moser e Martinsen (2010), em que analisaram 117 contextos de educação de infância noruegueses, “a percentagem de tempo diário passado no exterior, nos meses de verão, ronda os 70%, passando a 30 % nos meses de inverno, compreendendo-se assim a reduzida utilização dos espaços exteriores nos contextos portugueses” (Bento, 2015, p. 132). Neste sentido, é importante que exista na rotina das crianças, tempo para brincarem no espaço exterior e se conectarem com a natureza. Assim sendo, tal como Bilton et al. (2017) refere, “o número de vezes que as experiências ao ar livre ocorrem e a sua duração, bem como o apoio ou estímulo dado pelo adulto, serão fatores determinantes no verdadeiro aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo espaço exterior” (p.29). Tal como é referido por Bertram & Pascal (2009), “o envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos são interdependentes. Quando as crianças demonstram elevados níveis de envolvimento, os adultos empenham-se mais; quando os adultos se empenham mais, as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados” (p.50).

Destaca-se, então, na Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia das Nações Unidas, 1989), no artigo 31.º, o direito a brincar concedendo tempo e espaços de qualidade às crianças para a atividade livre, tanto no espaço interior como no exterior (Bilton et al., 2017).

Segundo Duque et al. (2015), “as crianças portuguesas passam a maior parte do seu dia em locais fechados” (p.3). Os motivos apresentados para tal são “o aumento do

tráfego automóvel, a maior densidade populacional, a evolução das tecnologias e o crescente receio dos pais em relação a possíveis perigos ou acidentes a que as crianças possam estar sujeitas que contribuem para um progressivo afastamento dos mais novos dos espaços ao ar livre” (Bilton et al., 2017, p.17). Desta forma, as oportunidades, para brincar no exterior, tendem a diminuir no quotidiano das crianças, verificando-se expressivas mudanças na forma como se emprega o tempo na infância. Atualmente, as crianças estão a perder a oportunidade de desenvolverem uma inteligência natural que é crucial ao “seu equilíbrio emocional, harmonia corporal e relacionamento com o ambiente” (Neto, 2020a, p.40).

Neste sentido, torna-se urgente compreender que as crianças precisam de ir para o exterior, precisam de mexer o corpo e de serem estimuladas em todos os sentidos, isto diariamente. Só assim é que tem a possibilidade de colher os benefícios do contacto com a natureza, sendo necessário que este constituía parte da rotina das crianças. Reforçando-se, assim, que “idealmente, as crianças de todas as idades deveriam ter pelo menos três horas por dia de brincadeira ao ar livre” (Hanscom, 2018, p. 93).

É crucial que exista uma mudança e reflexão relativamente a esta temática, uma vez que assim corremos o risco de morrermos sentados (Neto, 2020b), isto porque, no contexto português, os espaços exteriores são desvalorizados, a oferta de estímulos é quase sempre reduzida e padronizada (Bento, 2015). Assim sendo, torna-se fundamental refletir e repensar qual o papel do educador de infância na promoção de experiências educativas no espaço exterior e de, realmente, ter em consideração o mesmo no que diz respeito ao tempo pedagógico.

Efetivamente, é importante recordar que na abordagem pedagógica de Reggio Emilia o espaço é considerado o 3.º educador, juntamente com os dois educadores que constituem a equipa educativa. O aspeto a realçar é que neste sentido, o espaço exterior é visto como algo que educa a criança (Edwards et al., 2016), reconhecendo-se este como um espaço educativo (Silva et al., 2016; Bertram & Pascal, 2009; Bento & Portugal, 2019), merecendo a mesma atenção que o espaço interior, pela importância que tem “ao nível do bem-estar, do brincar e das aprendizagens de bebés e crianças” (Marques et al., 2024, p.48). Deste modo, além de ter de se refletir acerca da organização do espaço, dos materiais e do tempo pedagógico, é fundamental que sejam “recolhidas informações

sobre tudo o que diz respeito à disponibilidade, estado de conservação e adequação dos recursos, equipamentos e materiais educativos” (Bertram & Pascal, 2009, p.38).

Assim, é preciso ter em atenção que a concretização de práticas pedagógicas no espaço exterior, é um processo desafiante e moroso. Estas implicam ainda uma atitude de reflexão constante e vontade para arriscar e sair-se da zona de conforto, contactando com “novas formas de pensar e agir em educação” (Pramling-Samuelsson & Pramling, 2011; Wood & Bennett, 2000, citados por Bilton et al., 2017, p.18).

Posto isto, “levar as crianças para o exterior gera muito expectativa e acarreta desafios” (Sobel, 2022, p.3). Assim, devemos estar preparados e, para tal, Hannah Lindner-Finlay, citada por Sobel (2022) aponta algumas recomendações como: avaliar os potenciais perigos do ambiente, sendo importante conhecermos bem o espaço exterior, procedendo a uma avaliação dos riscos; desenvolver técnicas para a gestão do grupo no exterior, é fundamental, de forma a promover a segurança e o envolvimento das crianças no exterior; conhecer as experiências de aprendizagem ao ar livre anteriormente experienciadas pelo grupo, perceber se já tiveram vivências de aprendizagens ao ar livre; vestir-se adequadamente, tanto as crianças como os adultos responsáveis; e criar regras específicas para o contexto da natureza e estabelecendo limites, para que as crianças compreendam que cuidados devem ter neste ambiente.

Neste sentido, é fundamental garantir oportunidades de brincar ao ar livre, organizando contextos de qualidade que potencializem experiências diversificadas, desafiantes e significativas, de preferência em espaços naturais (Neto, 2020a). Para tal, é importante que os adultos sejam sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia, de modo que a criança se torne num cidadão emancipado, saudável, curioso e capaz, aprendendo mais sobre si mesma, os outros e o meio que a rodeia (Bilton et al., 2017).

1.1.1 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

Relativamente à organização do tempo pedagógico, na educação de infância, é essencial explicar o seu significado. Assim sendo, o tempo pedagógico “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011, p.72). Este

tempo educativo deve ter uma distribuição flexível, de modo a respeitar os diferentes ritmos das crianças. Neste sentido, é preciso reconhecer que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a” (Silva et al., 2016, p.27), realçando que a gestão do mesmo deve ser realizada em parceria entre o educador e as crianças.

Esta organização e gestão do tempo deverá constituir um equilíbrio entre o estruturado e o flexível, de maneira que faça sentido para as crianças e que tenha em atenção a necessidade das mesmas em terem tempo para as suas iniciativas, descobertas e brincadeiras (Silva et al., 2016). No Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), refere-se que, no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância deve gerir o tempo de forma flexível e diversificada, facilitando a compreensão e consciência de noções temporais pelas crianças. Para além disto, o educador deve garantir e proporcionar as condições necessárias para o bem-estar e a segurança das crianças.

A Perspetiva Pedagógica de HighScope defende que a organização temporal deverá ter como foco a criança, estruturando experiências educativas em torno de uma rotina flexível que promova segurança, conforto e bem-estar (Post & Hohmann, 2011, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Posto isto, o contexto educativo tem uma grande responsabilidade, no que diz respeito a esta gestão do tempo pedagógico, uma vez que o tempo passado nas instituições é cada vez maior. É então urgente proporcionar às crianças momentos diários de brincadeira ao ar livre, em contacto com a natureza, de forma a vivenciarem experiências sensoriais significativas. A natureza oferece um ambiente amplo e tranquilo, para as crianças passarem horas a brincar e a serem estimuladas a nível da criatividade e imaginação, possibilitando o desenvolvimento de todos os seus sentidos (Hanscom, 2018).

Efetivamente, é necessário compreender que as crianças precisam do seu tempo para explorar e seguirem as suas iniciativas, o que constitui um fator para as mesmas atingirem níveis de envolvimento significativos. Deste modo, “períodos de tempo curtos e esporádicos passados lá fora não permitem uma verdadeira exploração dos estímulos existentes no espaço e a apropriação das suas possibilidades” (Bilton et al., 2017, p.64). Assim, como Hanscom (2018) afirma, “as crianças precisam de tempo na e a olhar para a natureza de forma a atingirem o estado ideal para brincar e aprender” (p. 106). O educador de infância deve oferecer à criança momentos de observação de fenómenos da

natureza, de forma a promover interpretações e a manifestação de atitudes de respeito e preocupação com o ambiente natural, bem como despertar a curiosidade e o pensamento crítico (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Lei nº5/97, 1997).

Desta forma, para que as crianças beneficiem realmente das potencialidades do espaço exterior, a nível de aprendizagem e de desenvolvimento, estas precisam de tempo – “tempo para investir, tempo para explorar, tempo para experimentar, seguindo os seus interesses e reagindo aos estímulos dos contextos” (Bento 2020, p.16). Neste sentido, é fundamental que os educadores reconheçam essa necessidade, garantindo às crianças oportunidades que proporcionem elevados níveis de bem-estar e envolvimento (Bilton et al., 2017). A autora Hanscom (2018) diz mesmo que o tempo de brincadeira não interrompida, no espaço exterior, deveria ser de cerca de duas a três horas diárias.

Nos jardins de infância, na floresta, na Dinamarca, os educadores têm como principal objetivo “promover o tempo educativo no espaço exterior, em contacto com a natureza” (Ejbye-Ernst & Stokholm, 2014, citados por Duque & Pinho, 2015, p.13). Isto porque, existe uma consciência da relação entre o desenvolvimento da criança e a importância do brincar ao ar livre como processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A abordagem HighScope incorpora nas orientações da rotina das crianças, o tempo de exterior, dedicado à exploração do mundo exterior (Araújo, 2013). Segundo Hohmann & Weikart (2007), “adultos e crianças dispõem, pelo menos 30 a 40 minutos no exterior uma ou duas vezes por dia” (p.231). Este tempo de exterior, permite que os bebés e crianças brinquem juntas ou sozinhas, ao seu próprio ritmo e nível de interesse e desenvolvimento, usando a sua imaginação para criarem jogos e brincadeiras e explorarem a natureza (Hohmann & Weikart, 2007; Post & Hohmann, 2011). Os autores afirmam, que no espaço exterior o educador deve assumir um papel de apoio às crianças, na medida em que utiliza estratégias de apoio adequadas; observa a natureza com os bebés e crianças; e termina de forma relaxada o tempo de exterior (Post & Hohmann, 2011).

A proposta de Goldschmied e Jackson (2014), tem também em atenção o espaço exterior, relativamente, à gestão do tempo pedagógico, integrando na sua obra, um capítulo dedicado às atividades ao ar livre. As autoras consideram que estas atividades são “repletas de oportunidades para o jogo e aprendizagem ao nível social, motriz e de conhecimento sobre os seres vivos, integrado em primeira mão” (Araújo, 2013, p.40).

Para além disso, referem que um espaço exterior organizado fornece uma multiplicidade de experiências de aprendizagem às crianças, bem como oportunidades de interações sociais enriquecedoras (Araújo, 2018b).

No Projeto Fora de Portas, ocorrido no Centro Social Infantil de Aguada de Baixo, as educadoras, apontaram como um dos maiores obstáculos da prática educativa no espaço exterior, a gestão e a flexibilidade do tempo pedagógico. Existindo uma preocupação permanente de realmente se promover um tempo passado ao ar livre que fosse suficiente para as crianças e os adultos interagirem e se deixarem envolver em experiências significativas (Bilton et al., 2017). Assim sendo, salienta-se que o tempo de reflexão e organização de oportunidades de qualidade no espaço exterior, por parte das educadoras, é fundamental para o sucesso das experiências e para o bem-estar das crianças.

Nesta reflexão feita pelos educadores é importante que os mesmos percebam que é relevante adotarem uma postura flexível em relação ao tempo pedagógico, isto é, por exemplo, “aceitar que a hora de almoço pode ser atrasada ou que parte do grupo pode ir avançando nas atividades de higiene enquanto outra parte permanece no exterior por mais tempo” (Bento & Portugal, 2019, p.97). Desta forma, é necessário que os profissionais de educação de infância tenham consciência e coragem de se desafiarem “a si próprios para ir para o exterior, percebendo o currículo de forma holística e não disciplinar” (Silverman & Corneau, 2017, citados por Bento & Portugal, 2019, p.101).

Posto isto, ao se oferecer às crianças tempo suficiente no espaço exterior, o desenvolvimento sensorial e motor destas irá prosperar, preparando-as para os desafios e obstáculos que a vida lhes proporcionará (Hanscom, 2018, p. 194). A mesma autora, afirma que o tempo ao ar livre, faz toda a diferença no processo educativo de uma criança. Assim, tal como diz o professor Carlos Neto (2020b) libertem as crianças, porque o tempo é delas (Silva et al., 2016).

1.1.2 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR E DOS MATERIAIS

Dias (2021) afirma que, para se proporcionar experiências de aprendizagem e desenvolvimento no espaço exterior, é essencial planificar e organizar este espaço rigorosamente. Como é referido no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância tem um papel de organizador, isto porque deve organizar o espaço e os materiais, com a consciência de que estes representam recursos que potencializam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Assim, a planificação e organização do espaço exterior requer que o educador tenha uma atitude flexível e, pretende que, o mesmo tire partido das potencialidades deste espaço, como o ar fresco, espaços mais amplos, maior liberdade de movimentos, presença de diversos elementos naturais. Estas qualidades devem ser tidas em consideração na organização do espaço exterior, uma vez que a imprevisibilidade característica da natureza pode ter impacto nos materiais e recursos e as suas transformações provocam novos estímulos nas brincadeiras das crianças (Bilton et al., 2017).

A Grelha de Observação dos Espaços Exteriores em Educação de Infância da autoria de Bento (2020), refere seis dimensões que podem auxiliar na organização deste espaço: a aparência global e identidade que diz respeito ao aspeto que este espaço tem e à mensagem que se pretende transmitir; a dimensão, uma vez que é importante rentabilizar a área existente e tirar partido das suas qualidades; a acessibilidade, no sentido de se promover uma autonomia da criança na exploração e descoberta do meio que a rodeia; a manutenção e segurança, garantindo um sistema de arrumação do espaço funcional e simples e assegurando uma avaliação das estruturas e materiais; oportunidades de ação, tendo em atenção o bem-estar e o envolvimento das crianças; e o estilo e rotinas do adulto, aspeto este que já foi aprofundado anteriormente.

Através da organização do espaço exterior, pretende-se potencializar um ambiente aberto, encorajador do movimento, com variedade de materiais e que seja convidativo e confortável para todas as crianças e adultos (Bilton et al., 2017). Arribas et al. (2018) refere ainda que é necessária uma organização deste espaço, de modo a pensar-se na natureza envolvente, ou seja, refletir sobre as árvores, as plantas e o meio natural que o envolve, de modo a promover uma diversidade natural que convide as crianças e as surpreenda.

Desta forma, é fundamental, como principais utilizadoras do espaço, que a visão das crianças seja considerada no processo de planeamento. As ideias e opiniões das mesmas devem ser valorizadas e escutadas. Neste sentido, os educadores de infância devem realizar uma constante reflexão, compreendendo de que forma podem organizar um espaço que responda aos interesses e necessidades das crianças e de que modo é que podem ir melhorando o mesmo (Bilton et al., 2017). Assim, é importante ter-se em conta que a perceção que as crianças têm do exterior “e da sua funcionalidade é uma condição para que se tornem mais autónomas, capazes de tomar decisões, de fazer escolhas, informando o adulto dos seus interesses e preferências, participando assim na reorganização” do mesmo (Esteves et al., 2018, p.19).

Com isto, cabe ao educador através da observação, da escuta ativa e da reflexão sistemática compreender que a organização que realiza do espaço exterior permite recolher informação acerca dos interesses, necessidades e níveis de bem-estar e envolvimento das crianças, que sustentam assim as suas decisões pedagógicas (Esteves et al., 2018). Isto, porque a partir da organização do espaço exterior são expressas as intenções e também o próprio dinamismo do grupo de crianças (Silva et al., 2016). É então fundamental ter presente uma imagem de criança competente, capaz de tomar decisões e de participar ativamente no seu processo de aprendizagem e de colaborar com o adulto e os seus pares (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Relativamente à organização do espaço exterior, é também essencial ter em consideração a promoção de experiências de socialização, fomentar a criação de relações e interações entre as crianças (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, estas podem desfrutar da companhia umas das outras e iniciarem situações de diálogo, de cooperação e empatia (Bento, 2020).

A Perspetiva Pedagógica de HighScope defende que existe de facto uma área de exterior, afirmando que nesta se devem estabelecer zonas para brincadeiras fisicamente mais intensas, de áreas de brincadeiras focalizadas, de modo a assegurar o bem-estar e a segurança das crianças. No que diz respeito à organização dos materiais Hohmann & Weikart (2007), apresentam uma lista dos materiais a disponibilizar na área de exterior, tais como: “estruturas fixas para subir, baloiçar e escorregar; brinquedos com rodas para empurrar e puxar; e material solto para explorar, fazer-de-conta e construir” (p.213). Estes materiais contribuem para a criação de um ambiente rico, diversificado e

potencializador do desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo das crianças (Bilton et al., 2017).

Para além disto, Hohmann & Weikart (2007), realçam ainda que a arrumação destes materiais deve ser fácil e acessível. Esta acessibilidade deve promover a autonomia das crianças e a facilidade de estas localizarem e arrumarem os materiais, sempre que necessário. No entanto, é também preciso compreender de que forma se dará a manutenção e arrumação dos materiais, uma vez que esta se assume como uma tarefa muito exigente, sendo importante encontrar estratégias que promovam um sentimento de harmonia e de organização (Bilton et al., 2017, p.136).

O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia defende que, o espaço exterior deve ser esteticamente decorado, existindo o mesmo cuidado e atenção com as cores e a deposição dos materiais e objetos que existe relativamente ao espaço interior. Deve-se ter ainda em atenção uma adaptação do espaço às faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças, de modo que tenham à sua disposição uma variedade de oportunidades e experiências (Lino, 2007).

Quanto à escolha de materiais, esta deverá seguir critérios de igualdade e equidade, diversidade e inclusão e, ainda, de durabilidade, segurança, sustentabilidade, versatilidade e estética (Silva et al., 2016; Marques et al., 2024). As OCEPE recomendam a utilização de material reutilizável e de material natural promovendo o desenvolvimento da criatividade e de uma consciência ecológica (Silva et al., 2016). As Orientações Pedagógicas para a Creche destacam ainda os materiais do quotidiano, como vários tipos de talheres e recipientes, devido à sua atratividade (Marques et al., 2024).

De acordo com o Despacho Conjunto n.º 258/97 (1997), os materiais que se encontram no espaço exterior devem dar resposta às necessidades de descoberta, exploração, experimentação e movimento das crianças. Através destes materiais, as crianças têm a oportunidade de se expressarem, de compreenderem o mundo ao seu redor e de construírem significados sobre o mesmo (Guimarães, 2020).

O espaço exterior deve ser um potencializador de estímulos, onde a sua organização, bem como os materiais selecionados, sejam um reflexo dos interesses e necessidades das crianças (Bento, 2020). Assim, através da observação sistemática, o educador de infância, recolhe informação sobre esses interesses e, conseqüentemente,

reflete acerca dos materiais a serem disponibilizados no espaço exterior (Bilton et al., 2017). Neste sentido, é fundamental a introdução de novos materiais, quando os presentes se encontrarem inadequados ou sem interesse para as crianças. Isto, porque “os focos de atenção da criança se vão modificando à medida que esta vai explorando e descobrindo o espaço exterior, será importante garantir o caráter estimulante e atrativo do espaço” (Bilton et al., 2017, p.134). Desta forma, é necessário que exista um equilíbrio entre os materiais que a criança conhece e novos que provoquem desafio (Marques et al., 2024).

Bilton et al. (2017) salienta ainda a importância de se assegurar a qualidade e a quantidade dos recursos que se disponibiliza. A quantidade, quando mal calculada, provoca, por vezes, alguns conflitos entre as crianças. No entanto, a qualidade dos materiais, será facilitadora de desafios e explorações significativas. Hanscom (2018) realça este aspeto, afirmando a importância de manter um espaço simples, com uma quantidade de materiais e objetos adequada, de modo a não distrair ou sobrecarregar as crianças.

Assim, é de ressaltar a importância de se criar espaços “em que a criança possa decidir o que fazer, com quem e de que forma” (Bilton et al., 2017, p.137), de forma a tirar partido do ambiente bem organizado, em que existe uma estimulação não excessiva, nem demasiado escassa, mas sim um equilíbrio que permita à criança ser livre de tomar decisões e de investigar.

Neste sentido, deve garantir-se que os materiais estão acessíveis às crianças, de maneira a promover a sua autonomia. O educador de infância reconhece que a organização que realiza do espaço e dos materiais, irá certamente influenciar o estímulo para a criança brincar e inspirar a descoberta e exploração. Deste modo, “os recursos existentes não podem estar guardados ou inacessíveis, nem podem requerer permissão sempre que a criança os quiser utilizar. Se assim for, estaremos a colocar obstáculos à livre iniciativa” (Bilton et al., 2017, p.142). As crianças têm de ser livres de explorar o espaço e os materiais à sua disposição, de forma a poder dar-lhes o seu significado, através da sua imaginação e criatividade e, para tal, necessita que exista uma acessibilidade dos recursos.

Uma das potencialidades do espaço exterior, é que a Natureza, de forma natural e imprevisível, fornece recursos e materiais muito mais intuitivos e significativos, do que

os brinquedos fabricados especificamente com um fim definido (Dias, 2021, p.16). De acordo com Bilton et al. (2017), “na altura de escolher que tipo de estímulos devem ser oferecidos, os materiais naturais devem ter sempre prioridade” (p.136). Esta utilização constante de elementos naturais permite promover uma postura de respeito pela natureza, bem como a compreensão do valor e da urgência de a proteger (Arribas et al., 2018; Tavares, 2010).

Os elementos naturais para além de oferecerem múltiplas experimentações, também estimulam as crianças a pensarem “fora da caixa” e a darem asas à sua imaginação e criatividade, por exemplo, “ramos de árvore podem servir como espadas, lápis ou mastro de bandeira” (Bento, 2020, p.15). Neste sentido, “a exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender” (Bilton et al., 2017, p. 49). Deste modo, o espaço exterior representa aventura e descoberta, permitindo a liberdade de múltiplas brincadeiras e estimulando a capacidade de adaptação e a gestão do risco, enquanto promove o desenvolvimento motor das crianças (Veiga et al., 2021).

Conforme o que Araújo (2013) afirma, na escolha de materiais deve existir um respeito pela abordagem sensoriomotora das crianças, principalmente, nos primeiros anos de vida. Neste sentido, Dias (2021) reforça esta ideia, dizendo que “os elementos naturais são multissensoriais” (p. 16), promovendo múltiplas formas de utilização de acordo com os interesses e significados de cada criança. A própria natureza é promotora de uma abordagem multissensorial, possibilitando um leque de inúmeras oportunidades de exploração por parte das crianças (Bento, 2020).

Assim, verifica-se que os recursos no espaço exterior não têm de ser dispendiosos ou elaborados. Para além dos elementos naturais, também os materiais soltos potencializam experiências ricas e brincadeiras mais duradouras, complexas e criativas às crianças ao ar livre (Daly & Beloglovsky, 2015). Estes materiais são também designados de “peças soltas”, conceito proposto, em 1970 por Simon Nicholson, que “acreditava que peças soltas (coisas que possam ser facilmente deslocadas) no ambiente inspiram criatividade nas crianças” (Daly & Beloglovsky, 2022, p. 3).

Os materiais soltos são característicos por não terem um fim definido e serem fáceis de manipular e transportar, possibilitando a ação das crianças no espaço, alterando significados ou funções de materiais ou áreas, com o intuito de seguir uma

brincadeira ou interesse. Com estes materiais as crianças podem desenhar, criar, mover e, essencialmente, brincar, não necessitando de qualquer tipo de explicação acerca dos mesmos. As peças soltas oferecem possibilidades ilimitadas do brincar, tendo mais do que uma finalidade, “o que significa que não há uma forma pré-estabelecida de as usar” (Daly & Beloglovsky, 2022, p.3).

Estas peças soltas têm como intuito promover a autonomia e a criatividade das crianças (Hanscom, 2018). Alguns exemplos deste material são “caixas de cartão, tubos, pedaços de tecido, blocos de madeira” (Bento, 2020, p.15). É importante ir variando as peças soltas, oferecendo às crianças oportunidades de surgirem novas ideias e um maior repertório de brincadeiras. Hanscom (2018) informa ainda que o adulto, neste momento, deve simplesmente observar as interações das crianças umas com as outras e com as peças soltas, observar o uso que lhes dão. “Quando lhes é dada liberdade, as crianças criam brincadeiras que nós nunca imaginaríamos” (p.161). Desta forma, através da observação diária, o educador organiza o espaço exterior e recolhe informações acerca das descobertas e experimentações das crianças, dando às mesmas uma voz e participação ativa no processo de reorganização deste espaço (Bento, 2020). Assim, o processo de planear o espaço exterior constitui um desafio, sendo que faz parte do processo surgirem problemas e obstáculos que permitem a reflexão e, posterior, transformação e melhoria do espaço. É necessário compreender a relevância e implicação do espaço exterior na promoção do bem-estar e envolvimento das crianças, sendo fundamental que exista rigor e cuidado no seu planeamento (Bilton et al., 2017). Posto isto, é crucial que na educação de infância se organizem espaços exteriores ricos, reflexivos e significativos, nos quais as crianças possam viver, em plenitude, o presente (Figueiredo, 2010).

1.1.3 GESTÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS NO ESPAÇO EXTERIOR

Quando um educador começa a planear e organizar práticas educativas no espaço exterior deve ter em consideração a gestão do grupo, desde o momento em que se prepara o grupo para a ida ao exterior até ao momento de regresso à sala. Assim, todo este processo gera muitas reflexões, desafios e dúvidas, sendo necessário encontrar

estratégias de modo a favorecer esta gestão e a promover essencialmente o bem-estar das crianças.

Neste sentido, uma das preocupações assinaladas pelas educadoras, no Projeto Fora de Portas (Bilton et al., 2017), diz respeito à gestão do grupo relativamente ao tempo que se demora a preparar as crianças para irem e voltarem do exterior, tendo sido referida como uma estratégia adotada a divisão do grupo de crianças, indo apenas metade para o exterior e, posteriormente a outra metade. Com esta estratégia verificou-se uma diminuição do tempo despendido para a preparação das crianças. Para além disso, a logística do momento para se dirigirem para o exterior, passou a ser realizado com maior antecedência. Uma outra solução, foi a promoção da autonomia das crianças, incentivando-as a ter um papel mais ativo nestes momentos de transição entre a sala de atividades e o espaço exterior (Bilton et al., 2017). Desta forma, o educador tem a possibilidade de encontrar uma estratégia que não só ajude a ultrapassar alguma dificuldade, mas também que promova o bem-estar do grupo e ainda outras competências como o caso da autonomia das crianças, criando-se assim um momento harmonioso e de trabalho em equipa, entre o adulto e a criança. Para além disto, reconhece-se assim uma imagem de criança capaz de cooperar e de agir no seu processo de aprendizagem.

Desta forma, Hannah Lindner-Finlay citada por Sobel (2022), partilha recomendações de algumas estratégias relativas à gestão do grupo no espaço exterior, com o intuito de promover “explorações seguras, focadas e divertidas” (p.6). Estas passam então por levar rotinas já conhecidas pelo grupo para o espaço exterior e utilizar as estratégias que resultam com as crianças na sala de atividades, de forma que estas se familiarizem com as mesmas no exterior; criar regras e rotinas destinadas a este espaço, como por exemplo, que estratégia utilizar para se realizar a transição do grupo para a natureza; e estipular limites, de forma que as crianças compreendam os cuidados que devem ter no exterior.

Post & Hohmann (2011), salientam ainda a importância de “acabar de forma tranquila o tempo de exterior” (p.277), avisando com tempo as crianças que brevemente irão transitar para dentro da instituição. É ainda fundamental explicar às crianças as razões que levam a esta transição, para que estas comecem a compreender este processo.

Relativamente à estratégia mencionada no que diz respeito à criação de regras para o espaço exterior, é de facto, relevante que as crianças participem ativamente e em cooperação na construção das mesmas, constituindo assim uma experiência de “vida democrática” (Silva et al., 2016), que permite que o grupo tome noção dos cuidados que deve ter na natureza. Assim, no processo de construção destas regras, será uma estratégia a adotar uma ida prévia com o grupo ao exterior, de forma que as crianças identifiquem alguns pontos a ter em atenção para o conjunto das regras. Deste modo, torna-se também pertinente garantir o esclarecimento de dúvidas das crianças, se estas questionarem o motivo de determinada regra (Sobel, 2022).

Portanto, salienta-se mais uma vez, como esta promoção de práticas educativas de qualidade no espaço exterior exige o cuidado de se refletir pormenorizadamente acerca de todos os fatores envolventes, para que seja possível garantir o bem-estar da criança, num espaço aberto a tantas possibilidades.

1.1.4 BRINCAR AO AR LIVRE

De acordo com Fjørtoft (2001), brincar ao ar livre é uma atividade prática, que promove o desenvolvimento da imaginação, criatividade e linguagem, e também, de competências sociais. Através do brincar ao ar livre as crianças aprendem, movidas pela curiosidade” (L’Ecuyer, 2016, p. 64). Ao ar livre e em contacto com a natureza, as crianças vivem um conjunto de experiências cruciais para o seu bem-estar, desenvolvimento holístico e crescimento harmonioso. Neste sentido, “a natureza é percebida como um espaço para viver e experimentar, pleno de elementos diversos e similares que criam múltiplas oportunidades para a exploração e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.22). Assim, a exploração deste ambiente de forma explícita promove múltiplas brincadeiras, o ser-se ativo, multiplicidades lúdicas através dos contrastes nas superfícies e dos declives, o contacto com vários tipos de vegetação e de árvores, de fauna e de materiais soltos (Neto, 2020b).

É fundamental valorizar o brincar ao ar livre, alertando para que isto não se resuma apenas à utilização do espaço exterior, por um tempo restrito e limitado, com o objetivo de as crianças “esticarem as pernas” e gastarem energias” (Pellegrini, 2009; Wood, 2013, citados por Bilton et al., 2017, p.17). Assim sendo, os contextos educativos

são altamente influentes nas oportunidades do brincar ao ar livre, sendo que, para muitas crianças são o único local onde puderam ter essa experiência (Bento, 2020). Neste sentido, salienta-se a importância que, “o brincar e ser ativo na infância, em diversos contextos de vida” (Neto, 2020b, p.43) tem, constituindo um fator essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência da criança.

Pode-se então afirmar que o espaço exterior tem um papel de enorme relevância no cotidiano das crianças, permitindo que estas contactem com a natureza e proporcionando momentos em que as mesmas possam sentir a textura do relvado, das folhas, da madeira, o vento no rosto e a “dançar nos seus cabelos”. E ainda que ouçam o som dos pássaros, da vida a acontecer à sua volta e cheirem os variados aromas das flores, dos frutos e das plantas (Máximo-Esteves, 2008). O contacto regular com a natureza permite desenvolver sensações e experiências que o espaço construído não permite. Caminhar pelo espaço natural permite saborear o silêncio em oposição ao ruído, contemplações visuais extraordinárias, contacto com a terra em diversas formas, os contrastes de zonas à sombra e ao sol, a variedade de vegetação e de árvores, descobrir as maravilhas da fauna e respirar com mais naturalidade (Neto, 2020a).

Hanscom (2018) chama a atenção para “ambientes que oferecem vários elementos, como riachos para explorar, zonas lamacentas para se sujarem e florestas onde brincar enriquecem e estimulam as crianças a brincar de várias formas” (p.207). É ao ar livre que encontramos a derradeira experiência sensorial. A natureza promove uma quantidade e qualidade de estímulos “na medida certa”, não bombardeando as crianças com informação excessiva. “O exterior oferece um potencial ilimitado às crianças. As possibilidades são infinitas” (Hanscom, 2018, p.100).

O brincar ao ar livre revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais ocorridas neste espaço mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser um agente ativo do seu processo de aprendizagem (Bento, 2015). Desta forma, este espaço potencializa a habilidade sensoriomotora das crianças, sendo favorecida “a descoberta e a exploração, as crianças podem transportar, empurrar, atirar objetos, movimentando-se livremente, resolvendo e ultrapassando problemas com que se deparam, durante o jogo educativo” (Máximo-Esteves, 2008, p.17).

Thomas & Harding (2011) citado por Bento & Portugal (2016), referem que o espaço exterior estimula competências de observação, atenção e curiosidade que fomenta a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais sobre a natureza. Fjørtoft & Sageie, 2000 citados por Duque & Pinho (2015) afirmam que a imaginação, a linguagem oral e a cooperação podem ser promovidas através das brincadeiras na natureza. Neto (2020b) considera que “as crianças precisam de estudar e experimentar a natureza de forma concreta, descobrindo o seu modo de funcionamento, explorando os seus segredos e criando empatia e vinculação afetiva” (p.153).

No exterior, as crianças surpreendem-se pelos vários seres vivos que encontram, desde plantas a animais, que provocam diversas reações e emoções. Assim sendo, “o despertar para a natureza está relacionado com a aquisição de atitudes de respeito por todos os seres vivos” (Bilton et al., 2017, p. 37). As crianças, na natureza, são capazes de manter a atenção durante horas apenas a admirar e a observar insetos e plantas e a brincar com terra e água e, conseqüentemente com a lama (L’Ecuyer, 2016). Neste sentido, sentimentos de curiosidade, encantamento e desafio sustentam o desenvolvimento de uma ligação forte com a natureza. É importante que as crianças possam descobrir a natureza, subir às árvores, correr livremente e “andarem soltos” (Neto, 2020b).

É fundamental que as crianças brinquem e brinquem muito, que desenvolvam competências a nível motor basilares para o autoconhecimento do corpo e que tenham mais momentos de atividade física, imaginação e de fantasia (Neto, 2020b). Assim, “quando as crianças brincam na rua, estão naturalmente motivadas a mexer-se – fortalecendo os músculos com cada movimento, cada passo, cada encontro com a natureza” (Hanscom, 2018, p.88). Neste sentido, ao brincar no espaço exterior, a criança vive momentos de experimentação e exploração motora não competitivos e livres, onde o corpo permite a criação de relações com os outros, consigo próprio e com a natureza (Bento, 2020).

Os elementos naturais como paus, pedras e troncos variam de peso e de tamanho. Desta forma, as crianças necessitam de aprender a dominar a sua força para os apanhar, testando os seus limites físicos. O terreno variável, acidentado e desnivelado potencializa o desenvolvimento dos músculos das pernas, tornozelos e arcos dos pés (Hanscom, 2018).

Neste sentido, torna-se ainda relevante destacar a importância do risco, no brincar ao ar livre, sendo este “compreendido como uma oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo inédito” (Ball, 2002; Stepheson, 2003, citados por Bilton et al., 2017, p. 66). É ainda de realçar que o risco é um conceito diferente de perigo, segundo Little e Eager (2010) citados por Bilton et al. (2017), o termo perigo diz respeito a “situações cuja probabilidade de dano é elevada” (p.66), como ferimentos graves e morte. Salienta-se, assim, que ao confrontarem-se com o risco as crianças desenvolvem maior sentido de segurança e autonomia, capacidade de adaptação e superação dos desafios com que se deparam. Desta forma, Neto (2020) afirma que “os desafios de brincar em situações de risco podem ser muito positivos, considerando que, além do aperfeiçoamento do desenvolvimento motor, incentivam a criatividade, a resolução de problemas e as habilidades sociais” (p.104). O mesmo autor acredita ainda que as crianças são mais do que capazes de compreender o risco e os seus próprios limites, percebendo se vale a pena ou não desafiar-se (Neto, 2020).

Assim, importa que o educador de infância compreenda o risco, saiba geri-lo e minimizá-lo, tendo a consciência da capacidade das crianças em tomarem decisões e avaliarem o risco (Conselho Nacional de Educação, 2011). Deste modo, o papel do adulto nestas situações, deve ser muito bem avaliado pelo mesmo, de modo a este compreender se a sua intervenção vai ou não comprometer a experiência da criança e a sua autoconfiança. A ação educativa do educador deve, então, reger-se por uma avaliação positiva do risco, atendendo aos benefícios que podem ser proporcionados às crianças. Efetivamente, o risco tem um carácter importante na relação estabelecida entre o adulto e a criança, sendo fundamental refletir sobre os momentos de brincar arriscado através do ponto de vista da criança (Smith, 1998, citado por Bento, 2017).

O meio natural tem o poder de estar em constante transformação e, em cada mudança oferece novas oportunidades de exploração, descoberta e aprendizagem, proporcionando momentos fascinantes e de uma enorme sensibilidade, como o ato de se lavar as mãos com a água da chuva ou o brincar com as folhas secas. Assim, tal como Bilton et al. (2017) afirmam “a natureza é gratuita, está sempre em mudança e a surpreender, sendo importante tirar partido das suas potencialidades e apoiar as crianças na sua procura de compreensão do mundo e de si próprias” (p.64). Neste sentido, o ambiente exterior é imprevisível e esta dimensão de imprevisibilidade da

natureza, é entendida por Pelligrini (2009) citado por Bilton et al. (2017), como uma apreciação por parte das crianças ao brincarem. A natureza permite que as crianças “se encontrem com a realidade no seu estado puro, ensina-lhes que as coisas não são imediatas e o que é bom e belo leva o seu tempo” (L’Ecuyer, 2016, p.86). Tovey (2007) citado por Bento & Portugal (2016), afirma que os espaços naturais, pela sua imprevisibilidade, colocam desafios às crianças, promovendo a resolução de problemas e o pensamento criativo. O espaço exterior releva-se ainda um promotor de interações entre as crianças, colocando-as a trabalhar em equipa de modo a ultrapassarem os imprevistos da natureza. Assim sendo, o brincar ao ar livre incentiva a cooperação, o respeito pela opinião do outro e, por consequente, a partilha de ideias e vontades (Hanscom, 2018). Pode-se então considerar o espaço exterior como um contexto social, que potencializa variadas oportunidades de criação de relações e interações entre as crianças.

L’Ecuyer (2016) refere que as crianças necessitam dos lugares abertos da natureza para que possam brincar não apenas em dias de sol, mas também em dias de chuva e frio, de modo a contemplar o brilho das folhas molhadas, o cheiro da terra, as suas pegadas na lama e o espetáculo do ecossistema. Duque & Pinho (2015), não podiam estar mais de acordo, afirmando que “as condições meteorológicas fazem parte do quotidiano de todos nós e não devem, portanto, ser um elemento limitador das nossas atividades” (p.15), portanto as crianças devem ir para o exterior faça chuva ou faça sol, apenas irem e brincarem. Afinal, tal como afirmam estas autoras “a chuva é motivo para sorrir!” (p.12). Como refere um ditado popular norueguês “Não há frio, o que há são más roupas”. Posto isto, é essencial que as crianças brinquem no exterior, na natureza, durante todo ano. Na Noruega, o brincar no exterior é compreendido como uma parte fundamental da infância e que deve estar presente diariamente nesta fase de vida independentemente das condições geográficas e meteorológicas (Norwegian Ministry for Education and Research, 2012, citado por Bento, 2015).

De facto, é necessário deixar as crianças “explorar o mundo mágico do exterior que, para algumas, é a chave da aprendizagem ao longo da vida e da compreensão do Mundo” (Lindsay & Pompermaier, 2010, p. 29). Como é referido por Bilton et al. (2017), “a importância do brincar ao ar livre é transversal a todas as etapas da infância” (p. 5), sendo fundamental oferecer a todas as crianças oportunidades para estarem em

contacto com a natureza, diariamente, e brincarem neste ambiente tão significativo. É neste espaço que a criança é ela, sente, processa, integra, age, responde e contempla, é livre. De acordo com Ramos et al. (2021b), durante o brincar no exterior, revelam-se níveis elevados no que diz respeito ao bem-estar emocional relacionado com a diversão, prazer e entusiasmo da criança. Desta forma, é importante oferecer às crianças oportunidades de amarem e de guardarem memórias de dias passados na Natureza, do prazer de brincarem ao ar livre, as descobertas, as surpresas, as reflexões e as experiências vivenciadas nesse espaço.

De acordo com Zavalloni (2014), um dos direitos da criança é o direito à natureza selvagem, ou seja, “toda a criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, brincar às escondidas entre os arbustos e trepar às árvores” (p.32). Posto isto, o direito de brincar no espaço exterior, em contacto com a natureza, deveria constituir uma prioridade no que diz respeito ao desenvolvimento da infância no século XXI, merecendo uma reflexão e atenção por parte de todos os profissionais de educação de infância. Para tal, é também necessário ter em consideração a imagem de criança. Assim, Malaguzzi (1994) citado por Araújo (2020), “defendeu que a imagem de criança representa o ponto de encontro que cria uma coerência interna entre a teoria e a prática nos contextos de educação” (p.33). Neste sentido, realça-se a importância de se ter a consciência de que a imagem de criança e a conceptualização que temos de educação de infância irão orientar a nossa prática e, conseqüentemente, as experiências educativas proporcionadas às crianças (Araújo, 2020).

A perspectiva de Reggio Emilia acredita numa imagem de criança como um ser competente, capaz e forte, com diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, com as suas próprias necessidades, capacidade e interesses que devem ser reconhecidos e respeitados pelo educador (Lino, 2007). Deste modo, assume-se que a criança “não é apenas possuidora de direitos, mas também construtora de direitos, o que abre caminho à constituição de espaços que sejam autogenerativos, ou seja, espaços em que a criança possa criar e construir novos direitos” (Rinaldi, 2006, citado por Araújo, 2020, p.33).

Desta forma, tal como Mesquita (2017) citado por Esteves et al. (2018) refere

“As crianças aprendem de forma holística, de forma integrada, e tornar o brincar visível é um testemunho dessa maneira natural e espontânea de as crianças aprenderem: a criança aprende quando sente, quando experimenta, quando explora, quando age, quando concretiza e quando reflete. A ação do educador destina-se à criança como um todo, com o corpo, a mente, as emoções, a criatividade, histórias de vida próprias e identidade social” (p.18).

Assim, realça-se ainda o papel do educador defendido pela Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied, de facilitador e de iniciador, apoiante da ação da criança, criando momentos de interação e de partilhas, desafiando e reforçando as iniciativas das crianças (Araújo, 2018b), não invadindo ou dirigindo o brincar da criança (Esteves et al., 2018). Durante o brincar ao ar livre, o adulto desempenha ainda um papel de observador, identificando interesses, sentimentos, dificuldades e forças de cada criança (Bento, 2020). Reforçando que no espaço exterior o educador de infância deve adotar “uma atitude de observação e de reflexão permanentes em torno de cada criança e situação, decidindo-se o que fazer em função da informação recolhida” (Bilton et al., 2017, p.23). Assim, as informações que o adulto recolhe através da observação do brincar permitem que este compreenda “a intensidade e qualidade da experiência, o desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Bento et al., 2019, p.16).

Neste sentido, “a qualidade da intervenção do adulto é fundamental para a promoção de experiências ricas e significativas, baseadas na identificação de interesses e necessidades das crianças” (Bento & Portugal, 2019, p.100). Salienta-se que ao brincarem no exterior, as crianças revelam determinadas competências que implicam uma observação atenta, por parte do educador, de modo que este consiga apoiar o processo de desenvolvimento das crianças (Dias, 2021). Com esta observação, o educador poderá refletir acerca das ações das crianças, recorrendo às experiências-chave da perspetiva pedagógica HighScope (Post & Hohmann, 2011), às aprendizagens evidenciadas nas OCEPE (Silva et al., 2016) e às escalas de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005), sustentando assim as suas decisões pedagógicas.

Um outro aspeto relevante é o reconhecimento, por parte do educador, do espaço exterior como um contexto de aprendizagem e, ainda o interesse e entusiasmo que demonstra em relação ao mesmo, visto que têm uma grande influência no bem-estar e no envolvimento da criança nas experiências educativas que ocorrem nesse espaço (Bento & Portugal, 2016). Neste sentido, Bilton et al. (2017), afirmam ainda que “a intervenção do adulto deve envolver dimensões relativas a sensibilidade, estimulação e promoção de autonomia, procurando-se criar as condições necessárias para a formação de um cidadão emancipado, genuíno, emocionalmente saudável, ávido de exploração e interação com o meio” (p.114), o que vai ao encontro dos três aspetos da interação adotados na Escala de Observação do Empenhamento do Adulto.

É fundamental que reconheçamos “a necessidade das crianças de terem tempo de qualidade para investir, explorar, experimentar, seguir o seu ímpeto exploratório e reagir aos estímulos do contexto exterior” (Estrela, 2020, p11). Assim sendo, temos de deixar as crianças serem crianças, de brincarem no espaço exterior de forma a ter a possibilidade de criarem relações, de explorarem, descobrirem e alimentarem a sua curiosidade. Com isto, não nos podemos esquecer que “no exterior, a atenção centra-se na forma como a experiência é vivida” (Bilton et al., 2017, p.89).

Neste sentido, é importante refletir sobre o facto de que “a educação de infância tem uma importância decisiva na implementação dos direitos de as crianças brincarem e serem ativas” (Neto, 2020a, p.41). É, portanto, fundamental deixar uma mensagem final: “vão brincar no exterior! Sejam inovadores, críticos e reflexivos! Saiam da vossa zona de conforto e arrisquem novas formas de agir!” (Bilton et al., 2017, p.161).

1.1.5 COMUNICAÇÃO DO EDUCADOR COM A FAMÍLIA

A instituição educativa e os pais/famílias constituem-se como sendo os dois contextos que cooperam entre si no que diz respeito à educação de cada criança (Silva et al., 2016). Desta forma, é primordial que o educador crie uma relação positiva com as famílias, fazendo parte integrante do trabalho do mesmo, a criação de uma parceria com os pais gerando um ambiente favorável ao desenvolvimento e aprendizagem para as crianças. Neste sentido, quando estabelecida a parceria entre o educador e os pais, cria-se uma proximidade entre os dois contextos, existindo uma partilha de saberes e informações, realçando o papel que ambas as partes têm “para a educação das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.25).

Araújo (2018a) afirma que, para se fomentar uma boa relação entre o educador e as famílias, o primeiro tem de “praticar uma comunicação aberta, focar no potencial dos pais e utilizar uma abordagem de resolução de problemas face a situações de conflito” (p.86). Com isto, pretende-se criar uma ponte entre o contexto educativo e familiar, existindo uma contínua e coerente troca de informações entre ambas as partes. Nestas relações é fundamental que exista um constante “dar-e-receber” (Post & Hohmann, 2011, p.327), acerca do desenvolvimento e evolução das crianças, sendo este do interesse comum de todos os envolvidos. Assim, quando a comunicação entre os

intervenientes se torna mais eficaz, gera-se uma proximidade e uma relação com base na confiança (Mata & Pedro, 2021).

A comunicação existente entre o educador e as famílias deve ter em consideração “princípios éticos e deontológicos” (Silva et al., 2016, p.18), revelando como principal foco a criança, os seus sucessos e explorações, nunca esquecendo o respeito e a privacidade dos intervenientes. Portanto, o educador comunica com a família relatando o progresso das crianças e, em cooperação argumentam as estratégias que ambas as partes devem adotar para apoiarem o processo educativo das crianças. De facto, um dos objetivos da creche presentes na Portaria n.º 262/2011 (2011), diz respeito a esta relação com a família, na medida em que exista uma partilha relativamente ao processo evolutivo da criança. Os pais devem ser considerados como parte da equipa, fomentando-se uma postura de entreajuda e compreensão e, fazendo com que estes se sintam acolhidos, respeitados e escutados, garantindo assim que exista confiança mútua nesta parceria.

Relativamente ao brincar no espaço exterior e ao tempo pedagógico dedicado a este espaço, é de realçar que o sucesso e os resultados dos benefícios destes, devem ter como base uma relação sólida, articulada e de proximidade entre o contexto educativo e as famílias. Esta parceria é, sem dúvida, de extrema importância para juntos criarem momentos potenciadores da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É então fundamental envolver as famílias em todas as fases. Assim, antes de o educador tomar qualquer iniciativa em relação às práticas educativas no espaço exterior, que possivelmente irão ocorrer com maior frequência, é importante reunir-se com os pais, de modo a dar-lhes a conhecer a intencionalidade por detrás desta escolha, bem como os principais objetivos. Portanto, as reuniões de pais/famílias servem como um recurso facilitador à compreensão e colaboração dos pais acerca das práticas pedagógicas que o educador pretende desenvolver com o grupo.

O educador tem ainda a possibilidade de sensibilizar as famílias e de as contextualizar acerca das “oportunidades únicas de aprendizagem que a natureza” oferece (Sobel, 2022, p.69). Neste sentido, é relevante ter presente que os pais “têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva et al., 2016, p.29), tendo assim a oportunidade de participarem no planeamento e avaliação da prática educativa. Para além disso, como Oliveira-

Formosinho (2018) afirma, “aprender a compreender os pais é uma primeira forma de solidariedade com a criança”. Assim, durante os diálogos com as famílias, o educador tem a oportunidade de compreender melhor o contexto familiar de cada criança e, qual a melhor forma de responder às suas necessidades e interesses.

É de realçar que, o envolvimento das famílias bem como os seus valores, crenças e expectativas são de extrema importância para as experiências educativas e, é essencial que exista um alinhamento de pontos de vista dos educadores e pais. Deste modo, é de destacar a relevância das famílias reconhecerem e valorizarem o trabalho do profissional e, ganharem a consciência da riqueza do brincar na natureza, ultrapassando medos e inseguranças, de forma cooperada com os educadores (Ramos et al., 2021a).

Efetivamente, o processo de planeamento e avaliação, implica uma reflexão conjunta e uma troca constante de informação. Neste sentido, o educador tem a responsabilidade de criar este canal de comunicação, escutando as famílias, as suas ideias e opiniões (Silva et al., 2016). Assim sendo uma das estratégias para sensibilizar as famílias passa pela partilha de registos e informações, como o envio de vídeos e fotografias, juntamente com a explicação da ação representada, demonstrando os níveis de bem-estar e envolvimento da criança.

Para além disto, é ainda essencial dar espaço e oportunidade aos pais para exporem as suas perspetivas e opiniões, existindo abertura para se encontrarem estratégias que tentem agradar a todos os envolvidos (Bilton et al., 2017). De facto, os pais podem ter os seus receios e dúvidas e o educador tem de ter isso em mente, preparando-se para sustentar as suas intencionalidades e sensibilizar as famílias acerca dos benefícios das mesmas.

Através desta explicação e justificação da intencionalidade da ação educativa, é possível que as reações menos positivas por parte dos pais, como o facto de terem receio que as crianças fiquem doentes, sujas ou se magoem, sejam progressivamente ultrapassadas (Bento & Dias, 2017). Neste sentido, salienta-se o quanto esta prática “rompe com aquilo a que estamos habituados” (Bilton et al., 2017, p.119), através de todos os estudos que foram referidos relativamente à utilização e valorização do espaço exterior em contextos portugueses, sendo preciso criarem-se condições, junto das famílias, para uma mudança gradual no que diz respeito a esta temática.

Outro aspeto a ter em consideração diz respeito ao feedback dado pelas famílias, relativamente à forma como as crianças se sentem na instituição, ao que estas transmitem em casa sobre o que fazem e aprendem. Assim, realça-se que a criança constitui um mediador entre o contexto educativo e familiar (Silva et al., 2016). Este feedback é fundamental para a avaliação e planeamento das experiências educativas, possibilitando ainda o contributo dos pais, através da sua participação no processo educativo.

Quando de facto, os pais reconhecem o valor do espaço exterior, isso irá rever-se nas rotinas familiares e, posteriormente, gerar efeitos positivos para o desenvolvimento das crianças (Bilton & Dias, 2017). De acordo com Sobel (2022), quando as famílias têm a possibilidade de contactar diretamente com todas as potencialidades e benefícios emergentes do espaço exterior, a sua compreensão em relação a este espaço como um recurso a valorizar, é mais favorecida. Efetivamente, é necessário que percebam as vantagens da natureza e do seu ambiente, para realmente confiarem e acreditarem na prática e intencionalidade educativa do educador (Bento & Portugal, 2016).

Assim, Bilton et al. (2017) refere alguns aspetos essenciais para assegurar o bem-estar e apoio dos pais relativamente às experiências educativas ocorridas no espaço exterior. As autoras destacam então os seguintes pontos: o educador deve manter uma postura compreensiva relativamente às dúvidas e preocupações das famílias; comunicar regularmente, partilhando informações sobre as ações que se realizam; ser direto e assertivo em relação à sustentação das práticas realizadas no espaço exterior; criar abertura e momentos para que os pais se sintam à vontade de comunicar as suas opiniões, ideias e entusiasmos; mostrar-se acessível para incorporar as ideias das famílias; escutar a conceção dos pais quanto à valorização do brincar no exterior para as crianças; integrar as famílias nas experiências, desafiando as mesmas a desfrutarem do espaço exterior acompanhando as crianças nas suas brincadeiras e explorações; convidar e propor aos pais a sua participação no que diz respeito à organização e melhoramento do espaço.

Salienta-se ainda que, é muito importante assegurar-se de que todas as crianças têm o equipamento adequado para as diferentes condições meteorológicas, como, por exemplo, fatos impermeáveis e galochas no inverno. Este aspeto é crucial para tranquilizar os pais acerca das práticas de qualidade no exterior, uma vez que ter o

vestuário adequado é fundamental para garantir a segurança e saúde das crianças (Bilton & Dias, 2017).

Posto isto, é extremamente importante que se construa uma relação próxima com as famílias, realizando um processo de comunicação com base no respeito, na ética e na abertura à interação e ao diálogo, de modo a priorizar-se “o bem-estar físico, emocional e social das crianças” (Marques et al., 2024, p.21) e fomentando uma parceria, onde se formula uma intencionalidade pedagógica partilhada e desenvolvida através da colaboração do educador com as famílias (Oliveira-Formosinho, 2018).

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste segundo capítulo estão apresentadas as caracterizações dos estabelecimentos educativos onde a mestranda realizou as suas PES. Além disso, nestas caracterizações encontram-se informações sobre cada instituição e do ambiente educativo: caracterização do grupo de crianças, organização do espaço e dos materiais e organização do tempo pedagógico. Estas caracterizações são de extrema relevância, pois permitem a sustentação e justificação de decisões pedagógicas estabelecidas ao longo das PES. Por fim, este capítulo termina com uma abordagem à Metodologia de IA e de que forma é que esta influenciou a prática da formanda durante ambas as PES.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM CRECHE

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição onde a formanda realizou a PES em creche é de carácter particular e, contempla, na sua oferta educativa, a aquisição e prática da língua inglesa, desde o contexto da creche até ao 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) (Regulamento Interno, 2022/2023).

As crianças que integram a creche têm também contacto com outras áreas curriculares e de complemento educativo, como expressão e educação musical e educação físico-motora.

Os princípios da instituição têm sempre presente o desenvolvimento global e harmonioso da criança, quer ao nível intelectual, emocional, físico e artístico. Desta forma, os valores fundamentais perpassam pela humanização das relações, a forte relação escola-família, a exigência pedagógica, a multiplicidade linguística e a inovação tecnológica e pedagógica.

O Plano Anual de Atividades do ano letivo 2022/2023 tinha como objetivo espalhar a felicidade pelas casas de todas as crianças que frequentam o estabelecimento

educativo. Deste modo, foi criado o jogo de tabuleiro “My Happiness walk”, em que todos os meses, as crianças, juntamente com as suas famílias, cumpriam desafios e descobriam a felicidade nos pequenos momentos da vida (Plano Anual de Atividades, 2022/2023).

Relativamente às instalações da instituição, esta é constituída por dois edifícios: o principal, onde se encontram duas salas de creche, três salas de educação pré-escolar (todas estas salas com grupos homogéneos relativamente à faixa etária), uma sala de multimédia, um polivalente, um refeitório, duas casas de banho (uma para cada valência), a direção e os serviços administrativos; o segundo é destinado ao 1º CEB, onde se encontra a biblioteca da instituição e um atelier de artes.

O espaço exterior da instituição dispõe de uma horta pedagógica, em que cada sala tem a sua plantação e, também, dois parques equipados, um para as valências de creche e de educação pré-escolar e outro para o 1ºCEB.

Em todas as salas, a equipa educativa, é constituída por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa (Regulamento Interno, 2022/2023). No que diz respeito à sala dos dois anos, há a referir que a educadora cooperante não se centra em nenhum modelo pedagógico específico. Na instituição cada educadora tem a liberdade de se orientar e sustentar através do(s) modelo(s) com que mais se identifique.

Relativamente à comunicação e relação com as famílias, a instituição utiliza uma aplicação designada “ChildDiary”, através da qual existe uma partilha diária sobre o dia-a-dia das crianças.

De acordo com o Regulamento Interno (2022/2023) da instituição, esta disponibiliza as seguintes estruturas de apoio educativos: apoio educativo; psicologia; terapia da fala; terapia ocupacional; equipa multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo que frequenta a sala dos dois anos é constituído por 18 crianças, seis do sexo feminino e 12 do sexo masculino, sendo que cinco crianças integraram o grupo nesse ano letivo. As crianças que constituem este grupo vivem todas num contexto

familiar composto por ambos os progenitores, tendo irmãos, oito das crianças (Projeto Pedagógico, 2022/2023).

Neste grupo existe uma criança que apresenta distrofia muscular severa, e outras duas que estão a ser apoiadas por terapeutas da fala e ocupacional, sendo que, uma delas está a ser estudada sob o ponto de vista genético (Projeto Pedagógico, 2022/2023). Uma das crianças que integrou o grupo este ano, ainda não se desenvolveu completamente ao nível da verbalização e tem alguns comportamentos menos positivos, utilizando a mordidela como forma de comunicação com os pares.

Este grupo está a transitar do estágio sensório-motor para o estágio pré-operatório, compreendendo que o mundo existe para além da criança, o que está de acordo com o que é defendido por Piaget na sua Teoria Construtivista. Desta forma, as crianças começam a desenvolver a linguagem e a aquisição da função simbólica. Apesar disto, o egocentrismo continua muito presente, uma vez que não compreendem ainda o conceito de partilha, pois consideram que o seu desejo é mais importante que o dos outros (Papalia & Feldman, 2013).

O grupo caracteriza-se por ser curioso, ativo e participativo. É um grupo muito autónomo que demonstra e afirma uma vontade de fazer por si (Post e Hohmann, 2011). Nos momentos de refeição, a maioria das crianças, à exceção de duas, já começou a desenvolver a coordenação bilateral e a ser autónoma no que diz respeito a comerem sozinhas, a retirarem os babetes e as batas sozinhas e até beberem pelo copo sem adaptador. Na hora da sesta, que já todos conseguem prever, demonstram a sua independência ao prepararem-se sozinhos para esse momento, ao seguir as orientações da equipa educativa e a adormecer sem necessitarem do adulto, mas sim de algum conforto.

No que diz respeito aos seus interesses, o grupo gosta muito particularmente da história *O lobo mau e os três porquinhos*, constituindo uma das brincadeiras principais no espaço exterior tanto a procura pelo lobo mau como a construção das casas dos porquinhos. A música e a dança constituem também outro dos interesses do grupo. Todos adoram dançar e ouvir músicas, tanto em português como em inglês, sendo algo que está muito presente na sua rotina. É um grupo que também gosta muito das horas do conto, principalmente com fantoches ou algum adereço a complementar a história. Os livros não podem ser muito extensos, porque as crianças começam a perder a atenção e

o foco. Demonstram imensa satisfação e gosto ao manipular os livros, a explorá-los e a explicar as imagens uns aos outros. Nos momentos de pintura, seja com aguarelas ou com lápis de cor, as crianças demonstram sinais de prazer e felicidade nestas atividades, querendo, na maioria das vezes, realizar mais do que um desenho. Para além do mais, as crianças demonstram curiosidade pelas letras, principalmente as correspondentes aos seus nomes, revelando entusiasmo pela identificação dos seus nomes.

O espaço exterior é também um grande interesse do grupo uma vez que é onde constroem os conhecimentos, através de vivências e experiências, do mundo que as rodeia (Goldschmied & Jackson, 2014). É onde exploram os elementos naturais e animais, como a terra, folhas, paus, flores, caracóis e minhocas, que tanto gostam de observar atentamente e de lhes dar múltiplos significados. Além disso, exploram através de materiais como por exemplo os pneus, onde adoram esconder-se, andar em cima dos mesmos e até de fazer construções. Um dos sítios onde mais pedem para ir é o trampolim, que corresponde a um dos equipamentos favoritos do grupo e mais solicitado, afirmando todos os dias a vontade de irem ao “pula pula”. Além do mais, é pertinente afirmar que um dos interesses despoletado nas crianças, ao longo das semanas, foram os caracóis. Estas ficaram fascinadas pela presença dos animais, querendo observá-los insistentemente quando encontravam algum.

Quanto às necessidades evidenciadas pelo grupo, cerca de cinco crianças do grupo ainda têm a tendência para brincarem sozinhas, algo que é tão característico desta faixa etária, existindo nestes casos a necessidade de promover a criação de relações com os pares. Outro aspeto a ser desenvolvido diz respeito à capacidade de expressarem emoções visto que, várias crianças manifestam esta dificuldade, sendo que os momentos musicais, por exemplo, constituíram fatores impulsionadores do desenvolvimento e demonstração de emoções. A comunicação verbal é uma competência desenvolvida por todo o grupo, excetuando uma criança. De salientar que, nem todas são capazes de comunicar verbalmente de forma perceptível, uma vez que também esta, é ainda uma capacidade em desenvolvimento.

Relativamente aos momentos de resolução de problemas com que se deparam durante a brincadeira, muitas vezes é necessária a intervenção do adulto. Apesar disso, algumas crianças já conseguem resolver os conflitos autonomamente, através da partilha ou da troca de brinquedos e materiais.

Caracterização do Espaço Educativo e dos Materiais

No que diz respeito à sala de atividades do grupo dos dois anos, com quem a estudante contactou durante a PES, é constituída por seis áreas: área da casinha, área dos jogos e construções, área de atividades orientadas na mesa, área de acolhimento, área da garagem e área de biblioteca (Projeto Pedagógico, 2022/2023).

A área da casinha estava dividida em duas zonas: cozinha e quarto, em que ambas as divisões continham mobiliário e objetos alusivos às mesmas e ao quotidiano das crianças. Na cozinha podíamos encontrar pratos, talheres, alimentos de plástico, uma mesinha redonda com bancos, um fogão, forno e dois móveis de arrumação com vários utensílios de cozinha (apêndice A.1.2 – imagem 1). Já na zona do quarto, apenas existia uma cama com vários bonecos e um estendal. Nesta área as crianças demonstravam sinais de alegria e prazer nas suas brincadeiras, assumindo diversas personagens do seu dia-a-dia. Desta forma, as crianças desenvolvem a comunicação verbal, criam relações com os pares, brincam ao faz de conta e fazem coisas por si próprias.

Na área dos jogos e construções, existiam uma variedade de legos e outros jogos de encaixe e empilhamento, puzzles e jogos que favoreciam o raciocínio lógico-matemático. Estes materiais estavam arrumados num armário, ao qual as crianças recorriam para selecionar os jogos que pretendiam, de forma autónoma.

A área de atividades orientadas na mesa, é onde se realizam as atividades de artes visuais, em que são disponibilizados às crianças, os materiais consoante o tipo de experimentações plásticas que fossem realizar.

É importante referir que a organização da sala de atividades foi alterada durante a nossa passagem pela instituição, uma vez que as crianças iam transitar para a sala dos 3 anos dentro de alguns meses, que é mais ampla e com áreas mais definidas. Portanto, a área de atividades orientadas na mesa, passou a integrar também a área da expressão artística. Nesta nova área, as crianças passaram a ter tesouras, folhas e lápis à sua disposição, podendo usufruir dos mesmos de forma autónoma. Assim, como refere Oliveira-Formosinho (2007), a sala de atividades não tem uma organização totalmente fixa durante todo o ano letivo.

A área da garagem era composta por uma pista de carros e vários tipos de automóveis. Nesta área as crianças brincavam ao faz de conta e criavam relações com os pares ao mesmo tempo que desenvolviam a linguagem oral.

A área de biblioteca, continha uma grande diversidade de livros, dentro de uma caixa, à disposição das crianças e, ainda dois sofás individuais, onde estas podiam desfrutar (apêndice A.1.2 – imagem 3).

Pode-se então afirmar que todas estas áreas contêm materiais em quantidade e de qualidade, que estão associados a cada uma delas. Estes materiais são adequados ao nível etário, tendo a resistência adequada e respeitando as normas de segurança, permitindo ainda uma diversidade de utilizações e indo ao encontro das necessidades e interesses do grupo, tal como é referido no Despacho Conjunto n.º 258/97 (1997).

É, ainda, importante referir que os materiais estão acessíveis às crianças e, sempre que se verifica que as necessidades e interesses do grupo mudam, existe uma reorganização dos mesmos. Esta sala tem também uma zona de bancada que integra um ponto de água, onde se encontram arrumados os materiais de pintura e de expressão plástica, alguns livros da educadora e vários materiais da equipa educativa. Além disso, a sala apresenta vários elementos naturais como paus a decorar as paredes, ramos a fazer de árvore com recortes das crianças e rodela de madeira e pedras na área dos jogos e construções. Também é importante referir que a sala é relativamente próxima da casa de banho das crianças, promovendo a autonomia das mesmas.

As paredes da sala são compostas por vários expositores: as pinturas e obras de arte que as crianças vão realizando, numa parede intitulada “Play all day”, em que é visível a diversidade dos resultados tão diferentes e a liberdade de se expressarem, que é dada a todas as crianças; “Best of 2020”, onde podemos encontrar as datas de aniversário do grupo e onde observamos a sua evolução através de três fotografias que representam cada ano de vida das mesmas; “Wall of happiness” é onde se apresentam as personalidades das crianças através de afirmações das mesmas acerca dos seus gostos e do que as faz feliz. Assim, o que está exposto nas paredes da sala, narra as experiências e os percursos vividos pelas crianças no quotidiano das mesmas no contexto educativo (Lino, 2018).

A sala de atividades é constituída por amplas janelas, as quais possibilitam o escurecimento parcial ou total e, permitem ainda, o contacto visual com o espaço

exterior (Apêndice A.1.2. – imagem 3). Para além disto, através de uma porta secundária, era possível o acesso fácil e rápido a este espaço, tal como é aconselhado no Despacho Conjunto n.º 268/97 (1997) e na Portaria n.º 262/2011 (2011). Tal como Lino (2018) afirma, as crianças que integram o contexto de creche devem ter acesso ao espaço exterior, criando interações e relações com este, com os materiais e elementos e com as pessoas presentes neste ambiente. Assim, pode-se afirmar que um “espaço exterior convenientemente organizado poderá oferecer uma multitude de oportunidades de aprendizagem às crianças, bem como experiências sociais enriquecedoras” (Araújo, 2018b, p. 156).

O espaço exterior da instituição é caracterizado por ser muito amplo e estar dividido em vários parques e, em cada zona são asseguradas condições de segurança e são proporcionadas múltiplas atividades e brincadeiras (Despacho Conjunto n.º 268/97, 1997). Este representa um local estimulante e acolhedor, dando confiança às crianças para as suas descobertas e explorações. Para além disso, os parques estão equipados com escorregas, baloiços, equipamentos para trepar e ainda uma cozinha de lama (apêndice A.1.1 – imagem 1,2 e 3).

A sala dos dois anos frequentava todos os dias a parte mais ampla do exterior, que contava com baús recheados de pás, bacias, colheres, bolas e, ainda existiam vários pneus e um escorrega móvel. Todos os materiais estavam acessíveis ao grupo, promovendo a autonomia das crianças.

Caracterização do Tempo Pedagógico

A organização do tempo pedagógico na creche deve permitir que cada criança estabeleça interações e relações com diferentes espaços e pessoas, desde educadores, auxiliares de ação educativa e pais (Lino, 2018). Estas rotinas ajudam a criança a “construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos” (Araújo, 2018a, p.84).

Desta feita, a rotina diária da sala dos dois anos estava organizada, deste modo: as primeiras crianças a chegar à instituição esperavam na sala de multimédia, onde comiam o reforço da manhã e, em seguida ocorria o momento de atenção pessoal. Por volta das 9h30, o grupo dirigia-se para a sala dando lugar ao momento de exploração,

descoberta e brincadeira na sala de atividades ou no espaço exterior. Dependendo do dia da semana, às 10h poderiam ter um momento de educação física, inglês ou música, normalmente seguidos de um tempo de transição suave em que a música estava quase sempre presente (Post & Hohmann, 2011). Em pequenos grupos, dá-se o momento de atenção pessoal e, após este, as crianças seguem todas juntas para o refeitório, onde almoçam. Ao terminarem, voltam a ir em pequenos grupos para a casa de banho, existindo novamente um momento de atenção pessoal, seguindo-se a hora da sesta. Depois da sesta, realiza-se novamente o momento de atenção pessoal, e posteriormente o lanche. Após o lanche, existia um momento de exploração, descoberta e brincadeira, no espaço exterior, onde cada criança podia “explorar os espaços e os materiais que o ambiente disponibiliza” (Lino, 2018, p. 107). Este último momento prolongava-se até ao momento de partida, que podia ser apoiado tanto pela educadora responsável, como pelas auxiliares de ação educativa, dependendo da hora.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES em EPE teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos que integra as valências de creche e de educação pré-escolar, em que todas as salas são homogéneas. A instituição conta com seis salas: uma sala de berçário, uma sala de um ano, uma sala de dois anos, uma sala de três anos, uma sala de quatro anos e uma sala dos cinco anos. O edifício da instituição tem agregado um centro de dia, possibilitando e estimulando relações intergeracionais.

No que diz respeito às instalações, o edifício é constituído por dois pisos, sendo que no primeiro se encontra a secretaria logo à entrada, seguindo-se um corredor que dá acesso a todas as salas de atividades, terminando no polivalente que tem ligação ao refeitório. Em todas as salas existe uma casa de banho para as crianças, o que promove a autonomia das mesmas nos momentos de higiene. As salas têm acesso direto ao exterior, exceto a do berçário, sendo que as salas de EPE partilham esse espaço. Neste espaço a

nível de materiais pedagógicos existem duas caixas de areia com alguns materiais plásticos para as crianças brincarem. O espaço exterior dá ainda acesso ao refeitório com ligação ao piso inferior onde existe uma lavandaria e uma sala de arrumos. A partir do refeitório tem-se também acesso ao auditório, ao centro de dia, a uma sala de estar e a casas de banho dos adultos (Projeto Pedagógico, 2023/2024).

O complexo onde se insere a instituição dispõe de grandes espaços verdes, onde se pode encontrar um anfiteatro grego, zonas com um parque infantil, sendo uma delas em frente à instituição, designada de “Árvore da Montanha” (Projeto Pedagógico, 2023/2024).

Conforme mencionado no Projeto Pedagógico (2023/2024), para a instituição é fundamental que se cumpram os quatros pilares de uma educação para o século XXI, definidos pela UNESCO em 1996: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Com estes valores, pretendem estimular um desenvolvimento equilibrado e harmonioso da criança.

Assim, o estabelecimento educativo fundamenta-se na Lei-Quadro da EPE (Lei nº5/97, 1997), para definir os seus objetivos pedagógicos. Estes passam essencialmente pelo desenvolvimento pessoal e social das crianças, por fomentar a integração das crianças na sociedade, a promoção da igualdade de oportunidades a todas as crianças da instituição, proporcionar o bem-estar e a segurança das crianças e criar uma relação de proximidade com a comunidade e com as famílias (Projeto Pedagógico 2023/2024).

De forma a promover o projeto pedagógico nas salas de atividades e de envolver as famílias, a instituição criou o Projeto “Criar Laços” que pretende criar momentos de partilha entre as famílias e o contexto educativo, através de atividades conjuntas. Para além disto, existem ainda outras estratégias como: “Tempo para Crescer”, em que são propostas atividades para que a criança faça em conjunto com a família; “Jornal de Parede”, onde se divulga atividades e projetos desenvolvidos na instituição; a utilização da aplicação WhatsApp para uma partilha instantânea de mensagens, fotografias e vídeos; celebrações festivas como o Natal e exposições temáticas.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2023/2024), a instituição estabeleceu várias parcerias, no sentido de promover uma maior qualidade de serviços. Parcerias com a ESE do Porto no âmbito dos estágios profissionais; o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (GAAPP), de forma a apoiar a transição do

último ano da educação pré-escolar para o 1ºCEB; a AMARE relativamente à expressão musical; a biblioteca itinerante através da Câmara Municipal; na realização de atividades com a Junta de Freguesia e ainda com o Centro de Dia.

A instituição orienta a sua ação pedagógica tendo como referentes a proposta de HighScope, o Movimento da Escola Moderna, o modelo curricular de Reggio Emilia, a perspetiva pedagógica de Elinor Goldschmied e, ainda, tem como referência as OCEPE (2016) e a Metodologia do Trabalho por Projeto.

2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo que integra a sala A da instituição é composto por 20 crianças com três anos, sendo 12 do sexo feminino e oito do sexo masculino. Este grupo beneficia de redução do número de crianças, uma vez que existe uma criança com necessidades adicionais de suporte à aprendizagem, a qual frequenta terapia ocupacional, terapia da fala e integração sensorial e é acompanhada pela equipa local de intervenção. No que diz respeito ao contexto familiar, todas as crianças vivem com ambos os pais, sendo que doze têm irmãos (Projeto Curricular, 2023/2024).

No presente ano letivo, integraram o grupo quatro crianças, sendo que uma das crianças já frequentava a instituição e foi integrada em junho na sala dos 24-36 meses, de forma a favorecer uma transição suave.

Outra das crianças que integrou o grupo este ano letivo, é nepalesa e apresenta dificuldade em comunicar verbalmente em português, mas é compreendida através da comunicação não verbal. Esta criança ainda se está a integrar no grupo, mas já começa a criar uma relação com os pares e a brincar com as restantes crianças.

É um grupo que demonstra uma vontade de fazer por si, é bastante autónomo em momentos de higiene e de alimentação, porém existem situações como mudar de vestuário em que necessitam de algum apoio do adulto. No que diz respeito à expressão motora, todas as crianças já dominam movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios e também de perícia e manipulação. No entanto, quanto à coordenação óculo-manual, esta precisa de ser aperfeiçoada por algumas crianças do grupo, mas a maior

parte já a domina com alguma destreza (Projeto Curricular, 2023/2024). Relativamente à comunicação verbal, no geral o grupo já a realiza com frequência, excetuando duas crianças.

O grupo já se encontra numa fase em que vão definindo pequenos grupos de brincadeira, dependendo dos seus interesses e gostos ou até da área de interesse selecionada naquele dia. Por vezes, necessitam do seu tempo sozinhas, existindo momentos em que algumas preferem brincar individualmente.

Em relação aos interesses evidenciados pelo grupo, estes passam muito pelas artes visuais, em várias modalidades, desde pintura e desenho à moldagem e colagem. As horas do conto constituem outro dos interesses do grupo, demonstrando também o gosto por explorarem os livros na área da biblioteca, contando as histórias uns aos outros. O grupo interessa-se ainda pelo jogo simbólico, gostam de inventar e representar personagens e situações do seu quotidiano, seja em pequenos grupos, como individualmente na área da casinha. Outro interesse do grupo diz respeito à aula de educação física, onde evidenciam gosto em movimentar-se e em realizar deslocamentos e equilíbrios.

O espaço exterior é um dos maiores interesses evidenciado pelas crianças. As crianças correm, brincam nas caixas de areia, apanham sementes do chão e questionam-se sobre as mesmas. Para além disso, demonstram níveis de envolvimento e de bem-estar muito elevados, relativamente às propostas de experiências educativas no espaço exterior. As crianças revelam estar felizes e relaxadas, apresentando abertura relativamente ao ambiente e vivacidade, reagindo energeticamente neste espaço. No exterior o grupo utiliza a sua imaginação e capacidade mental na sua máxima possibilidade e demonstram estar envolvidos prestando atenção aos detalhes (Laegers et al., 2005).

Relativamente às necessidades do grupo de crianças destaca-se: a capacidade de encontrarem estratégias para resolverem as dificuldades e problemas que se lhe colocam, necessitando da intervenção do adulto como mediador; o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atividade de partilha e responsabilidade social, tendo dificuldade em esperar pela sua vez e a escutar os amigos; o reconhecimento das unidades básicas do tempo diário e semanal, principalmente, compreendendo a influência que têm na sua vida pois, apesar de as crianças já saberem os dias da semana,

ainda não conseguem reconhecê-los diariamente. Além disso, outra necessidade diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que apesar deste já ser dominado, as crianças apresentam dificuldades na articulação de palavras.

Caracterização do Espaço Educativo e dos Materiais

Conforme referido na proposta de HighScope, os adultos devem prestar cuidados na organização do ambiente de forma a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ainda oferecer-lhes múltiplas oportunidades de aprendizagem (Post & Hohmann, 2011).

A sala A da instituição é ampla e contém janelas envidraçadas que permitem o acesso direto ao espaço exterior e a presença de luz natural direta, sendo que também contém cortinas para ser possível o escurecimento parcial ou total da sala. Nestas janelas estão afixados o quadro de presenças e o plano de atividades. Estes instrumentos de pilotagem permitem que a criança tenha opção de escolha e uma oportunidade de negociar com os colegas e, ainda, ajudam no reconhecimento das unidades básicas do tempo diário e semanal a partir das vivências e dos ritmos (Niza, 2007). Na entrada da sala estão presentes cabides, onde as crianças penduram os seus pertences. A sala de atividades tem ainda acesso direto à casa de banho, estando esta inserida no interior da sala. As paredes da sala servem de expositor para desenhos e criações plásticas desenvolvidas e elaboradas pelas crianças. De acordo com (Silva et al., 2016), o que está exposto nas paredes “constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para adultos” (p.26). Desta forma, é possível atribuir um significado às aprendizagens desenvolvidas pelas crianças durante o dia-a-dia no contexto educativo (Silva et al., 2016).

A organização da sala deve dar resposta ao desenvolvimento e a aprendizagem do grupo de crianças (Silva et al., 2016). No que concerne à sala de atividades do grupo dos três anos, esta é constituída por sete áreas: a área dos jogos, a área das artes visuais, a área da casinha, a área da biblioteca, a área da garagem, a área das construções e legos e a área do acolhimento.

A área do acolhimento é composta por um tapete, onde existe todas as manhãs um momento de comunicação, constituindo um tempo de escuta e de partilha. Durante o acolhimento o grupo conversa sobre as novidades, o que farão ao longo do dia, cantam

os bons dias e ainda marcam as presenças e, normalmente, escolhem uma área de interesse para brincarem e explorarem.

Relativamente à área dos jogos, esta contém um móvel de apoio onde se encontram vários jogos de encaixe e puzzles, blocos lógicos. Aqui as crianças podem desenvolver a motricidade fina e a capacidade de atenção, realizando encaixes, desencaixes e empilhamentos.

No que concerne à área das artes visuais, é uma das mais solicitadas pelo grupo, sendo constituída por um cavalete, um armário de apoio com folhas, lápis, canetas, portefólios das crianças, cola, tintas, pincéis e, para além disso, conta com duas mesas e cadeiras. Através de uma observação sistemática que constituiu um meio de recolha de informação, identificou-se que nesta área as crianças não demonstravam autonomia, aguardando sempre pelo auxílio do adulto. Assim sendo, a díade em conjunto com a educadora cooperante, organizou esta área de forma que os materiais estivessem mais acessíveis ao grupo, promovendo a autonomia do mesmo.

No que diz respeito à área da casinha, esta apresenta uma grande diversidade de mobiliário e materiais, desde fogão, frigorífico, panelas, talheres, uma mesa com bancos, um armário e uma cama (apêndice A.2.2 – imagem 1). As crianças nesta área brincam ao faz-de-conta desenvolvendo capacidades como a imaginação, a criatividade e autonomia, imitavam muitas vezes situações que observavam do seu quotidiano.

A área da biblioteca é equipada com uma manta, um móvel expositor que contém vários livros, um sofá e um computador para fazerem pesquisas e ouvirem músicas (apêndice A.2.2 – imagem 2). As crianças procuram muitas vezes esta área para terem tempo sozinhas.

Quanto à área da garagem, encontram-se vários tipos de transportes como carros, motos, camiões, e ainda um tapete em forma de pista.

Por fim, a área das construções e legos, onde existe uma caixa com legos de vários tamanhos, cores e blocos. Estes materiais estimulam a imaginação e criatividade das crianças nas suas construções.

Durante a observação realizada na PES, em colaboração com o par pedagógico e com a educadora cooperante, reorganizaram-se os materiais da área da casinha, uma vez que se identificou que maior parte dos materiais eram de plástico, não existindo a valorização de materiais de desperdício ou naturais, tal como é defendido pelo Despacho

Conjunto n.º 258/97 (1997). Para além disto, existiam vários objetos e materiais pelos quais as crianças não demonstravam algum tipo de interesse.

Relativamente ao espaço exterior, uma das suas mais-valias é a sua amplitude, o que permite que as crianças tenham espaço suficiente para brincarem umas com as outras ou até mesmo sozinhas. Neste espaço, existem duas caixas de areia e alguns materiais com que as crianças podem brincar nas mesmas (apêndice A.2.1 – imagem 3). De facto, segundo o Despacho Conjunto n.º 258/97 (1997), o equipamento existente no exterior, tem os seguintes requisitos: qualidade estética, adequação ao nível etário, resistência adequada, normas de segurança e multiplicidade de utilizações.

O espaço arborizado que existe ao redor da instituição, é um espaço com uma riqueza significativa e que tanto tem a oferecer às crianças (apêndice A.2.1 – imagem 1 e 2). No entanto, este espaço é um parque público, onde existe uma via de circulação interna do Complexo Municipal, que por vezes é utilizada pelos moradores de área como via pública de circulação de automóveis. Assim, as idas a este espaço têm de ser bem planeadas e, é essencial que as crianças tenham bem presentes os cuidados que devem ter no exterior. Neste sentido, a mestranda, juntamente com o par de formação, elaborou um quadro das regras do espaço exterior (apêndice B.2.3. – imagem 1), com a participação do grupo, uma vez que pretendia promover experiências educativas no exterior e as saídas a este espaço eram recorrentes. Com isto, era fundamental que o grupo compreendesse os cuidados necessários a ter neste ambiente e de que forma poderia usufruir do mesmo.

Caracterização do Tempo Pedagógico

Os momentos que constituem a “rotina diária são como marcas de pegadas num caminho” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 224). Desta forma, uma rotina diária consistente possibilita “um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 224).

A rotina diária da sala A iniciava-se no polivalente da instituição e, por volta das 9h, a educadora encaminhava as crianças para a sala de atividades, onde se iniciava o acolhimento. Neste momento, em grande grupo, realizava-se um diálogo com as crianças

sobre as novidades e acontecimentos que quisessem partilhar. Para além disto, cantavam a canção dos Bons Dias, identificavam o dia da semana e procediam ao preenchimento do quadro das presenças. Em seguida, as crianças escolhiam qual área para que pretendiam ir brincar, colocando a sua fotografia na respetiva área, no plano de atividades. Dependendo dos dias, poderia ocorrer um momento de atividade proposto pelo adulto, antes da brincadeira livre nas áreas.

Antes da hora do almoço, as crianças comiam a fruta do almoço, uma estratégia da educadora cooperante, de forma que as mesmas sejam mais recetivas relativamente a comer a fruta. Após este momento, realizava-se o momento de higiene e prestação de cuidados, em que as crianças iam autonomamente à casa de banho, voltando-se a repetir este processo depois do almoço. A tarde iniciava-se com o momento da sesta, que durava cerca de duas horas, seguindo-se mais um momento de higiene e prestação de cuidados. Durante a tarde, as crianças normalmente brincavam livremente nas áreas ou brincavam no espaço exterior.

Durante a semana o grupo tinha ainda atividades extracurriculares, como música às segundas-feiras, educação física às terças-feiras, inglês às quintas-feiras e dança às sextas-feiras. A dñade apenas teve a oportunidade de assistir aos momentos de educação física, uma vez que as restantes atividades ocorriam fora do horário letivo.

2.3. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No decorrer das PES, a ação pedagógica realizada pela mestranda foi influenciada por pressupostos específicos da Metodologia de IA, com o objetivo de a melhorar, utilizando para tal vários instrumentos pedagógicos.

O conceito de IA encerra em si uma certa complexidade, tendo assim várias propostas de definição, não sendo definida apenas por um autor, mas por vários. Assim sendo, Elliott define IA como “um estudo de uma situação que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (Coutinho et al., 2009, p.360). Desta forma, a Metodologia de IA permite que o educador investigue a sua prática para a melhorar ao nível do processo de aprendizagem e no que diz respeito ao desempenho profissional (Castro, 2022). Neste sentido, Carr (2019), refere que esta metodologia tem

como objetivo transformar o educador e a sua prática, na medida em que transforma a forma como este se compreende a si mesmo e às suas ações.

Como refere Máximo-Esteves (2008) “a investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p.82), proporcionando uma reflexão por parte do educador acerca da sua prática na, para e sobre a ação (Schön, 2000). Neste sentido, a mestranda foi influenciada por esta metodologia na medida em que teve em consideração critérios como a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Estes procedimentos vão ao encontro do carácter cíclico da IA que explica como esta metodologia não se prende apenas por um único ciclo. Considerando que o objetivo da IA é de facto gerar mudanças na prática, é necessário que o ciclo se repita ao longo do tempo, para que o educador investigue, analise e explore todas as interações que sucederam (Coutinho et al., 2009).

Deste modo, a observação teve um papel de enorme importância ao longo das PES, uma vez que esteve presente diariamente na prática pedagógica da formanda. Tal como referido nas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva et al., 2016, p. 13). Através da observação é possível compreender os contextos educativos e as interações que ocorrem. Para além disto, o ato de observar facilita a planificação e incentiva a que exista, neste caso, uma reflexão por parte da mestranda. Assim sendo, foi realizada uma observação naturalista e participante, uma vez que a formanda estava integrada no contexto, participando e vivenciando o quotidiano do grupo (Estrela, 1994).

A mestranda utilizou como principal instrumento de registo o diário de bordo. Este instrumento tem uma riqueza descritiva e um carácter muito pessoal, revelando sentimentos e emoções sentidos no decorrer da ação (Máximo-Esteves, 2008). Como refere Bolívar, “o diário é um registo reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo e um determinado período de tempo” (Amado, 2017, p. 280). Estes registos constituíram pontos de análise, avaliação, construção e reconstrução da ação, permitindo uma distanciação da prática, tendo constituído uma primeira reflexão. Para além disto, a formanda registou notas de campo, todos os dias, refletindo,

interpretando e analisando incidentes críticos, de forma a reformular futuras ações educativas a serem propostas.

Uma outra forma de registo de observações, utilizado pela formanda, que auxilia na reflexão e na interpretação de ações e interações, no sentido em que possibilita a revivência das mesmas, são as fotografias e vídeos. Através deste tipo de registo recorreu-se à escala de envolvimento e bem-estar de Laevers et al (2005) que permitiu realizar uma interpretação de situações críticas e determinados comportamentos, de forma a apoiar o processo de documentação pedagógica.

Posto isto, o educador “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº 241/2001, 2001, p.2). É importante que o educador realize uma reflexão constante, semanalmente, sobre os interesses, as necessidades e as aprendizagens desenvolvidas pelo grupo, de forma a dar uma resposta aos critérios mencionados. Isto, porque só há aprendizagem se for significativo para as crianças.

As crianças devem ser reconhecidas como sujeito e agente do seu processo educativo, sendo um dos fundamentos e princípios enunciados nas OCEPE, em que todas devem ser escutadas e têm o direito de partilhar as suas opiniões e as mesmas serem tidas em consideração (Silva et al., 2016). Assim sendo, o grupo deve estar envolvido no processo de planificação. Uma vez que, “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15). Neste sentido é importante que o educador escute e observe os interesses e interações das crianças, porque as mesmas mostram-nos o que querem aprender. Foi exatamente isto que a mestrande, em parceria com o par pedagógico, teve em atenção no seu processo de planificação, procurando valorizar os saberes das crianças e as experiências e vivências das mesmas.

Durante o processo de planificação, a formanda conseguiu ainda ser flexível compreendendo que há situações em que é necessário realizar alterações e reajustarmos ao momento de ação. Nas planificações elaboradas com o par pedagógico, a estudante utilizou as experiências-chaves de HighScope, na PES em creche e as OCEPE,

na PES em educação pré-escolar, de modo a fundamentar e sustentar as decisões pedagógicas que levaram às ações educativas.

Relativamente à ação, esta assumiu uma relação de interdependência com a reflexão, na medida em que a mestranda integrou na sua prática uma reflexão na, para e sobre a ação. Desta forma, foi possível “refletir sobre as suas próprias ações” (Schön, 1983, citado por Coutinho et al., 2009, p. 358), podendo perceber de que forma poderia melhorar a sua prática pedagógica e reorientá-la para futuras ações.

Na sua prática, a mestranda teve também em atenção as características individuais de cada criança, uma vez que cada uma tem uma identidade única e singular. Para além disso, respeitou o ritmo de cada uma e procurou oferecer uma variedade de materiais e de estratégias, de forma a proporcionar experiências educativas que incluíssem todo o grupo.

Ao longo de toda a PES foi realizada uma reflexão, não apenas individualmente, mas constituindo um processo cooperado com ambas as supervisoras, as educadoras cooperantes, o par pedagógico e colegas de curso e, ainda através dos seminários realizados semanalmente na ESE. Estes diálogos formais e informais, permitiram que a mestranda refletisse sobre a sua intencionalidade pedagógica, atribuindo um sentido à sua própria ação educativa com o intuito de a melhorar.

As narrativas reflexivas individuais (apêndice D) constituíram também um apoio à reflexão, permitindo analisar não só uma temática do interesse da formanda, ligada à educação de infância, mas também delinear as estratégias que poderiam ser mobilizadas para refletir sobre a mesma em contexto e os resultados obtidos. O feedback recebido por parte da supervisora, tanto relativamente às narrativas e planificações, como nos momentos de supervisão, foi imprescindível para a estudante compreender e refletir quais os pontos a melhorar na sua ação educativa, proporcionando a possibilidade de uma retrospectiva pessoal e um processo de crescimento.

É importante abordar ainda os cuidados éticos tidos em consideração ao longo da investigação sobre as práticas. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação lida sobretudo com situações e problemáticas reais, lida também com pessoas, sendo necessário a existência de uma regulamentação ética. Assim, esta reflexão ética é a fonte da responsabilidade das nossas ações e das consequências das mesmas, destacando a “importância de reconhecermos o outro” (Caetano, 2019, p.56), ou seja,

todos os envolvidos e respeitá-los. É de salientar que quando a investigação envolve crianças, as questões éticas para além de fundamentais exigem maior acuidade. Ao longo da PES, a mestranda teve sempre em consideração critérios éticos no seu processo de observação, de reflexão, de planificação e de ação.

Tal como a Carta de Princípios dos Associados da APEI Para a Tomada de Decisão Eticamente Situada refere, o educador deve respeitar a privacidade de cada criança e assegurar o sigilo profissional (Moita et al., 2011). Nesta medida, a mestranda teve o cuidado de garantir o direito à privacidade, salvaguardando o anonimato das crianças através da utilização de letras quando se referia a alguma delas. A formanda teve ainda a responsabilidade ética de proteger os direitos, interesses e sensibilidades das crianças e, para tal foi indispensável o prévio consentimento dos pais, através de autorizações relacionadas com o registo fotográfico e através de vídeo das crianças.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS

Neste último capítulo do relatório estará presente uma descrição e análise de ações educativas desenvolvidas nas PES, selecionadas previamente, que se destacaram pelo impacto e relevância sentidos no percurso formativo da mestranda e por terem proporcionado experiências significativas de aprendizagem e bem-estar às crianças. No decorrer desta análise, serão apresentados alguns incidentes críticos relativos as ações educativas desenvolvidas.

Desta forma, este capítulo apresenta-se dividido em duas seções, uma primeira destinada à valência de creche e a segunda à valência de EPE, em ambas existe uma articulação entre a prática pedagógica com a componente teórica e legal, mencionada no capítulo I, associando-se às caracterizações dos contextos educativos e à metodologia de IA referidas no capítulo II, envolvendo valores e crenças defendidos pela mestranda.

É relevante ainda afirmar que a PES permitiu que a formanda mobilizasse conhecimentos científicos e pedagógicos que possibilitaram uma sustentação da sua ação educativa e uma conseqüente reflexão sobre a mesma. Neste processo reflexivo, a mestranda procurou ter sempre em consideração a criança e o seu bem-estar. Os critérios como a observação, a planificação, a ação e a reflexão, anteriormente desenvolvidos e analisados, bem como toda a colaboração e interação com as equipas educativas e o par pedagógico contribuíram ainda para a construção, desenvolvimento e transformação da ação pedagógica desenvolvida pela mestranda.

3.1. AÇÃO EDUCATIVA NA VALÊNCIA DE CRECHE

Relativamente à valência de creche, a prática pedagógica realizada pela mestranda integrou uma constante aprendizagem, sendo que a PES em creche constitui o primeiro estágio que a formanda realizou na sua formação.

Durante a PES, a articulação existente entre a teoria e prática fez com que a mestranda compreendesse a importância de se refletir na, para e sobre a ação (Schön, 2000), tanto para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como para o seu

bem-estar. Para além disto, a reflexão realizada possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens profissionais, cada vez mais sustentadas permitindo que a mestranda tomasse decisões pedagógicas fundamentadas.

Desta forma, a ação educativa selecionada pela mestranda destina-se a demonstrar de que forma o tempo pedagógico no espaço exterior pode constituir um facilitador da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, oferecendo oportunidades de exploração, descoberta e contemplação. Esta ação visa a descrição de um momento de contemplação de um animal encontrado e identificado pelas crianças, bem como as ações associadas à evolução deste interesse. Para além disto, é ainda referida uma experiência educativa que se despoletou a partir desta curiosidade do grupo. Nesta ação, a reflexão durante e após a mesma foi fundamental para compreender o que necessitava de ser melhorado na prática da mestranda.

3.1.1 OBSERVAÇÃO DE CARACÓIS

No decorrer da PES em creche, tal como referido no capítulo II, o tempo pedagógico destinado ao grupo da sala dos 2 anos era constituído pelo menos por um momento de exploração, descoberta e brincadeira, no espaço exterior. Este momento, fazia realmente parte da rotina do grupo, sendo através deste que surgiu a seguinte experiência educativa.

A natureza, possibilita que as crianças fiquem muitas vezes surpreendidas e fascinadas pelos seres vivos que aparecem na sua linha de visão ou junto de si, gerando diversas reações e sentimentos (Bilton et al., 2017). Desta forma, num destes momentos de exploração, descoberta e brincadeira no espaço exterior, três crianças (MM, FC, L) encontraram um caracol a deslizar num dos canteiros. As crianças ficaram a observar o animal de perto, focadas e com as bocas a exprimir espanto e admiração, até que a L. exclama: “O Caracol! O Caracol!”. A mestranda permaneceu ao lado das crianças, a observar as suas reações perante esta contemplação. Neste momento, “o adulto mostrou-se respeitador e disponível para partilhar aquele momento de felicidade e encantamento, sem incorrer em comportamentos intrusivos e perturbadores da experiência” (Bilton et al., 2017, p.32). Desta forma, permitiu que as crianças expressassem iniciativa e fizessem as coisas por si próprios (Post & Hohmann, 2011).

Quando o animal começou a sair da concha, existiram dois tipos de reações, a MM. e o FC. exclamaram “uau” e mostravam-se entusiasmados, já a L. disse “Ai que medo!” colocando uma mão em frente à boca. Em seguida, o FC. tocou no caracol, fugindo este para dentro da concha.

Figura 1

FC. a tocar no caracol



Perante esta situação, as crianças arregalaram os olhos, ouvindo-se “Oh!” em unísono. Posteriormente, aguardaram pacientemente, atentas e concentradas, com os olhos postos no animal, à espera de que este decidisse voltar a sair, e quando o caracol saiu da sua concha, o processo repetiu-se, a mesma criança voltou a tocar no animal e este voltou para dentro da sua concha. A MM. disse de imediato “Não podemos tocar!”. Neste momento, a mestranda explicou às crianças que podiam tocar no caracol, mas devagar e com cuidado para não assustarem o animal.

Desta forma, quando o caracol saiu da sua concha, as crianças tiveram muita atenção, exclamando a L. “Está a sair!”, enquanto os amigos faziam “Shhh” e movimentavam o dedo a pedir silêncio. A MM. perguntou à mestranda “Posso?” e recebeu um aceno de confirmação, tocando cuidadosamente no animal e sorrindo de felicidade. A L. após tocar no caracol gritou “Aii! Molha!” e soltou uma gargalhada. As crianças continuaram concentradíssimas a observar o caracol a deslizar pelo canteiro, rindo-se baixinho de entusiasmo, demonstrando claramente sinais de alegria (Laevers

et. al, 2005). Até que a MM. exclama “O caracol anda devagar! Eu sou mais rápida!”. A mestranda interveio questionando as crianças “O caracol anda devagar porquê?”, a L. respondeu realizando o movimento de rastejar. Posto isto, as três crianças permaneceram o resto da manhã a observar o caracol que saía e entrava na sua concha, exibindo o seu corpo mole e pegajoso. Nesta manhã, gerou-se uma grande cumplicidade entre as crianças, contemplando e apreciando aquela surpresa da natureza, enquanto partilhavam expressões de fascínio e entusiasmo e transmitiam uma postura relaxada e de vitalidade (Laevers et. al, 2005).

O interesse e curiosidade que surgiu por este animal veio a ser confirmado nos dias seguintes, em que nos momentos de exploração, descoberta e brincadeira no espaço exterior, a mestranda ouvia sempre a L. a chamá-la “Maria, vamos procurar caracóis!”. Assim, existiram vários dias em que a mestranda e as crianças andaram realmente à procura de caracóis pelo espaço exterior, juntando-se, muitas vezes, outras crianças. Desta forma, as crianças “estabeleceram relações com outros adultos”, na medida em que comunicavam sempre com a estagiária em relação aos caracóis, pedindo que a mesma se envolvesse nesta investigação e descoberta (Post & Hohmann, 2011, p. 39). Nesta procura pelos caracóis, a mestranda observou a motivação, determinação e satisfação das crianças, estando completamente envolvidas e interessadas, demonstravam expressões de felicidade e entusiasmo, aspetos visíveis através dos sorrisos e risos fáceis que se escutavam durante esta brincadeira (Laevers et. al, 2005).

Um outro acontecimento, ocorreu quando as crianças voltaram a encontrar caracóis no canteiro e decidiram dar-lhes de comer, oferecendo folhas aos animais. No entanto, o que mais marcou esta situação, foi todo o cuidado que tiveram, mantendo-se em silêncio, excetuando algumas gargalhas de entusiasmo. As crianças rodeavam o animal, de modo que todas o conseguissem ver, enquanto o FC. aproximava uma folha do caracol, devagar e lentamente, para não assustar o animal e não correr o risco deste se refugiar na sua concha.

Figura 2

FC. a dar de comer o caracol



Outras crianças iam exclamando “Cuidado! Shhh!”, cientes de que se tratava de um momento mágico e especial que exigia delicadeza e tranquilidade. Foi realmente maravilhoso observar o respeito e a atenção que tinham perante este ser vivo, o que fez com que a mestranda compreendesse o potencial que o espaço exterior realmente tem e as experiências que só este consegue oferecer.

As crianças demonstraram realmente interessar-se pelos caracóis, quando encontravam conchas vazias, brincavam com elas durante momentos de faz de conta e pegavam nelas para as explorarem com toda a atenção, tentando compreender pormenorizadamente aquele ser vivo (apêndice B.1.1 – imagem 1). O grupo estava realmente envolvido, sendo visível o impulso e desejo exploratório que tinham em relação a este animal (Laegers et. al, 2005). Desta forma, envolviam-se na experiência-chave “imitar e brincar ao “faz de conta”” (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Existiam ainda momentos em que encontravam conchas vazias, mas também caracóis e realizavam comparações entre eles, exclamando “Este não tem!” “Este não sai” “Olha o caracol!”. Assim, envolviam-se na experiência-chave “explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes”, ao realizarem a comparação referida anteriormente (Post & Hohmann, 2011, p. 39). Para além disto, brincavam ao redor do

animal, integrando o mesmo nas suas brincadeiras, totalmente focados e com o cuidado de não o assustar (apêndice B.1.1 – imagem 2).

As crianças começaram a reconhecer e a falar do caracol, noutras experiências educativas, correspondendo a imagem de uma espiral com o caracol, exclamando mesmo “O caracol!” enquanto apontavam para a espiral. Outro episódio deu-se numa visita a uma quinta situada ao lado da instituição, quando as crianças já estavam a dirigir-se à porta para voltarem à instituição, começaram a juntar-se exclamando “O caracol! O caracol!”. Todos juntos a observar alguns caracóis que se encontravam no chão.

Este interesse pelos caracóis começou com apenas três crianças e com o passar do tempo, foi se alastrando a todo o grupo. Assim, salienta-se que “lá fora, as crianças partilham experiências, desejos, interesses e, gradualmente, desenvolvem um sentido de companheirismo que se expressa através do brincar” (Bilton et al., 2017, p.91). Desta forma foi possível, através da observação, identificar incidentes, já mencionados, em que as crianças “criaram relações com os pares”, associando-se assim a experiência-chave do domínio das “relações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Neste sentido, esta curiosidade pelo caracol tornou-se não só algo cativante, mas também caracterizador do grupo. Este interesse, começou mesmo a fazer parte do quotidiano do grupo, desde o desejo e vontade associado à procura de caracóis, “às conversas desencadeadas pelos mistérios que as pequenas criaturas apresentavam, a exploração dos animais promovia diferentes oportunidades para a aprendizagem e socialização” (Bilton et al., 2017, p.91). Deste modo, foram criadas conexões e memórias. Em cada interação as crianças aprendiam mais, exploravam e contactavam com várias texturas, cheiros e visões diferentes, desenvolvendo as suas capacidades sensoriais (Hamscom, 2018).

Neste sentido, a mestranda compreendeu que as crianças realmente demonstravam curiosidade e interesse em saber mais sobre o caracol. Assim, em diálogo com a equipa educativa, a estagiária propôs uma experiência educativa com essa finalidade. Esta experiência educativa foi realizada em grande grupo e é constituída por uma primeira parte destinada a uma hora do conto na sala de atividades e uma segunda parte destinada à exploração livre no espaço exterior.

A estagiária dinamizou assim uma hora do conto do livro *O caracol* de Patrícia Calisto. A escolha deste livro adveio da forma como a sua história dá a conhecer algumas características do caracol, como o facto dos seus “corninhos” serem na verdade os seus olhos. Desta forma, o livro teve como intuito sensibilizar e dar a conhecer ao grupo algumas características dos caracóis. No final, a mestranda apresentou às crianças uma imagem real do caracol, chamando a atenção para os traços referidos no livro. Posteriormente, de forma a realizar a transição para o espaço exterior, a formanda iniciou um momento musical com a música *O Sr. Caracol*, já conhecida pelo grupo.

No espaço exterior, existiam três áreas preparadas previamente e que continham os seguintes materiais: a primeira área continha várias bacias com terra e girassóis alusivos ao livro; a segunda área tinha vários troncos, alface e cerca de 6 caracóis; a última área estava dividida em duas mesas, uma que tinha massa de moldar e palitos e a outra com cartões onde estavam desenhados caracóis com a concha em forma de espiral e pedras.

Quando o grupo chegou ao espaço exterior, as crianças separaram-se autonomamente pelas várias áreas, formando pequenos grupos. A organização destas áreas, teve mesmo como intuito que as crianças se dividissem em pequenos grupos, de modo a “otimizar as suas experiências, garantindo ao adulto possibilidades de apoio qualitativamente mais rico”, tal como defende a Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied (Araújo, 2018a, p.146). Na primeira área as crianças começaram a realizar transferências, afirmando que estavam a fazer comida para os caracóis (apêndice B.1.1 – imagem 3). Assim, desenvolveram a compreensão de espaço, através do ato de “encher e esvaziar” (Post & Hohmann, 2011, p. 39). As crianças que se aproximaram dos caracóis, reagiram energicamente, demonstrando surpresa e fascínio quando os viram. De seguida, apressaram-se a pegar na alface e, olharam para a mestranda perguntando “Posso?”, tendo uma resposta positiva, colocaram os pedaços de alface junto dos caracóis, ficando assim a observá-los atentamente (apêndice B.1.1 – imagem 4). Quanto à terceira área, as crianças com a massa de moldar utilizaram a sua imaginação na sua máxima possibilidade, construindo caracóis, mas também castelos e panquecas (apêndice B.1.1 – imagem 5). Com os cartões e as pedras, algumas crianças preencheram as espirais, outras o caracol em si (apêndice B.1.1 – imagem 6).

As crianças também puderam transferir materiais entre as áreas, algumas pedras serviram para complementar os cozinhados das crianças e outras para decorarem as suas criações na área da massa de moldar. Para além disto, as crianças foram rodando livremente pelas áreas.

Uma situação interessante e que realmente demonstra o interesse que a L. tinha pelos caracóis, foi que esta criança pegou num caracol, cuidadosamente, e colocou-o num tupperware com um pedaço de alface e passou a manhã toda a passear com o caracol no espaço exterior.

Figura 3

L. com o caracol no tupperware



Existiram momentos em que a criança pousava o recipiente e apenas observava o animal, quando este começava a sair do tupperware a L. gritava “Maria! O Caracol! Está a sair!”. A mestranda aproximava-se da criança e dizia “Vamos ver onde é que ele vai.”. A criança ficava focada e muito atenta, sem nunca perder o caracol de vista, mas quando este se afastava demasiado, voltava a pegar nele e a colocá-lo no recipiente. A criança passou assim a sua manhã ao redor do caracol, entusiasmada e a transparecer fascínio e curiosidade acerca do animal. A L. realizou ainda uma ligação ao livro, fazendo uma observação, exclamando “Olha os olhos do caracol. Não são “corninhos”, são olhos!”

Na área da massa de moldar, o FP. estava determinado a construir o seu caracol, afirmando “O meu caracol vai ter muitos olhos!”, enquanto colocava vários palitos na massa (apêndice B.1.1 – imagem 7).

A mestranda considera que foi uma manhã, de descoberta e exploração, mas acima de tudo de brincadeira livre. As crianças puderam ser elas mesmas, foram espontâneas e expressivas.

Assim, como referido no primeiro capítulo, o espaço exterior promove as interações entre pares, o que aconteceu nesta experiência educativa, relativamente à cooperação existente na procura pelos caracóis e também o diálogo das observações deste animal. As crianças realmente criaram relações, por exemplo, quando uma encontrava um caracol ia chamar pelos amigos para que estes também o pudessem ver. Portanto, o contacto com a natureza e o tempo pedagógico passado no exterior promoveram ações que devem ser “consideradas como importantes estratégias de aprendizagem” (Bilton et al., 2017, p.49), sendo ainda possível relacioná-las com diversas experiências-chave, como foi sendo referido.

Deste modo, através de uma observação atenta e constante, por parte da mestranda, durante o desenvolvimento e evolução do interesse pelos caracóis, bem como na experiência educativa proposta e organizada pela estagiária, foi possível realizar uma análise dos níveis de envolvimento e bem-estar das crianças (Laevens et. al, 2005).

Assim, relativamente ao nível de envolvimento, a formanda considera que durante os momentos à procura dos caracóis e nas brincadeiras com este animal, as crianças apresentavam-se sempre motivadas e concentradas em encontrá-lo, estando totalmente absorvidas, sem distrações, permanecendo a manhã toda à volta do caracol (Laevens et. al, 2005). Para além disto, as crianças tinham sempre muita atenção aos detalhes, analisando e observando o caracol e as suas particularidades.

Nas áreas organizadas, as crianças mantinham-se concentradas nas atividades que estavam a realizar, sendo que a sua atenção por vezes era desviada devido às brincadeiras dos amigos nas outras áreas (Laevens et. al, 2005). No entanto, o envolvimento em torno da zona onde se encontravam os caracóis deu-se mais quando as crianças chegaram ao espaço exterior, perdendo-se ao longo da manhã. A única criança que realmente andou à volta dos caracóis, nomeadamente, de um caracol, foi a L., apresentando um nível de envolvimento muito elevado. Em jeito de reflexão, a mestranda pensa que é normal este facto ter acontecido, uma vez que existiam vários estímulos à brincadeira e aprendizagem das crianças.

Relativamente ao bem-estar, tanto nas ações relacionadas com a evolução da curiosidade e interesse que as crianças tinham pelos caracóis, como na experiência educativa proporcionada pela mestranda, esta considera que as crianças demonstravam

sinais de alegria, através dos seus sorrisos, gargalhadas e gritos de surpresa e espanto, existindo uma vitalidade e abertura na sua postura. As crianças reagiam energicamente, demonstrando surpresa e fascínio quando viam os caracóis. O grupo estava relaxado, não demonstrando sinais de stress (Laevens et. al, 2005).

Apenas uma criança não demonstrou interesse nos caracóis e durante a experiência educativa organizada, esta explorou um bocado de massa de moldar por incentivo da mestrande e da terapeuta ocupacional. Esta criança frequenta terapeutas da fala e ocupacional e está a ser estudada sob o ponto de vista genético, tal como referido no segundo capítulo. A mestrande procurou interagir com a criança, apresentando-lhe os materiais presentes nas variadas áreas, esta demonstrou preferência pela massa de moldar pegando no pedaço de massa, afastando-se do resto das áreas. Contudo, apesar de o envolvimento da criança na atividade se caracterizar como baixo, pelo desinteresse perante a experiência educativa preparada, a criança apresentava níveis de bem-estar moderado, isto é, mantinha uma postura neutra e sem emoção, apenas concentrada na massa de moldar e contemplando o ambiente ao seu redor (Laevens et. al, 2005). Neste sentido, a estagiária respeitou o espaço e o tempo desta criança, priorizando o seu bem-estar, compreendendo a sua vontade e deixando a mensagem de que estaria ali caso ela precisasse.

Nesta experiência educativa, para além de ter um papel de organizadora, gerindo o grupo, o espaço e tempo, a mestrande teve ainda uma atitude de observação constante, de escuta e questionamento, procurando sempre responder aos desafios das crianças e, posteriormente, organizar novas explorações e provocações que potencializassem a aprendizagem e o desenvolvimento do grupo (Lino, 2018), bem como despertassem a curiosidade e o pensamento crítico. Para além disto, a mestrande, tal como foi referido no capítulo I, teve a consciência de saber a importância de reconhecer as crianças como seres competentes e capazes. Capazes de realizarem descobertas por si mesmas, de questionarem e formularem hipóteses e de agirem sobre o ambiente que as rodeia.

A mestrande considera que teve ainda uma postura de facilitadora e de iniciadora, na medida em que apoiou sempre a ação das crianças, incentivando as iniciativas das mesmas, tal como é defendido pela Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied (Araújo, 2018b).

Relativamente, à Escala de Observação do Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009), a mestranda socorreu-se da mesma como um recurso à realização da sua autoavaliação relativamente à sensibilidade para com o grupo de crianças, à estimulação das crianças e à autonomia que ofereceu às mesmas. A estagiária refletiu acerca da sua ação na experiência educativa e concluiu que priorizou sempre o bem-estar das crianças, demonstrando respeito pelas mesmas e reconhecendo o direito destas de serem escutadas, apresentando assim uma elevada sensibilidade. Quanto à estimulação, a mestranda considera-a também elevada, uma vez que apoiou sempre o desenrolar das ações das crianças e através de um interesse observado propôs uma experiência educativa, em que pretendia promover não só o conhecimento de novas aprendizagens, mas também a criatividade, imaginação e o brincar das crianças. No que diz respeito à autonomia, a mestranda tem consciência que esta foi promovida, dando liberdade às crianças para fazerem as suas descobertas, permitindo que estas tivessem decisão de escolha e seguissem as suas iniciativas, expressando as suas ideias e emoções.

Os aspetos que a mestranda considera que poderiam ser alterados na experiência educativa, seria a dinamização da hora do conto no espaço exterior, em vez de ser na sala de atividades, dando mais relevo e destaque a este espaço como um espaço educativo. A escolha da estagiária, foi uma escolha segura, mas se voltasse a realizar esta experiência educativa teria arriscado e saído um pouco mais da sua zona de conforto. Outro aspeto diz respeito à seleção dos materiais, a mestranda teria disponibilizado mais materiais naturais e soltos na área da massa de moldar, dando maior opção de escolha às crianças, de modo a potencializar mais o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade.

Com esta experiência educativa, foi visível para a mestranda a influência que o espaço exterior tem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O interesse e curiosidade pelos caracóis surgiu, através do tempo pedagógico dedicado a este espaço e da exploração do mesmo. Assim, reconhece-se o valor deste espaço como um espaço educativo (Silva et al., 2016; Bertram & Pascal, 2009; Bento & Portugal, 2019), referido no primeiro capítulo.

É necessário que exista esta consciência, de modo a promoverem-se práticas de qualidade no espaço exterior, desde cedo. Uma vez que as crianças desta faixa etária estão “numa idade em que quase tudo é novidade e em que os sentidos se apropriam de

múltiplas informações sobre os contextos, o contacto com diferentes formas de vida revela-se como algo suscitador de entusiasmo, fascínio e curiosidade” (Bilton et al., 2017, p.31). Assim, foi visível o facto de a natureza estar cheia de potencialidades, a contemplação e observação do caracol, foi apenas uma delas. É neste espaço que as crianças têm oportunidade de ver a vida em primeira mão, contactar com seres vivos e investigá-los, cheirá-los, pegar neles, analisá-los construindo, assim, conhecimento acerca dos mesmos, envolvendo-se em processos de aprendizagem através da ação.

Deste modo, esta ação educativa marcou a formação da mestranda, uma vez que lhe permitiu experienciar e observar realmente a riqueza do espaço exterior e como este é promotor de aprendizagens, provocando as crianças e suscitando a sua curiosidade. Assim, a mestranda teve a certeza que era este o caminho que pretendia seguir, na medida em que a sua ação teria sempre em consideração o espaço exterior e as suas qualidades, procurando promover práticas educativas de qualidade neste espaço, em contacto com a natureza. Foi através desta ação educativa que realmente surgiu o interesse da estagiária pela temática aprofundada no capítulo I.

3.2 AÇÃO EDUCATIVA NA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que diz respeito à valência da EPE, a prática pedagógica realizada pela mestranda teve como intuito a promoção de práticas educativas de qualidade no espaço exterior, proporcionando ao grupo um maior contacto com a natureza e que esta fizesse parte da sua rotina. Para tal, foi necessário realizar uma pesquisa aprofundada e várias leituras de referentes teóricos relacionados com esta temática, apresentados no capítulo I, de modo a ser possível mobilizá-los na prática. Deste modo, neste subcapítulo serão apresentadas duas ações educativas, realizando uma articulação com a dimensão teórica e com os interesses e necessidades do grupo.

A primeira ação a ser analisada diz respeito a uma experiência educativa, no espaço exterior, provocada pelo mesmo e iniciada pelas crianças, demonstrando a potencialidade deste espaço. Relativamente à segunda ação, esta surgiu de um interesse e de uma necessidade do grupo, em que a mestranda a partir deles organizou uma

experiência educativa no espaço exterior, arriscando e acreditando na potencialidade desta ação.

3.2.1 UMA SIMBIOSE COM AS FOLHAS DO OUTONO

Durante a PES em EPE a mestranda pretendeu promover um contacto diário na rotina do grupo com a natureza. Assim, sempre que era possível propunha a saída em grande grupo, com a equipa educativa, ao espaço exterior em redor da instituição, para que as crianças pudessem não só desenvolver-se a nível motor, mas também sensorial e cognitivo. Através destes passeios, as crianças tinham a oportunidade de contemplar, de cheirar e de tocar em vários elementos naturais e seres vivos que encontravam durante o caminho, como formigas, pinhas e folhas.

Num destes passeios, durante a estação do outono, as crianças aperceberam-se do barulho que as folhas caídas e secas no chão produziam quando as pisavam. Desta forma, “o comboio” constituído por uma fila de crianças a par, passou a ser uma fila de crianças uma a uma, de modo que todas conseguissem usufruir da experiência musical que as folhas proporcionavam.

Figura 4

Fila de crianças



Quando chegamos a uma zona do espaço exterior, em redor da instituição, ampla e com um mar de folhas no chão, as crianças foram automaticamente a correr em direção aos montes de folhas a gritar e a dar gargalhadas. Neste primeiro momento as crianças saltaram nas folhas e começaram a atirar folhas ao ar, ouvindo-se “Atira! Atira!”, observando-se sorrisos de “orelha a orelha”. As crianças faziam rodas e atiravam folhas

por cima umas das outras e, até aos adultos que naturalmente se envolveram na sua brincadeira (apêndice B.2.1 – imagem 1).

Duas crianças, a AL. e o N., até fizeram um jogo, andando atrás um do outro com folhas na mão para atirarem um ao outro, ouviam-se as crianças chamarem uma pela outra, de sorriso na cara.

De seguida, o grupo começou a dividir-se, algumas crianças corriam pelo espaço, sendo alertadas que não se podiam afastar muito, nem sair da zona de visão dos adultos, de forma a garantir a sua segurança. Desta forma, deu-se uma liberdade com limites, mas estes limites possibilitaram a liberdade dada. Assim, ofereceu-se uma liberdade às crianças que garantia a sua segurança e, deste modo, os adultos puderam observar as crianças a brincar e a explorar o espaço de forma livre, conscientes dos cuidados que deveriam ter. Outras crianças começaram a rebolar por um monte coberto de folhas rindo-se e, quando paravam contemplavam o céu azul. As crianças voltavam a levantar-se e corriam alegremente para o topo do monte, procedendo outra vez a um rebuliço pelas folhas.

Figura 5

Crianças a rebolar nas folhas



Algumas crianças dirigiram-se a um monte de terra, árvores e folhas, com algum declive. A sua grande dimensão permitia que várias crianças brincassem em simultâneo e criassem diversas estratégias para descerem e subirem. Neste grupo de crianças, algumas subiram a pé o monte com bastante facilidade, descendo-o da mesma forma ou até sentadas, como se fosse um escorrega sempre a rirem-se. A S. ficou a olhar para os amigos a subirem e pediu “Ajuda!”, olhando para a mestrande e para os amigos, a ajuda foi dada de imediato, a BA. agarrou num pau, apontou-o para baixo e disse “Agarra!”,

assim a S. foi capaz de subir o monte agarrando o pau com o auxílio da BA., por vezes escorregava, mas levantava-se sempre a segurar-se no pau. Quando chegou lá acima gritou “Maria! Consegui!” e ainda sorriu para a amiga. A mestranda afirmou “Tu és capaz!”.

Figura 6

BA. a ajudar S. a subir o monte



Em seguida, a BA. sentou-se e exclamou “S olha para mim!” e começou a descer o monte. A S. sentou-se, mas não iniciou o movimento, esticando o pau e olhando para a BA. que já se encontrava lá em baixo. A amiga voltou a subir e disse à S. “Tu consegues!”, esta largou o pau e começou a descer sentada, levantando-se e sentando-se ao longo da descida. Esta situação realçou a cooperação e criação de relações, durante um momento em que uma das crianças conseguiu superar um medo e um desafio com a ajuda e o incentivo de uma amiga. Para além disso, a criança ainda enfrentou um risco, que exigiu a sua concentração e a mobilização de diferentes competências motoras, ganhando a consciência de que é um ser capaz, repetindo o processo, sempre com sucesso. Durante esta repetição, a criança gradualmente passou a fazer a subida e descida, demonstrando que apenas de sentava na descida (apêndice B.2.1 – imagem 2). Assim, a S. foi capaz de lidar com o risco, superando um limite com que se deparou, tendo assim a oportunidade de ganhar confiança, aprendendo que pode conseguir se continuar a tentar, desafiando-se a si mesma e ao seu ritmo (Bilton et al., 2017; Hamscom, 2018). Para além disso, a S. foi “capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldade e problemas” com que se deparou, demonstrando ainda “saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar” (Silva et al., 2016, p.42).

Durante a exploração do espaço exterior, algumas crianças, nomeadamente a C. e a BT. começaram a pegar em paus maiores, andando com o auxílio dos mesmos e até

sacudindo os arbustos com estes. A mestranda decidiu conversar com as crianças, de forma chamar a atenção para que estas apontassem sempre o ramo para baixo, com o intuito de evitar possíveis acidentes, em que pudessem magoar um amigo ou a si próprias. Estas compreenderam continuando a sua exploração de forma cuidadosa, mas sempre com um espírito aventureiro (apêndice B.2.1 – imagem 3).

Outra brincadeira realizada por algumas crianças, consistia em se abraçarem, enquanto riam e exclamavam “Tinoninoni” e depois caíam nas folhas às gargalhadas. As crianças voltavam a levantar-se, sacudiam as mãos e repetiam a brincadeira, sempre cheias de ânimo e vivacidade. Nesta situação, foi notório que as crianças tinham a noção de que ao caírem não se iam magoar, uma vez que as folhas compunham uma camada fofa no chão, fazendo com que as crianças se sentissem seguras.

De modo, a respeitar o tempo e a vontade do grupo, a equipa educativa em parceria com as estagiárias consideraram por bem, não interromper a brincadeira e exploração das crianças, acabando por passar toda a manhã naquele espaço. Desta forma, pretendeu-se que estas vivências ocorressem com tempo suficiente, permitindo que as crianças desfrutassem das mesmas na sua totalidade, interagindo com a natureza, através da brincadeira livre, aprimorando e desenvolvendo todos os seus sentidos. Assim, um simples passeio no espaço exterior deu lugar a uma manhã maravilhosa, em que se assistiu a uma simbiose entre as crianças e as folhas do outono. Efetivamente, a promoção de práticas pedagógicas de qualidade no exterior exige que se tenha consciência da relevância de momentos de contemplação, em que simplesmente se aprecie a natureza e se tire partido dos estímulos que esta fornece (Bilton et al., 2017).

Para a mestranda foi realmente significativo observar, a ação que o espaço exterior, nomeadamente, a natureza potencializou, estando preparado para receber as crianças, sem qualquer necessidade de intervenção por parte do adulto na organização do mesmo. Desta forma, foi visível como as transformações que ocorrem na natureza, devido às mudanças de cada estação do ano, permitem que as crianças realizem brincadeiras ricas, “promotoras de elevados níveis de bem-estar e implicação” (Bilton et al., 2017, p.55).

Como foi sendo referido ao longo da descrição e análise desta ação educativa, as crianças apresentaram níveis muito elevados de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005). O grupo apresentava-se relaxado e, principalmente, feliz e bem-disposto,

sendo visível os sorrisos das crianças e audível as suas gargalhadas. O ambiente, permitiu que as crianças fossem espontâneas, sendo elas próprias, reagindo com abertura e vivacidade ao mesmo. Para além disso, algumas crianças foram desenvolvendo a sua autoconfiança e segurança pessoal, ultrapassando os desafios com que se depararam (Laevers et. al, 2005). Relativamente ao envolvimento, as crianças estavam realmente absorvidas pela natureza, ganhando novas experiências e usando as suas capacidades e possibilidades constantemente. O grupo estava de facto entusiasmado, demonstrando satisfação e energia durante as suas brincadeiras e explorações (Laevers et. al, 2005).

A mestranda nesta manhã teve um papel de observadora, mas também de participante, sendo possível absorver todas as ações mencionadas e ao mesmo tempo fazer parte delas. Isto é, a formanda teve a oportunidade de brincar, entrar nas brincadeiras das crianças, enquanto observava a felicidade e a satisfação das crianças nas suas ações.

Com esta experiência educativa, as crianças presenciaram a “derradeira experiência sensorial” (Hamscom, 2018, p.185), ouviram os pássaros a chilrear, sentiram a brisa suave do vento nos seus cabelos e o calor do sol a aquecer as suas caras. Durante a manhã puderam contactar com todo um potencial de oportunidades, desde o esmigalhar das folhas secas do outono ao rebolar por um “cobertor” das mesmas, sempre com um ambiente harmonioso e cheio de alegria à sua volta. As crianças brincaram livres, plenas e felizes, acima de tudo felizes. Esta manhã reforçou ainda mais a ideia de como o brincar ao ar livre constitui um recurso à aprendizagem, estimulando a criança a ser o principal agente do seu processo de aprendizagem (Bento, 2015). É ainda de realçar que este espaço teve um verdadeiro significado para as crianças, merecendo ser intitulado pelo grupo como “Nas folhas”.

Para além disso, de forma independente foram estimuladas a desenvolver-se a nível motor, correndo, subindo e descendo montes, de várias maneiras, rebolando nas folhas, balançando-se, caindo e levantando-se do chão e, ainda baixando-se e levantando-se atirando as folhas ao ar. Assim, tiveram realmente uma experiência a nível motor e demonstraram “dominar movimento que implicam deslocamento e equilíbrios” (Silva et al., 2016, p.46), como os mencionados. No entanto, a mestranda reparou que as crianças durante os passeios ao ar livre, afirmavam várias vezes “Estou

cansada!” e só estavam a caminhar há alguns minutos. Para a mestranda tornou-se claro que o grupo não estava a ser desafiado o suficiente a nível motor, algo que gostaria de ter tido mais tempo de PES para poder promover e estimular. Posto isto, ressalva-se a relevância e a promoção que o espaço exterior, por si só, tem relativamente ao desenvolvimento motor das crianças, estimulando-o de forma implícita através das suas características, nomeadamente, os contrastes nas superfícies e os declives (Neto, 2020b).

Para a estagiária esta manhã, foi o momento-chave em que compreendeu que realmente é este o sentimento que quer ter todos os dias da sua vida. A formanda sentiu que efetivamente o espaço exterior pode ser vivido de uma forma única por cada criança e que a natureza nos oferece as bases para criarmos memórias felizes e experiências educativas de qualidade que promovam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de uma forma espontânea e simples, verdadeiramente mágica.

3.2.2 UM DIA DE CHUVA

A presente ação educativa que será analisada e descrita, teve origem numa experiência educativa que a mestranda propôs e organizou durante a PES em EPE e que ocorreu no dia de supervisão pedagógica. Este momento em questão marcou significativamente o percurso da formanda, uma vez que foi verdadeiramente um desafio, organizar uma experiência educativa no exterior, principalmente, porque a previsão relativamente às condições meteorológicas, era de aguaceiros. Posto isto, foi fundamental para a mestranda sentir que existiu de facto uma confiança por parte da equipa educativa para a organização e realização desta experiência, permitindo que a estagiária saísse da sua zona de conforto ao mesmo tempo que organizava algo em que realmente acreditava e que ia ao encontro dos seus valores.

Desta forma, foi necessário que a estagiária refletisse e compreendesse tudo o que implicava verdadeiramente a organização deste tipo de experiências. Pode ainda afirmar-se que foi um desafio, mas que deu muito prazer e gosto à formanda de o planear e ultrapassar. Assim, serão abordadas estratégias que a mestranda adotou e ações que ocorreram durante a experiência educativa, que reforçaram ainda mais a ideia do quanto o espaço exterior constitui um espaço de aprendizagem e desenvolvimento,

oferecendo momentos simples, mas com tanto potencial, que permitem às crianças serem criativas, autónomas e desafiadas. A mestranda considera que é mesmo impossível ficar indiferente às infinitas potencialidades deste espaço (Hanscom, 2018).

É fundamental, começar por referir como surgiu a ideia da proposta desta experiência. Desta forma, esta adveio da necessidade de o grupo “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações” e criações plásticas (Silva et al., 2016, p.50), principalmente no diálogo sobre a sua produção com sentido apreciativo. Isto, porque acontecia com frequência, questionarmos as crianças sobre algum desenho, construção ou criação que realizavam e estas responderem “Não sei”, o que permitiu que a mestranda identificasse assim uma necessidade. Para além disto, teve-se em consideração o interesse do grupo por experiências relacionadas com expressão artística, nomeadamente, o manuseamento da plasticina. Assim, aliado a esta necessidade e interesse, a mestranda decidiu arriscar e organizar o ambiente educativo de modo que a experiência decorresse no espaço exterior ao redor da instituição.

Deste modo, através de uma reflexão constante individual e colaborativa, a mestranda começou por pensar como é que se ultrapassaria o facto de provavelmente chover no dia da realização da experiência educativa. Claramente, que a mestranda poderia aguardar por um dia de sol, mas isso não iria promover as mesmas descobertas e ações que a riqueza de um dia de chuva poderia proporcionar às crianças. Para além de que a estagiária queria mesmo promover esta experiência, de forma que o grupo tivesse oportunidade de passar tempo no espaço exterior e experienciasse novas explorações sensoriais, que um dia de sol não permite. Efetivamente, salienta-se que durante as estações do ano, as crianças de forma direta ou indireta irão contactar com diferentes condições meteorológicas, uma vez que estas “fazem parte do quotidiano de todos nós” (Duque & Pinho, 2015, p.15) e, porque não experimentar brincar no espaço exterior num dia de chuva?

Assim, o primeiro passo foi encontrar uma estratégia que permitisse proteger o grupo da chuva, promovendo o seu conforto e bem-estar. A solução encontrada, dizia respeito à colocação de uma lona no espaço onde se pretendia que decorresse a experiência educativa. Foi necessária uma exploração e verificação do espaço selecionado, para se compreender se de facto seria possível erguer a lona. Desta forma, a mestranda com a ajuda constante do seu par pedagógico, no dia em que organizou a

experiência, chegou com antecedência à instituição, de modo a deixar a lona preparada e o espaço devidamente organizado (apêndice B.2.2 – imagem 1). A lona permitiu que as crianças se protegessem da chuva, mas ao mesmo tempo que pudessem sentir a mesma, observá-la e ouvi-la.

Outro aspeto necessário para o sucesso desta experiência, essencial para toda a prática de uma educadora de infância, é a criação de uma relação com as famílias e a comunicação com as mesmas. Assim, relativamente a esta experiência educativa, foi necessário solicitar aos pais que as crianças trouxessem um calçado extra, uma vez que esta iria decorrer no exterior e, ainda contextualizar os mesmos sobre o que iria acontecer. Esta comunicação com as famílias, foi algo que a mestranda considera que devia ter sido realizada de maneira diferente porque para além de ser necessário o calçado extra, uma muda de roupa também poderia ter sido útil. Para além disto, teria sido importante sensibilizar e contextualizar os familiares sobre o que iria acontecer de forma mais explícita. É de facto fundamental que as famílias sintam que existe uma relação de parceria, até porque têm “o direito de participar no desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p.16) do percurso pedagógico das crianças, podendo contribuir para o planeamento e avaliação da prática educativa. Assim, este aspeto foi algo que marcou a mestranda, tendo merecido uma reflexão mais cuidada. Com isto, ao longo da PES, este foi um aspeto a ter em consideração, principalmente, sempre que se organizavam experiências educativas no espaço exterior, pensando-se também na importância do vestuário adequado, fundamental, nestas estações do ano mais frias e chuvosas.

Posto isto, a estagiária começou por perceber quais seriam os materiais a utilizar, tendo em consideração a “importância de incluir objetos naturais” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 23), defendida pela proposta pedagógica de Goldschmied. Assim, para substituir a plasticina e dar a oportunidade de as crianças contactarem com um material diferente, a formanda optou pela argila. Esta advém da natureza e possibilita uma verdadeira experiência sensorial, uma vez que tem cheiro, diferentes texturas e cor. A mestranda considera que cada criança tem a oportunidade de interagir e explorar o material à sua maneira.

Assim, para as crianças manusearem a argila, a mestranda construiu bases de cartão e cortiça e, ainda disponibilizou utensílios próprios desta técnica e rolos da massa, sendo que estes utensílios foram os únicos constituídos por plástico, realçando

que também existiam presentes em madeira. De forma a promover a imaginação e criatividade das crianças, a mestranda disponibilizou vários materiais soltos e naturais, como paus de madeira, de vários tamanhos e espessuras, folhas de vários formatos e bolotas (apêndice B.2.2 – imagem 2).

Para além desta pequena área de manuseamento da argila, a mestranda ainda preparou outra dedicada à pintura, com um lençol branco, disponibilizando tintas naturais, de argila, carvão e terra e, ainda pincéis construídos com elementos naturais, paus e folhas (apêndice B.2.2 – imagem 3). Se voltasse a realizar esta experiência educativa, substituiria o lençol por outro material mais resistente à chuva, uma vez que acabou por ficar todo encharcado.

Desta forma, a mestranda irá passar para a análise de alguns incidentes críticos despoletados pela natureza e demonstrando como esta pode constituir um recurso à aprendizagem das crianças. Assim, começando por referir o caso da utilização do lençol na área da pintura, em que as crianças verificaram que apenas a argila é que tingia o mesmo, mas isso não as impediu de pintarem com todas as tintas disponíveis. A F. começou a observar à sua volta, à procura de algum material ou elemento que pudesse substituir o lençol, encontrando assim uma folha. A criança pegou na folha e esteve completamente concentrada e envolvida na pintura da folha, experimentando os três tipos de tintas.

Figura 7

F. a pintar a folha



Após alguns minutos, algumas crianças juntaram-se a ela, encontrando igualmente folhas e pintando-as (apêndice B.2.2 – imagem 4). Desta forma, foi visível a

capacidade de a criança, de forma autónoma, compreender que não estava a obter o resultado que pretendia, portanto, teve de encontrar uma estratégia que a possibilitasse de realizar a ação pretendida. Assim, realça-se a natureza como um recurso às aprendizagens e brincadeiras das crianças.

Um dos momentos mais marcante, foi quando observou a A., que costuma necessitar de algum incentivo para participar nas experiências educativas, sentar-se à mesa e começar a explorar a argila. Foi mágico, porque além de criar, a criança reproduziu o que estava a observar, recriando o ambiente ao seu redor (apêndice B.2.2 – imagem 5). Para a mestranda, é clara a capacidade que a natureza tem de inspirar as crianças e de estimular a sua criatividade (Fjørtoft, 2001). A criança foi questionada sobre a sua criação, apontando para as árvores que se encontravam na sua linha de visão.

No decorrer da experiência educativa, ocorreu um momento que demonstrou muito do que a mestranda acredita e a maneira como esta reconhece o potencial do espaço exterior e, ainda, como este pode ser um recurso que potencializa a criatividade, a imaginação e autonomia das crianças. Este momento baseou-se numa simples ação, ao perceberem que a argila pintava, as crianças começaram a ficar, naturalmente, com as mãos pintadas, existindo a necessidade de lavarem as mãos. Realça-se ainda que a sujidade que fica nas mãos e na roupa, são pequenos fragmentos de um momento feliz entre a infância, a natureza e a possibilidade. Deste modo, a estratégia encontrada pelas crianças, foi a de lavar as mãos com a água da chuva que caía da lona, criando uma “torneira” natural. Foi sem dúvida, uma experiência maravilhosa de observar, a alegria e o espanto das crianças ao lavarem as mãos, uma ação rotineira, tornou-se numa brincadeira tão significativa e prazerosa para as crianças. Os largos sorrisos nas caras e os braços esticados para cima, à espera de mais água e as gargalhadas que se ouviam quando ela caía. As crianças encontravam-se realmente fascinadas e absorvidas por esta exploração. Estes são momentos impagáveis, uma experiência que só foi possível acontecer nesse dia devido às condições meteorológicas e que bom que foi ter estado a chover nessa manhã.

Figura 8

Crianças a lavarem as mãos na "torneira" de água da chuva



Para além disto, a “torneira” de água da chuva, ainda permitiu que as crianças fossem recolher água, para poderem amolecer a sua argila (apêndice B.2.2 – imagem 6). Claramente, uma situação em que foi comprovado o potencial deste material, as suas múltiplas texturas, a sua pigmentação e a forma como promoveu a imaginação e a criatividade das crianças foi incrível. Uma vez que, através deste material, as crianças experimentam uma variedade de estímulos sensoriais em contacto com a textura macia, húmida e ligeiramente fria.

Com isto, a mestranda pretende realçar a importância de se ir para o exterior, durante todo o ano, de proporcionar às crianças experiências enriquecedoras e fascinantes. Realçando-se mais uma vez, a importância de se refletir sobre o tempo que as crianças passam no exterior e o quão significativo pode ser para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas terem este tempo na sua rotina. Assim, esta experiência educativa ofereceu às crianças, uma memória feliz de um dia de chuva.

No decorrer desta experiência, a mestranda considera que as crianças desenvolveram capacidades relacionadas com a expressão e comunicação, bem como com a imaginação criativa (Lei n. 46/86, 1986). Este aspeto foi visível durante as ações referidas ao longo desta experiência educativa.

Para a mestranda, esta experiência educativa, foi uma porta aberta, aberta à possibilidade, à oportunidade de promover o que tanto queria, práticas educativas de qualidade no espaço exterior. Para além disso, este momento constituiu um marco na formação da mestranda, uma vez que todo o feedback dado pela supervisora e educadora cooperante foi fundamental, para a estagiária realizar uma reflexão acerca da sua prática com vista a melhorá-la e transformá-la. Posto isto, a mestranda irá

certamente promover e experimentar o brincar no espaço exterior num dia de chuva mais vezes. Deixando, assim, a seguinte reflexão, lembraste de brincar à chuva?

REFLEXÃO FINAL

Finalizada esta etapa, a mestranda considera fulcral a realização de uma reflexão crítica e construtiva acerca do seu percurso de formação ao longo das PES e o quanto estas contribuíram para o melhoramento e transformação da sua prática. Desta forma, serão abordados os constrangimentos sentidos pela formanda, as aprendizagens desenvolvidas e, ainda as perspectivas futuras tanto ao nível pessoal como profissional.

A reflexão foi um processo realizado no decorrer de todo o mestrado, começando este com um semestre bastante teórico que foi fundamental para a PES em creche no segundo semestre, dando a oportunidade à mestranda de observar, refletir e articular a teoria com a prática e vice-versa. Para além disto, o processo reflexivo foi sistemático e praticado ao longo de toda a escrita do presente relatório, bem como no decorrer de ambas as PES, através do diário de bordo, presente no portefólio final da PES em creche, e das narrativas reflexivas individuais (apêndice D). É de realçar ainda que, tal como referido no capítulo II, esta reflexão teve um carácter colaborativo tanto com ambas as supervisoras, as educadoras cooperantes, o par pedagógico, colegas de curso e, ainda os seminários realizados na ESE. Neste sentido, salienta-se que os momentos de supervisão, as planificações semanais (apêndice C), as reuniões de avaliação das PES e as grelhas de avaliação de ambas as PES (apêndice E), constituíram momentos cruciais no percurso da mestranda, permitindo não só que esta recebesse feedback e comentários construtivos relativos à sua ação, mas também o melhoramento da mesma. Assim, todas estas experiências contribuíram para que a mestranda tivesse uma atitude de reflexão e questionamento acerca da sua ação pedagógica, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas de qualidade e, principalmente, um ambiente harmonioso que favorecesse o bem-estar do grupo.

O portefólio realizado no fim da PES em creche também constituiu um momento fundamental, tanto a sua construção, servindo de preparação para o presente relatório, como o feedback do mesmo, para que a mestranda tivesse consciência sobre os aspetos a melhorar.

Por conseguinte, a ação educativa realizada pela mestranda visou sempre o reconhecimento da criança como um ser capaz, dotado de imensa potencialidade e que tem todo um mundo de possibilidades à sua espera. Para além disto, a formanda

considera que a criança tem a capacidade de compreender as suas vivências, refletindo sobre as suas descobertas, tirando conclusões e criando hipóteses, dando assim significado às suas explorações. Desta forma, ao conceber este reconhecimento da criança, a mestranda conseguiu desenvolver e aperfeiçoar competências de observação, reflexão, interpretação, compreensão e de uma planificação consciente, pensada e intencional. Acima de tudo, a estagiária teve em consideração uma escuta sensível da criança, estando atenta à sua comunicação verbal e não verbal, percebendo assim a forma como a criança observa e interage com o mundo, sendo o principal agente da construção das suas aprendizagens. Para além disto, a mestranda teve sempre em atenção a escala de observação do empenhamento do adulto, nomeadamente, aspetos como a sensibilidade, estimulação e autonomia relativamente à interação com as crianças (Bertram & Pascal, 2009).

No decorrer das PES, a mestranda sentiu vários constrangimentos que vieram a contribuir para o seu processo de formação, crescimento e o desenvolvimento tanto a nível pessoal como profissional.

Relativamente ao contexto de creche, a formanda sentiu-se receosa, uma vez que este era o seu primeiro contacto com esta valência. Através dos pressupostos teóricos abordados no primeiro semestre do mestrado, a formanda foi capaz de se preparar e de abraçar esta oportunidade, acabando por se envolver inteiramente neste contexto e encantando-se com o mesmo. A estagiária considera que uma das aprendizagens que desenvolveu nesta PES diz respeito à gestão de conflitos. A mestranda teve a oportunidade de observar a postura calma da educadora cooperante que foi de uma enorme inspiração para a formanda e, desta forma considerar toda a potencialidade de uma abordagem serena perante as situações, em que questionava as crianças e reconhecia os sentimentos das mesmas, recolhendo informação sobre o acontecimento e incentivando as crianças a encontrarem uma estratégia para resolverem o problema. É através destas ocorrências que a criança vai construindo aprendizagens relacionadas com regras do comportamento social (Fochi, 2018). Desta forma, a mestranda compreendeu que a sua ação e atitude são realmente poderosas, constituindo um grande impacto para as crianças. Assim, afirma-se que com calma tudo se resolve, proporcionando-se às crianças um ambiente seguro, de respeito e afeto.

Durante as experiências educativas propostas e organizadas neste contexto de creche, a mestranda teve a oportunidade de evoluir no que toca ao seu papel como organizadora do espaço e dos materiais. A formanda considera que foi dos aspetos que mais necessitava de melhorar na sua prática. Para tal foi necessário mobilizar conhecimentos científicos e pedagógicos de forma a repensar as suas decisões e intencionalidades e, assim organizar o espaço e selecionar materiais adequados e diversificados. No fim, a estagiária considera que realmente conseguiu, refletindo sempre aprofundadamente acerca deste aspeto na sua prática educativa. Posteriormente, na PES em EPE consolidou esta aprendizagem e este papel como organizadora, pensando sempre ao máximo pormenor e encontrando estratégias para os desafios com que se deparava.

A PES em creche teve ainda um papel fundamental no que diz respeito ao interesse que a mestranda evidenciou acerca do espaço exterior. Foi neste contexto que a formanda começou a observar e a refletir sobre como este espaço é realmente um espaço educativo, rico e potencializador de uma enorme multiplicidade de experiências, sem igual. O observar a natureza, por si só, a oferecer experimentações, observações e descobertas ao grupo, em primeira mão, foi algo único para a mestranda e que ficará para sempre guardado na sua memória, como o início de um caminho bonito entre a infância e a natureza.

No que diz respeito à PES em EPE, sem dúvida que a dificuldade mais sentida pela mestranda desde o primeiro dia, diz respeito à gestão do grupo e foi um aspeto que fez com que a ação da formanda se transformasse e se ampliasse. Com isto, a mestranda quer dizer que percebeu e refletiu sobre como a preparação e gestão do grupo influencia as experiências educativas e o quanto se tem de pensar e repensar este tópico. Assim, a formanda considera que evoluiu imenso relativamente a este aspeto e graças a ele deu asas à sua imaginação, compreendendo quais as estratégias que poderiam funcionar com o grupo, que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades. No final do estágio a mestranda conseguiu superar este constrangimento que a permitiu crescer e melhorar a sua prática.

No contexto de EPE, a formanda teve mais uma vez a hipótese de observar as potencialidades do espaço exterior e do quão essencial é permitirmos que as crianças contactem com este durante tempo suficiente para conseguirem absorver toda a

experiência que nos oferece. Para a mestranda foi ainda importante a confiança demonstrada por toda a equipa educativa, para que a estagiária promovesse e explorasse com o grupo, o espaço exterior tão rico ao redor da instituição. Além disto, as famílias foram vistas como parceiras e a comunicação com as mesmas foi fluindo no decorrer da PES, existindo mais uma vez uma relação de confiança, o que fez com que a mestranda acreditasse, ainda mais, que estava a ir no caminho certo.

Um outro aspeto a realçar nas PES diz respeito ao trabalho de equipa existente entre a mestranda e o seu par pedagógico. Todo o companheirismo e entreaajuda existentes foram fundamentais, para que a estagiária confirmasse o potencial e a importância da construção de uma relação positiva e de colaboração dentro da equipa educativa. Desta forma, e em constante reflexão conjunta, a estagiária pôde de facto contar com a ajuda do seu par, através da troca de ideias, na seleção de materiais e até na organização do espaço. Foi crucial ter uma parceira que estivesse alinhada com a mestranda, sendo que foi visível durante ambas as PES a importância desta relação, através das experiências proporcionadas e vividas.

O tempo pedagógico dedicado ao espaço exterior, constitui a temática selecionada pela mestranda por todo o interesse, encanto e fascínio que a mesma sente por este espaço. A possibilidade de aprofundar e refletir sobre este tópico durante ambas as PES, ofereceu à mestranda um percurso de transformação, de evolução e de novos olhares, permitindo que a mesma se surpreendesse com cada observação e apreciação. O facto de a mestranda ter o intuito de promover práticas educativas de qualidade no espaço exterior, ofereceu um leque de novas aprendizagens à estagiária e a oportunidade de esta refletir sobre toda a gestão e organização que tem de acontecer para se alcançar este objetivo. Através dos processos de observação, reflexão e planeamento, a mestranda compreendeu o quão exigente é esta fase e o quanto é que a reflexão e o repensar na intencionalidade pedagógica que levam às decisões tomadas, são cruciais para o sucesso da experiência educativa. Para além disto, percebeu ainda que não são só as crianças que têm de estar preparadas para este maior contacto com o espaço exterior, mas também os adultos desde o vestuário adequado ao pensamento certo, porque para se tirar partido do espaço exterior e da natureza, estes têm de ser reconhecidos como espaços educativos e de qualidade.

As ações educativas desenvolvidas e ocorridas no espaço exterior tiveram um impacto fulcral na formação da estagiária. Através destas a formanda comoveu-se, questionou-se, consciencializou-se e, essencialmente, transformou-se ao perceber e experienciar a conexão profunda que as crianças estabeleceram com a natureza e, como esta estava sempre lá ao dispor das crianças, a oferecer-lhes novas experimentações e aprendizagens. A mestranda está profundamente grata por estas vivências e por ter experienciado e observado o quanto o espaço exterior potencializa a curiosidade e o sentido de exploração das crianças, estimuladas pelas oportunidades da natureza (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Neste sentido, acima de tudo foi muito significativo poder observar níveis de bem-estar e envolvimento elevadíssimos no contacto das crianças com a natureza.

A nível pessoal a mestranda destaca a resiliência por querer sempre dar o seu melhor e aperfeiçoar a sua ação todos os dias, a autoconfiança que foi desenvolvida no decorrer de ambas as PES, a vontade de se desafiar e de sair da sua zona de conforto, trazendo novas e diferentes experiências educativas para as crianças.

Concluindo esta reflexão, a mestranda pretende salientar que todos estes anos de formação e aprendizagem contribuíram para a profissional que é hoje, considerando a dimensão que, nomeadamente, o mestrado teve neste percurso, destacando-se pelas PES e por todo o processo de reflexão que proporcionou à formanda. Ao longo do seu percurso de formação, a mestranda construiu uma postura profissional reflexiva, investigativa e determinada quanto a sua intencionalidade e decisões pedagógicas, definidas na prática, através da reflexão constante sobre, na e para a ação (Schön, 2000). Assim, a mestranda ressalva a vontade que tem de continuar a ampliar o seu conhecimento e a transformar a sua prática, pois só assim é que será possível promover práticas de qualidade. Por fim, tal como Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) diz, “nós queremos que o mundo da criança seja enriquecido com possibilidades múltiplas” (p.16), assim a mestranda procura continuar a oferecer momentos em que as possibilidades sejam infinitas e que as crianças sintam o entusiasmo de viver e a curiosidade do saber (Neto, 2020). A infância na natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ªed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Araújo, S. B & Oliveira-Formosinho, J. (Eds.), *Educação em creche: Participação e Diversidade*. (pp. 29-74). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018a). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 69–91). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018b). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 139–159). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2020). Direitos em creche: uma leitura a partir de Malaguzzi. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 32-36.
- Arribas, M., Echeverria, M. J., Fernández-Cavada, L., Garcia, N., Gené, T., Hansen, J., Pujalte, L., & Vargas, O. (2018). Viver no exterior. *Infância na Europa Hoje*, 2, 4-6.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas a atualidade. *Investigação em Educação*. 2 (4), 127-140.
- Bento, G. (2017). Arriscar ao brincar: análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (69), 385-403.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/822g-w564>

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91–106. <https://doi.org/10.21814/RPE.17657>
- Bento, G., Portugal, G., Dias, G., & Oliveira, P. (2019). *Serei(a) no jardim*. Aveiro: UA Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Ministério da Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bilton, H., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*. 2 (5), 157-160.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista Estreia Diálogos*. 4 (1), 53-72.
- Carr, W. (2019). Critical Action Research Today. *Revista Estreia Diálogos*. 4 (1), 14-26.
- Castro, L. S. V. (2022). EL Legado de Lawrence Stenhouse, en el Cuadragesimo Aniversario de Su Muerte. *Revista Estreia Diálogos*. 7 (1), 3-20.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. XIII (2), 355-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Peças Soltas - Inspirando o brincar nas crianças*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças Soltas 2 - Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Dias, G. (2021). Descomplicar o espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 16-18.
- Duque, I., & Pinho, L. (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, 106, 12-15.
- Duque, I., Pinho, L., Bigotte, E., Figueiredo Ferreira, A., Miguéis, M., Vale, V., & Coelho, A. (2015). A floresta como espaço de aprendizagem: Um complemento à oferta educativa para a infância. *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais Da Educação*, 224-233. <http://hdl.handle.net/10400.26/47354>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Vol. 1. Porto Alegre: Penso.
- Esteves, S., Pinheiro, F., Campos, F., & Raimundo, S. (2018). Brincar fora de portas. A experiência da Santa Casa da Misericórdia da Maia. *Cadernos de Educação de Infância*, 114, 16-20.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Uma estratégia de formação de professores. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2020). Brincar ao ar livre – transformação das práticas pedagógicas no espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 121, 11-14.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 35-37.

- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117.
- Fochi, P. S. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp 180- 194). Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2014). *People Under Three*. (2nd ed.). Routledge.
- Guimarães, A. M. (2020). A sala é lá fora. A abordagem de Reggio Emilia em dois projetos no Norte de Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 121, 21-27.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes: Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. (3ª ed.). Livros Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Kessel, M. V. (2005). *Sics (Ziko), Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument for care settings - manual*. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education - University of Leuven.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* (2ª ed.) Lisboa: Planeta.
- Lindsay, C. & Pompermaier R. (2010). Brincar em espaços naturais ao ar livre na Escócia e em Itália. *Infância na Europa*, 19, 29-30.

- Lino, D. (2007). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.^a ed.). (pp. 109-140): Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-110). Porto Editora.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI Para a Tomada de Decisão Eticamente Situada*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto, C. (2020a). Brincar o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 37-41.
- Neto, C. (2020b). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.^a ed.). (pp. 141-160). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.ª ed.). (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-68). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In Araújo, S. B & Oliveira-Formosinho, J. (Eds.), *Educação em creche: Participação e Diversidade*. (pp. 11-27). Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 98-117. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Freire de Andrade, F. (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 71-96. Lisboa: Texto Editora.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª edição). AMGH Editora Ltda.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, R., Figueiredo, A., & Coelho, A. (2021a). As forest/nature kindergarten como modelos inspiradores de contextos exteriores de aprendizagem, na educação pré-escolar: uma revisão sistemática de literatura. *Educação em foco: teoria e prática*. (1ª edição). (pp.160-197). Quipá Editora.
- Ramos, R., Figueiredo, A., & Coelho, A. (2021b). Potencialidades da educação na natureza em contextos de infância: uma revisão sistemática de literatura. *Indagatio Didactiva*, 13(3), 363-391. <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25569>

- Schepers, W., & Van Liempd, I. (2010). Relacionar-se com a Natureza. *Infância na Europa*, 19, 4-5.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Tavares, L. (2010). Visita de estudo na Noruega de 24 a 30 de janeiro de 2010. Working for inclusion: inclusive workforce models in rural and remote áreas. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 43-44.
- Veiga, G., Guerreiro, D., Santos, G., Folque, A., Pomar, C., Almeida, G., & Marmeleira, J. (2021). Programa OUT TO IN – A relação corpo-mente nos espaços exteriores. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 7-11.
- Zavalloni (2014). Os direitos naturais das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 101, 32.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

- Conselho Nacional de Educação (Relatores A. P. Carvalho & R. Vargas) (2011). Recomendação n.º 5/2011 do Ministério da Educação e Ciência – *Educação para o Risco*. Diário da República n.º202, 2ª Série de 20/10/2011. 237_12_Miolo.pdf (cnedu.pt)
- Decreto-Lei n.º240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º201, 1ª Série A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º241/2001 do Ministério da Educação (2001). *O perfil específico de desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º201, 1ª Série A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º92/2014, 1ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Despacho Conjunto n.º 258/97 do Ministério da Educação (1997). *Critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático*. Diário da República n.º192, 2ª Série de 21/08/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/258-1428462>

Despacho Conjunto n.º 268/97 dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social (1997). *Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Diário da República n.º195, 2ª Série de 25/08/1997. https://www.seg-social.pt/documents/10152/85990/Desp_conj_268_97.pdf/34d0f3f3-4405-4124-b2c4-033f9827d6f8

Lei n.º46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º237, 1ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º34, 1ª Série A de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Plano Anual de Atividades da Instituição de Creche (2022/2023).

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011).
Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. Diário da República n.º 167, 1ª Série de 31/08/2011. Portaria n.º 262/2011 | DR (diariodarepublica.pt)

Projeto Curricular da Sala de Educação Pré-Escolar (2023/2024)

Projeto Pedagógico do Grupo de Creche (2022/2023)

Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Pré-Escolar (2023/2024)

Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso. (2022). Mestrando em Educação Pré-Escolar. Disponível em https://www.ese.ipp.pt/cursos/crec/CRECEDPREESCOLAR_signed.pdf

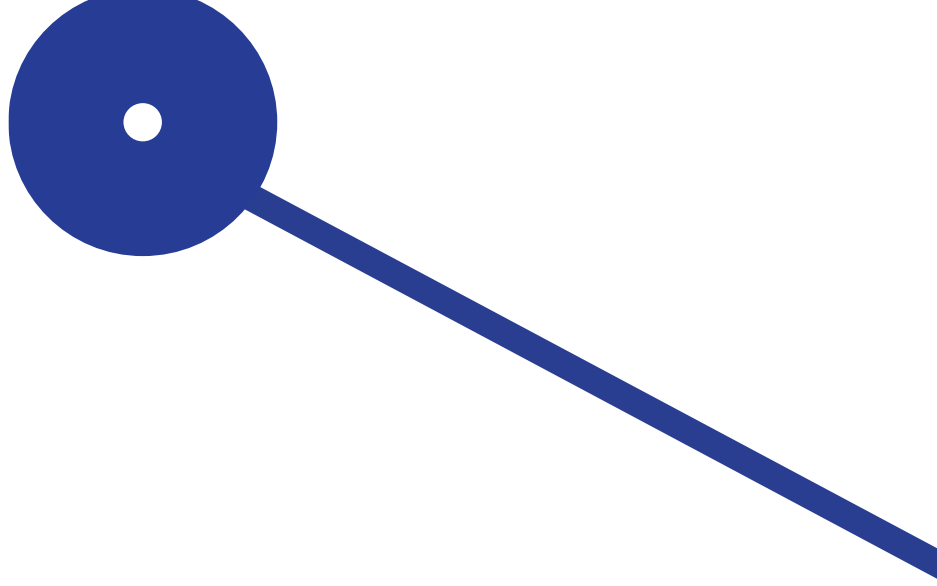
Regulamento Interno da Instituição de Creche (2022/2023).

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar



Relatório de Estágio
Maria João Moura Relvas Vila Pouca