

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

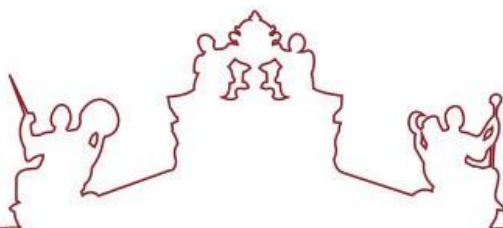
Relatório de Estágio

O espaço exterior como espaço educativo: a promoção das aprendizagens da criança através do jogo de peças soltas

Andreia Filipa Pinto Fadista

Orientador(es) / Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2024



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

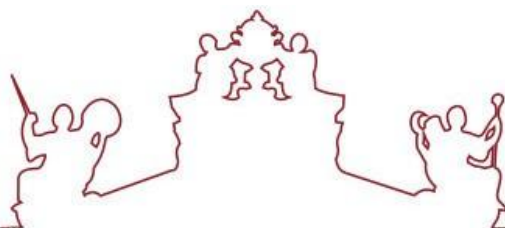
Relatório de Estágio

O espaço exterior como espaço educativo: a promoção das aprendizagens da criança através do jogo de peças soltas

Andreia Filipa Pinto Fadista

Orientador(es) / Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2024



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente / Isabel José Fialho (Universidade de Évora)

Vogais / Ana Artur (Universidade de Évora) (Arguente)
Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora) (Orientador)

O espaço exterior como espaço educativo: a promoção das aprendizagens da criança através do jogo de peças soltas

Resumo

O presente estudo reflete a investigação ao longo das intervenções realizadas em contexto de Creche e Pré-Escolar, inseridas na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este estudo surgiu considerando que, apesar da importância que o espaço de recreio tem para o desenvolvimento da criança, nem sempre é valorizado nas instituições como um espaço verdadeiramente educativo.

O trabalho seguiu a metodologia de investigação-ação e que teve como objetivo compreender as potencialidades educativas do espaço exterior e explorar formas de o enriquecer através da metodologia de jogo das peças soltas. Nesse sentido, e tendo em conta a seguinte questão de partida: “Como promover o desenvolvimento da criança através do jogo de peças soltas no espaço exterior?” foram definidos os seguintes objetivos específicos: Compreender a importância das práticas lúdicas no espaço exterior para o desenvolvimento da criança; Identificar as características e as potencialidades do espaço exterior para a promoção das práticas lúdicas das crianças; Contribuir para a melhoria das condições existentes no espaço exterior, enriquecendo-o com materiais que promovam o jogo de peças soltas; Analisar o comportamento das crianças no espaço exterior, em particular quando se encontram envolvidas no jogo de peças soltas;

Durante a investigação-ação, foi possível observar que as crianças tiveram a oportunidade de explorar o espaço exterior com maior frequência e maior diversidade de materiais que não estavam presentes no seu dia-a-dia e que influenciam o desenvolvimento de forma positiva. Também se observou que cada criança dava um significado diferente ao

mesmo material, surgindo ideias distintas e descobertas, estimulando assim a sua curiosidade e imaginação.

Palavra-chaves: Jogo de peças soltas, Creche, Pré-Escolar, Investigação-ação; espaço exterior

The outdoor space as an educational space: promoting children's learning through loose parts play

Abstract

This study reflects the research carried out during the interventions carried out in the nursery and pre-school contexts, as part of the Supervised Teaching Practice (STP) curricular unit of the Master's Degree in Pre-School Education.

This study arose from the fact that, despite the importance of the playground for children's development, it is not always valued in institutions as a truly educational space.

The work followed the action-research methodology and aimed to understand the educational potential of the outdoor space and explore ways of enriching it through the loose parts game methodology. With this in mind, and taking into account the following starting question: "How can we promote children's development through the game of loose parts in the outdoor space? ", the following specific objectives were defined: Understand the importance of play practices in the outdoor space for children's development; Identify the characteristics and potential of the outdoor space for promoting children's play practices; Contribute to improving the existing conditions in the outdoor space, enriching it with materials that promote the game of loose parts; Analyse children's behaviour in the outdoor space, particularly when they are involved in the game of loose parts;

During the action-research, it was possible to observe that the children had the opportunity to explore the outdoor space more frequently and with a greater diversity of materials that were not present in their daily lives and that influence development in a positive way. It was also observed that each child gave a different meaning to the same material, coming up with different ideas and discoveries, thus stimulating their curiosity and imagination.

Keywords: Loose parts play; Nursery; Preschool: Action Research; Outdoor Space

Índice

Resumo	7
Abstract.....	9
Introdução	13
1. Revisão da Literatura	15
1.1. A importância das práticas lúdicas no espaço exterior para o desenvolvimento da criança .	15
1.2. O jogo de peças soltas no ambiente educativo.....	16
1.2.1. A influência do jogo de peças soltas no desenvolvimento da criança.....	17
1.2.2. O papel do/a educador/a na promoção do jogo de peças soltas.....	18
2. Contextualização dos contextos da prática educativa	20
2.1. Conceção da ação educativa: Creche	20
2.1.1. Caracterização da instituição	20
2.1.2. Fundamentos da ação educativa.....	22
2.1.3. Caracterização do grupo	23
2.1.4. Organização do tempo	25
2.1.5. Organização de espaço e materiais.....	27
2.2. Conceção da ação educativa: Pré-Escolar	29
2.2.1. Caracterização da instituição	29
2.2.2. Fundamentos da ação educativa	30
2.2.3. Caracterização do grupo	33
2.2.4. Organização do tempo.....	34
2.2.5. Organização do espaço e materiais	36
3. O processo de investigação-ação.....	38
3.1. A investigação-ação	38
3.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	38
3.3. Investigação-ação em contexto Creche	43
3.3.1. Avaliação do ambiente educativo.....	43
3.3.2. A intervenção pedagógica	47
3.3.3. Avaliação do ambiente educativo.....	48
3.4. Investigação-ação em contexto Pré-Escolar.....	52
3.4.1. Avaliação do ambiente educativo.....	52

3.4.2. A intervenção pedagógica	56
3.4.3. Avaliação do ambiente educativo.....	57
Considerações Finais	62
Referências Bibliográficas	65

Índice de Quadros

Quadro I- Organização do tempo em Creche

Quadro II- Organização do tempo em Pré-Escolar

Quadro III- Escala de Avaliação MOVERS em Creche I

Quadro IV- Escala de Avaliação MOVERS em Creche II

Quadro V- Escala de Avaliação MOVERS em Pré-Escolar I

Quadro VI- Escala de Avaliação MOVERS em Pré-Escolar II

Índice de Figuras

Figura I- Figura I - “Roda da Aprendizagem” High/Scope de bebês e Crianças. Fonte: adaptada de Honhmann, M. & Weikart, D. (2011)

Figura II- Brinquedos Portáteis

Figura III- Espaço exterior (varanda)

Figura IV- Mapa de Presenças

Figura V-Quadro de Tarefas

Figura VI- Quadro do tempo

Figura VII-Plano do dia

Figura VII- Espaço exterior

Figura IX- Espaço exterior

Figura X- Pneus com diferentes tamanhos

Figura XI- Exploração de materiais soltos I

Figura XII- Exploração de materiais soltos II

Figura XII- Exploração de materiais soltos III

Introdução

O presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Pré-Escolar, realizadas entre 2021 e 2022, integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora, para a obtenção do grau de Mestre. O relatório tem como principal objetivo descrever o trabalho realizado na componente investigativa da minha prática de ensino, nas duas vertentes educativas, Creche e Pré-Escolar, em duas instituições educativas localizadas na cidade de Évora.

Este relatório tem como título “O espaço exterior como espaço educativo: a promoção das aprendizagens da criança através do jogo de peças soltas”. Este trabalho segue a metodologia de investigação-ação e tem como objetivo compreender as potencialidades educativas do espaço exterior e explorar formas de enriquecer o espaço exterior das instituições onde se desenvolveu a PES através da metodologia do jogo de peças soltas. Este estudo é pertinente na medida em que o espaço exterior parece pouco valorizado nas instituições, sendo visto como um espaço de recreio e não como um espaço verdadeiramente educativo. Contudo, este espaço tem inúmeras potencialidades que promovem o desenvolvimento da criança.

Este documento está dividido em três partes. Na primeira parte é apresentada a importância das práticas lúdicas no espaço exterior para o desenvolvimento da criança bem como se aborda o ponto principal do estudo- a promoção das aprendizagens através o jogadas peças soltas e ainda o papel do adulto na promoção do jogo.

Na segunda parte é apresenta a contextualização dos contextos educativos, Creche e Pré-Escolar. Neste ponto caracterizo a instituição, o grupo de crianças envolvidas no presente estudo, a organização do ambiente educativo (organização do espaço, dos materiais e do tempo), Para além disso é apresentada a fundamentação da ação educativa.

Posteriormente, é apresentado o estudo, detalhado por etapas, realizado nos dois contextos educativos. Este estudo tem como metodologia a investigação-ação, e é através dela que todo o trabalho é desenvolvido. Em ambos os contextos Creche e em Pré-escolar são utilizados os mesmos procedimentos metodológicos (análise documental, observação participante, planificações diárias e semanais, conversas informais e utilização da escala MOVERS (Archer & Siraj, 2017) de forma a conseguir responder aos mesmos objetivos. Em primeira instância e recorrendo à escala MOVERS (Archer & Siraj, 2017) foi realizada uma avaliação do ambiente educativo, em colaboração com a educadora cooperante. A reflexão sobre os resultados desta avaliação permitiu delinear algumas estratégias de intervenção com vista à melhoria do ambiente educativo. Em seguida, é apresentada a análise e discussão dos resultados decorrente da planificação e intervenção pedagógica centrada na exploração de estratégias de melhoria do ambiente educativo, em particular do espaço exterior com recurso ao jogo de peças soltas

Por último, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas ao longo deste relatório.

1. Revisão da Literatura

O primeiro capítulo do relatório encontra-se dividido em dois grandes subcapítulos. Em primeira instância tenho como objetivo realçar a importância das vivências lúdicas no espaço exterior para o desenvolvimento da criança. O segundo subcapítulo pretende dar a conhecer o principal foco do estudo do presente relatório, o jogo das peças soltas, bem como o papel que o/a educador/a tem na promoção do mesmo.

1.1. A importância das práticas lúdicas no espaço exterior para o desenvolvimento da criança

O espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências, cheias de oportunidades de exploração para as crianças, que traz imensos benefícios para o alargamento do repertório sensorial e motor das crianças (Post & Hohmann, 2004).

No entanto, na maioria dos contextos escolares, o espaço de recreio é visto apenas como um espaço de recreio e não é visto como espaço com inúmeras potencialidades para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebés e das crianças. O espaço exterior merece, por parte do educador de infância a mesma atenção, o mesmo cuidado em termos de planeamento e a mesma valorização que o espaço interior como espaço educativo. O espaço exterior oferece não só uma maior dimensão que possibilita movimentos de maior amplitude como elementos naturais enriquecem bastante as vivências sensoriais e corporais (Bento & Portugal, 2016; Bilton, 2010; Silva et.al, 2016)

O espaço exterior é importante para o desenvolvimento da criança pois tal como referem Silva et. al. (2016):

o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de

contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm a oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc), num ambiente de ar livre. (p. 27)

Este tipo de vivências pode desencadear a adoção de atitudes positivas perante o ambiente e desenvolver nas crianças o gosto pela vida ao ar livre, fundamental para o bem-estar, o desenvolvimento e a saúde da criança (Bento & Portugal, 2016).

Brincando no espaço exterior, a crianças torna-se mais exploradora, ativa e criativa. Este tipo de jogo estimula a imaginação, promove as interações com os outros tornando a criança mais crítica e consciente perante o espaço que a rodeia (Neto, 2020). É, então, necessário que se olhe para o espaço exterior como um espaço igualmente importante para o desenvolvimento e conhecimento da criança e nesse sentido, tal como refere Neto (2020, p.162) “é fundamental criar um equilíbrio entre o trabalho realizado em espaços interiores e exteriores da escola (mais humanizados e naturais) mas também na exploração do espaço exterior à escola (florestas, parques naturais, jardins públicos, etc..)”.

1.2. O jogo de peças soltas no ambiente educativo

“As peças soltas criam ambientes mais ricos para as crianças, permitindo-lhes satisfazer as suas necessidades, seguir os seus interesses e levá-los até onde a curiosidade os leva” (Casey & Robertson, 2019, p. 5).

O jogo de peças vai ao encontro das necessidades da criança de construir objetos, brincar com elementos naturais como a água, objetos, folhas, areia, terra, ramos de árvore e tudo o que possa satisfazer a curiosidade, potenciando a descoberta, a resolução de problemas, a criatividade e a diversão. No conceito de peças soltas podemos ainda

considerar outros elementos físicos como sons naturais, vento, bem como música, eletromagnetismo, animais, palavras, etc o que enriquece e aumenta a diversidade de experiências e explorações. (Casey & Robertson, 2019).

Os materiais utilizados no jogo de peças soltas são materiais sem um fim definido, sujeitos a inúmeras transformações e manipulações por parte das crianças, individualmente ou em interação com outras crianças.

Quando as crianças brincam num espaço ou brincam com um objeto, elas experimentam-no de uma forma única, conferindo-lhe um significado e valores que são individuais e exclusivos. Em vez de ver o fim a que se destina, as crianças olham para o objeto em termos das suas possibilidades (Robertson & Casey, 2019).

1.2.1. A influência do jogo de peças soltas no desenvolvimento da criança

As peças soltas conjugadas com o brincar no ambiente exterior criam vantagens para as crianças (Gibson, 1977). É relevante referir um estudo realizado por Flannigan e Dietz (2017), que teve como objetivo perceber como é que as peças soltas beneficiam as crianças em idade pré-escolar num ambiente ao ar livre. Nesse estudo foram observadas 27 crianças (11 do sexo feminino e 16 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos quando brincavam com peças soltas (pedaços de madeira, cordas, boias, tubos, pneus, caixotes, baldes, caixas, rochas, pratos). Nas suas conclusões referem que os comportamentos sociais positivos eram evidentes e consistiam na liderança, cooperação, tomada de decisões, atribuição de funções, atribuição de tarefas, resolução de problemas, curiosidade e inclusão de outros em discussões de tarefas ou temas. O jogo apresentava ainda alguns elementos de risco, o que contribuiu para desenvolver a confiança e as competências em matéria de autorregulação e resolução de problemas através de uma experiência de jogo positiva. Foi evidente que as crianças ao adotarem comportamentos de

risco, eram capazes de avaliar a sua própria tolerância ao risco. Flannigan e Dietz (2017) concluíram ainda que as diferenças entre os sexos observadas durante este estudo foram limitadas. Os meninos e meninas brincaram juntos em muitos episódios de jogo e usaram os materiais de maneiras semelhantes.

Em suma e segundo os autores Flannigan e Dietz (2007) os resultados s fornecem evidências de que as peças soltas dentro de um ambiente natural ao ar livre oferecem às crianças uma variedade de oportunidades de jogo, interação social, uso da linguagem, assumir riscos e inclusão de gênero e idade”. (...) fornecer às crianças peças soltas expandirá a sua imaginação e influenciará positivamente o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico” (p.58).

1.2.2. O papel do/a educador/a na promoção do jogo de peças soltas

O/a educador/a tem um papel importante no desenvolvimento e crescimento da criança e por isso este deve intervir e observar, sendo dessa forma que consegue conhecer a criança e proporcionar oportunidades de aprendizagem. A observação do comportamento das crianças a brincar traz informações valiosas sobre o desenvolvimento motor, social e afetivo-emocional das crianças. Nesse sentido, o adulto não só deve dar tempo e espaço para as brincadeiras das crianças como também participar nas suas brincadeiras, interagindo com ela, mas não dirigindo nem se impondo (Ferreira, 2010) p.12).

O adulto deve ter em atenção a forma como observa a ação da criança, questionando de forma consciente e pertinente, para que a criança se sinta confortável e se mantenha confiante e motivada nas suas explorações. A interação pedagógica deve ser apoiada e ponderada em função do conhecimento que o adulto tem das competências e interesses da criança, refletindo-se nos ganhos significativos do desenvolvimento e das aprendizagens da

criança que podem advir, tanto do fracasso, como do sucesso na resolução do desafios impostos pela brincadeira (Bento e Portugal, 2016). Como referimos anteriormente, o espaço exterior deve ser um aliado do adulto uma vez que este é um espaço muito rico em experiências e as atividades devidamente preparadas e planeadas podem ter um impacto positivo no desenvolvimento da criança.

2. Contextualização dos contextos da prática educativa

2.1. Conceção da ação educativa: Creche

Neste capítulo apresento os contextos educativos onde desenvolvi o meu processo investigativo. Ao longo deste capítulo podemos encontrar a caracterização das instituições, a fundamentação da ação educativa, a caracterização do grupo de crianças bem como a organização do tempo e do espaços e materiais.

2.1.1. Caracterização da instituição

A minha prática de Ensino Supervisionada em Creche foi desenvolvida numa instituição de cariz privado e encontra se situado no centro histórico de Évora perto do Teatro e de um jardim público. A este espaço a instituição recorre com alguma frequência para promover atividades livres de recreio ou organizadas aquando necessitam de uma dimensão maior ao ar livre, ainda que considerem a que este espaço lúcido e seguro para as crianças. Tendo em conta a sua localização, a instituição situa-se perto de outros edifícios, tais como: a Biblioteca Pública, o Museu, a Universidade de Évora, a Fundação Eugénio de Almeida e o Jardim Público, onde se encontram, para além dos equipamentos lúdicos, a Ludoteca e o Centro de Educação Ambiental, conseguindo assim recorrer com alguma facilidade.

A instituição recebe crianças desde os 3 meses de idade, uma vez que desenvolve a sua educativa em Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres.

Segundo o seu Projeto Educativo (2018/2021), esta instituição tem colaborado e investido na participação e interação com os pais e outros familiares das crianças que ou frequentaram ou frequentam ainda a instituição. Ainda assim, para além das interações mais informais que os funcionários criam com os familiares, estes consideram prioritário

promover:

- Reuniões de encarregados de educação no início do ano letivo de onde se recolhem indicadores para a construção ou reformulação do Projeto Educativo
- Reuniões com os encarregados de educação sempre que surja um projeto ou iniciativa em que seja necessário e haja interesse no envolvimento da família
- Participação da família em momentos de convívio diversos como: a Festa de Natal, a Festa da família, Festa de fim de ano.
- Um clima de constante diálogo para que a resolução de problemas seja facilitada e para que a participação da família na vida da instituição seja uma realidade constante

Em 1999, a instituição implementou o Modelo Curricular High Scope, tendo continuado ao longo dos anos a percorrer este caminho, ainda que, a ritmos diferentes, tendo em conta as necessidades e interações de cada grupo e educador. Em contrapartida e para além deste modelo, a sua ação educativa, fundamenta-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, considerando que estão nestes referenciais as bases necessárias para o trabalho qualificado numa sala de Jardim de Infância, como também igualmente podendo ser adaptadas para a Creche e Atividades de Tempos livres.

Esta instituição é caracterizada por diferentes espaços nomeadamente um quintal e uma varanda que foram fulcrais para desenvolver a minha prática pedagógica no que diz respeito à dimensão investigativa.

2.1.2. Fundamentos da ação educativa

A minha ação educativa incidu sobre o modelo High/Scope, este modelo era desenvolvido pela educadora cooperante, e nesse sentido em conjunto ao longo das semanas foi sobre ele que se desenvolveram as práticas educativas. Segundo Post e Hohmann (2004, p. 10) “as ideias fundamentais que orientam a abordagem aos cuidados e à educação em grupo de crianças pequenas são: aprendizagem ativa, interações adulto-criança, ambiente físico, horários e rotinas e observação da criança”.

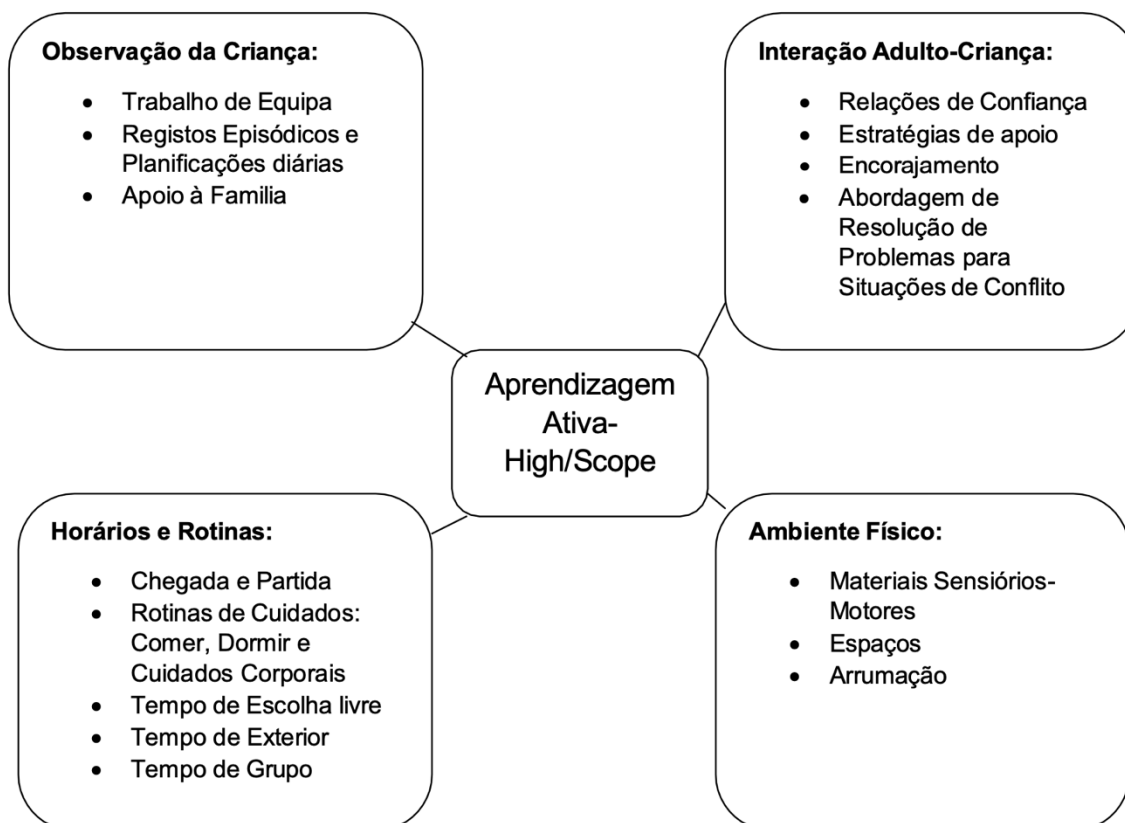


Figura I - “Roda da Aprendizagem” High/Scope de bebés e Crianças. Fonte: adaptada de Hohmann, M. & Weikart, D. (2011, p.11)

Os princípios deste modelo orientam o trabalho de equipa entre os educadores e pais mantendo assim em funcionamento “ a roda da aprendizagem High/Scope”. Para além das ideias fundamentais da abordagem High/Scope, para desenvolver as minhas práticas educativas baseei-me em determinados objetivos do Projeto Educativo (2018/2021). São eles:

- Proporcionar à criança o contato com o mundo exterior, incentivando o espírito de observação, desenvolvendo a sua capacidade crítica e responsabilidade cívica, potenciando a educação para a cidadania;
- Despertar na criança a curiosidade e o pensamento crítico para que desenvolva capacidades reflexivas que provoquem o questionamento e a resolução de problemas;
- Proporcionar e estimular na criança o desenvolvimento da sua capacidade criadora, abrindo espaço para as suas várias formas de expressão; Desenvolver a expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

2.1.3. Caracterização do grupo

O grupo, onde desenvolvi a minha prática pedagógica, era composto por 14 crianças, sendo que 6 eram do sexo feminino e as restantes 8 do sexo masculino. As crianças tinham idades compreendidas entre 1e 2 anos. Do grupo de crianças, todas as crianças, exceto duas (as mais velhas da sala) era a primeira vez que frequentavam a instituição. Deste grupo de crianças, destaco particularmente, três (uma menina e dois meninos), que durante o primeiro mês de observação participante, a transição entre casa-escola e a sua rotina

diária na sala não foi fácil. O choro era diário e constante, não queriam brincar nem interagir com as outras crianças, queriam apenas permanecer juntos dos adultos. Tendo em conta esta observação, ao longo da minha intervenção fui ajudando as crianças no seu processo de adaptação, estive sempre disponível para dar o colo que precisavam em momentos de mais agitação, conversava com elas, procurava materiais para que elas pudessem brincar, comunicava com as outras crianças para que elas pudessem interagir com estas crianças. Posto isto, as crianças com o tempo (cada uma no seu tempo) começaram a ver a sala como o espaço de conforto e segurança e conseguiram se adaptar ao espaço e ao grupo de crianças. O choro tornou-se quase inexistente, eram autónomas nas suas brincadeiras, procurando os materiais e interagiam como restante grupo.

Durante as minhas observações e intervenções tive em consideração os principais interesses e necessidades das crianças. Pude observar que as crianças gostavam de explorar todos os materiais que o espaço dispõe, no entanto, os que mais procuram são as bolas, os legos e os animais. As crianças também gostavam de ouvir histórias, fazer desenhos e dançar. A exploração do espaço exterior também era um lugar de grande interesse para o grupo de crianças, uma vez que comunicava que iríamos para esse espaço, era sempre um momento de grande satisfação.

A descrição acima referida é escrita tendo em conta as observações e intervenções ao longo do tempo, bem como em conversas diárias com a educadora.

2.1.4. Organização do tempo

A equipa pedagógica seguia um horário diário consistente organizado da seguinte forma (quadro II):

Chegada	08:00h/09:30h
Tempo de escolha livre	09:30h/10:00h
Tempo de grupo	10:00h/11:00h
Higiene	11:00h
Almoço	11:30h
Sesta	12:00h/15:00h
Lanche	15:00h
Tempo de escolha livre	15:30h
Partida	16:00h

Quadro I- Organização do tempo em Creche

Como é visível no quadro III, entre as 8:00h e as 10:00, ocorria o momento de chegada/tempo de escolha livre. Assim que a cada criança entrava na sala, antes de ir brincar, o adulto mudava de roupa (medidas de prevenção Covid19) e só depois ia para o espaço explorar. Cada criança tinha o seu tempo de adaptação ao espaço e por isso era preciso deixar a criança no seu tempo, observar e gradualmente apropriar-se do espaço para que depois começasse a explorar o mesmo e começasse a interagir com as outras crianças. Neste tempo, apesar de ser escolha livre, era preciso dar oportunidade de escolha de um ou dois materiais para que o chão esteja livre e congestionado o quanto possível pois quando todo o chão está cheio de materiais, as crianças acabam por não se conseguir focar num objeto específico e a ocorrência de conflitos é maior.

Às 10:00h, ocorria o tempo de grupo em que este momento era previamente planeado de modo a proporcionar experiências em grupo. Inicialmente, e antes de dar início

a qualquer experiência em grupo, as crianças sentavam –se em meia-lua e cantavam a música dos “Bons dias”. Terminado este momento, dava início ao momento de grande ou pequeno grupo. Em que de acordo com Post e Hohmann, (2004, p. 280), os educadores reúnem o grupo e introduzem os materiais ou a atividade para o tempo de grupo, mas são as crianças os elementos que realizam e que decidem, moldando ativamente aquilo que acontece à medida que o grupo desenvolve a sua atividade. (...), os tempos de grupo são fluidos e dinâmicos, variando em duração e conteúdo, dependendo das ações, ideias e interesses das crianças envolvidas. O tempo de grupo ajuda as crianças a construírem um reportório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar-e-receber durante os outros momentos do dia.

Era neste tempo que decorria o jogo de peças soltas, nomeadamente no espaço exterior (varanda e quintal). Previamente, tal como os outros momentos, eram todos planeados de forma a proporcionar diariamente novas experiências quer de grupo quer individuais.

Às 11:30h, era tempo da refeição (almoço), neste momento as crianças sentam-se na mesa redonda, exceto da criança mais nova, que se sentava numa cadeira alta tendo em conta o seu estágio o seu estágio de desenvolvimento (ainda não andava). A equipa pedagógica organizava se de modo a dar a refeição às crianças. Ao 12:30h, era o tempo de sesta e durava até perto das 15:00h. Durante este momento as crianças a educadora ou a auxiliar permaneciam junto das mesmas. Para acalmar e proporcionar um bom descanso o adulto colocava uma música “ambiente” para que tivessem a oportunidade de recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia em que se segue.

Após a sesta, as crianças iam lanchar e depois à vez as crianças iam até à zona do fraldário onde o adulto fazia a higiene e mudava de roupa. Depois, a criança ia brincar livremente na sala (tempo de escolha livre). A partir das 16h, as crianças começavam a sair.

2.1.5. Organização de espaço e materiais

Post e Hohmann (2004, p. 272) refere que o tempo de exterior possibilita aos bebês e às crianças expandirem a sua exploração e brincadeira a um contexto de exterior. Tal como o tempo de escolha livre no interior, as crianças fazem escolhas sobre aquilo que vão fazer no espaço exterior. Para as crianças, o exterior é rico em experiências sensoriomotoras que lhes permitem construir o seu conhecimento. Nesse sentido, para além do espaço interior, as crianças podiam explorar os espaços exteriores da instituição. Para usufruir do espaço exterior



Figura II- Brinquedos portáteis

(varanda), a “parte de cima “ tem uma porta que serve de passagem do espaço exterior para o espaço interior e vice-versa. Este espaço tem uma variedade de materiais (cavalos, carros, casinha, escorrega (...)) e duas mesas redondas, uma com areia e outra para exploração livre. Considero que tendo em conta que é um espaço pequeno e com muitos materiais à volta, acaba por não ser funcional porque a exploração do mesmo acaba por ser condicionada por excessiva ocupação dos materiais.

Esta disposição proporcionou muitos conflitos sociais e congestionamentos sempre que as crianças queriam se movimentar por exemplo com os cavalos ou a motos. Apesar de ser um espaço menor, poderia ter um potencial e pode ser funcional se a organização fosse feita da melhor forma permitindo maior movimento e prevenindo os conflitos sociais.

Nesse sentido, e para que as idas ao espaço exterior fossem de aprendizagem e de interações positivas e tendo em conta o espaço



Figura III- Espaço exterior (Varanda)

que considero pequeno para o número de crianças, alguns materiais eram retirados (principalmente, os que ocupavam maior espaço) e outros foram introduzidos (peças soltas). As crianças, para além, dos materiais já existentes, puderam explorar outros materiais que foram levados por mim para enriquecer o espaço e promover aprendizagens significativas às crianças. Materiais como lã, discos de materiais, caixas (...), devidamente separadas em caixas.

Este espaço era dividido pelas salas da Creche e por questões logísticas não era possível que ambas as salas estivessem em simultâneo na sala, as idas ao espaço exterior eram todas previamente planeadas.

Para além desse espaço exterior, existe outro na instituição de maior dimensão mas que é apenas direcionado para as salas do Pré-Escolar. No entanto, conseguimos (eu e a educadora) que fossem cedidas algumas idas a esse mesmo espaço para que o grupo também pudesse usufruir não só dos materiais já existentes mas também das peças soltas que estavam na varanda. Este espaço é bastante amplo mas que poderia ser maior aproveitado, relativamente aos equipamentos existe um parque infantil e uma grande caixa de areia.

2.2. Conceção da ação educativa: Pré-Escolar

2.2.1. Caracterização da instituição

A minha prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância foi desenvolvida numa sala de um agrupamento de escolas na cidade de Évora localizada na União de Freguesias de Malagueira e Horta das Figueiras. Esta instituição integra a Educação Pré-Escolar e os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Esta é uma escola de rede pública que integra crianças e alunos heterogéneos ao nível socioeconómico uma vez que acolhe diversos cidadãos cuja características culturais, económicas e sociais evidenciam um nível de vida médio-alto, bem como cidadãos de bairros de natureza social, cujas famílias apresentam uma situação mais fragilizada, com indicadores de desemprego e debilidades sociais graves.

A escola divide-se em dois pisos, ou seja, no piso térreo encontram-se as salas de pré-escolar bem como os recreios, refeitório e reprografia. Já no primeiro andar, encontram-se as salas de aula correspondentes ao 1º, 2º e 3º Ciclo, a biblioteca, a secretária, a sala de professores e a direção. É possível referir que ao longo dos corredores existem grandes janelas que possibilitam a entrada de luz natural. Daquilo que constatámos, a escola está bem equipada, tendo uma diversidade de recursos à disposição para equipa educativa.

Relativamente ao Jardim de Infância, faz parte da escola sede sendo que se encontra no mesmo edifício dos 1º, 2º e 3º Ciclos. O departamento da educação pré-escolar conta com um espaço de recreio exclusivo a esta valência assim como uma sala polivalente. O Jardim de Infância abrange três salas: A, B e C, que acolhe as crianças desde 8:30h às 18:00h. Também existe um outro espaço de recreio exterior comum aos restantes ciclos da instituição, permitindo assim que as crianças possam interagir com as outras crianças. No entanto, devido à Covid-19, ficaram impossibilitadas de estabelecer

contatos com o resto da instituição.

2.2.2. Fundamentos da ação educativa

A minha ação educativa incidiu sobre o Movimento da Escola Moderna, abordagem que era implementada pela educadora cooperante. E nesse sentido, ao longo das semanas segui as características fundamentais que desta abordagem consta.

O MEM tem três grandes finalidades formativas (Niza, 1992 citado por Folque, 2018, p.51):

- A iniciação a práticas democráticas;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura

Estas finalidades “centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural”, (González, 2002, citado por Folque, 2018, p.51).

Segundo González (2002) citado por Folque (2018, p.51), a primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente. A segunda sublinha a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, de modo a permitir que professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instituir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento ativo do grupo em problemas sociais e valores políticos. Por último, a terceira finalidade diz respeito construção cooperada da cultura.

Nesse sentido, e baseado nas mesmas finalidades fundamentais e princípios estratégicos, segundo Folque (2018) a abordagem do Movimento da Escola Moderna foi desenvolvida nos diferentes níveis educativos. Há três condições essenciais na educação de infância:

1. Os grupos são organizados com crianças de diferentes idades e capacidades. (...).Desde o início do MEM os educadores integraram crianças com necessidades educativas especiais, promovendo, assim, uma educação inclusiva. (Niza, 1992; Peças, 2002). O grupo integra todos os anos novas crianças bem como as dos anos anteriores, de modo a constituir grupos heterogêneos quanto à idade.
2. Existe um clima de expressão livre (inspirado no trabalho de Freinet) que é alicerçado na validação feita pelo grupo das opiniões, nas experiências de vida e ideias das crianças. A vida das crianças constitui o ponto de partida para os educadores alargarem as competências de comunicação e a aprendizagem das crianças.
3. É proporcionado às crianças um tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais e documentos e estas são encorajadas a colocarem as suas próprias interrogações e a sentirem “espanto”. Pensa-se que, só se as crianças tiverem estas oportunidades, serão capazes de se envolver ativamente em procurar compreender o mundo à sua volta.

Para ajudar a responsabilidade pela aprendizagem e vida do grupo, segundo Folque (2018, p. 55 e 56), o Movimento da Escola Moderna sugere um conjunto de instrumentos, dando nome de “instrumentos de pilotagem. Estes instrumentos são os seguintes:

1. **Mapa de presenças-** “trata-se de um quadro mensal de duas entradas: os dias da semana/mês encontram-se na linha superior e os nomes das crianças na coluna da esquerda. Todas as manhãs, à medida que entra marca a sua presença “
2. **Mapa de atividades-** “antes de começar a trabalhar, as crianças planeiam e registam o que escolheram no Mapa de

Mapa de Presenças		mês SETEMBRO																												
Código		ano 2021																												
presenças: P	faltas: F																													
finis de semana:	feriados:																													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
DE ALMEIDA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
B. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
DUARTE	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
L. FERREIRA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
M. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
N. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
O. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
P. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Q. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
R. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
S. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
T. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
U. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
V. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
W. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
X. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Y. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Z. SOUZA	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P

Figura IV- Mapa de presenças

Atividades: neste quando com duas entradas, os nomes de todas as crianças encontram-se na coluna da esquerda e as áreas de atividade na linha horizontal superior. Cada criança faz um círculo nas atividades que planeou e, depois de a atividade realizada, volta ao quadro e preenche o círculo.

3. **Inventários**- “nas principais áreas da sala estão afixadas listagens escritas dos materiais e atividades, que são ilustradas pelas crianças, e as ajudam a recordar e a ver as diferentes possibilidades de atividades nessa área. Estas listas são construídas pelo educador e as crianças.”
4. **Diário de Grupo**-“trata-se do registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar. É composto por quatro colunas: “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos”. (...). No fim da semana, durante a Reunião de Conselho de sexta-feira, os conteúdos do “Diário” são analisados e discutidos por todo o grupo.
5. **Mapa das regras da vida**- “contém o registo das regras que foram acordadas para a regulação do grupo. São sempre discutidas em conjunto e surgem de uma necessidade real a partir de um problema que se procura resolver.”
6. **Quadro de distribuição das tarefas**- “a abordagem sociocêntrica da pedagogia do MEM atribui às crianças, desde muito cedo, a responsabilidade por certas tarefas, tais como cuidar dos materiais, preparar refeições, regar as plantas, alimentar os animais ou limpar as mesas de trabalho.”

Todos os instrumentos acima referidos faziam parte da organização do grupo ajudando as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto de grupo. Para além, destes instrumentos para ajudar a organização diária do grupo, podíamos encontrar o “Plano do Dia” e o “Mapa do Tempo”.



Figura V- Quadro de Tarefas



Figura VI- Quadro do Tempo

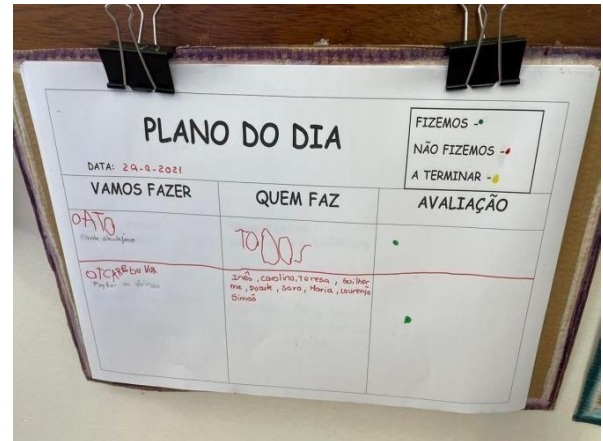


Figura VII- Plano do dia

2.2.3. Caracterização do grupo

O grupo, onde desenvolvi a minha prática pedagógica, era composto por 12 crianças do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, sendo que há cinco crianças com 3 anos, 9 crianças com 4 anos, cinco crianças com 5 anos e uma criança com 2 anos. Apenas as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos já frequentavam instituição, para umas já era o segundo ano a frequentar para as restantes o terceiro ano. Tendo em conta, a descrição acima feita podemos considerar que o grupo de crianças é heterogéneo. Do grupo, existiam duas crianças com necessidades educativas especiais, sendo que uma delas, a mais nova, necessitava de acompanhamento permanente.

Durante as minhas observações e intervenções pude observar que as crianças tinham áreas de atividades onde mais gostavam de explorar, nomeadamente, a área do Faz-de-conta, a área das Construções, a área da Pintura e a área dos Jogos. Com a introdução de novas áreas, as crianças começaram a despertar interesse em brincar em outras áreas,

como foi o caso, da área das Ciências e da área da Escrita e da Reprodução que foram introduzidas no 1º período. Para além do interesse pelas áreas de atividades no interior da sala, as crianças demonstraram ao longo das semanas bastante interesse e satisfação na exploração do espaço exterior, sendo este bastante discutido no balanço final do dia bem como sugerido em reunião de conselho.

A equipa pedagógica era composta por três educadoras, sendo que uma delas era a educadora cooperante e duas auxiliares. Foi a partir de setembro que a equipa pedagógica anteriormente apresentada começou a acompanhar estas crianças. No ano passado, as crianças que já estavam a frequentar a instituição eram acompanhadas por outra educadora

2.2.4. Organização do tempo

Seguindo o modelo o Movimento da Escola Moderna, no que diz respeito à organização da rotina diária, no quadro III é possível observar a forma como foi desenvolvida a organização do tempo da sala B.

Acolhimento e Planeamento em Conselho	09:00h/10:00h
Atividades e Projetos	10:00h/11:00h
Pausa	11:00h
Tempo de Comunicações	11:30h
Pausa	12:00h/13:30h
Tempo de Atividades Culturais	13:30h/14:30h
Balanço em conselho	14:30h

Quadro II- Organização do tempo em Pré-Escolar

A organização do tempo era bastante organizada e flexível, conforme os interesses e necessidades das crianças. Nesse sentido, e seguindo o quadro x, a manhã na sala B começava com o acolhimento e a planificação em conselho. À posterior era o Tempo de Atividades e Projetos, em que neste momento em grupo ou em individualmente as crianças desenvolviam os seus projetos. Foi neste momento específico da rotina diária do grupo “Atividades e Projetos” que desenvolvi as minhas práticas no que diz respeito ao jogo das peças soltas. Tal como os outros momentos diários, este momento era previamente de forma a proporcionar ao grupo novas experiências. Depois do tempo em que o grupo desenvolvia os trabalhos, em grupo, debatíamos as experiências realizadas durante a manhã. Após o almoço, era tempo de “Atividades Culturais”, onde grupo se reunia para ouvir uma história. Após este momento, as crianças poderiam explorar as diversas áreas de atividades ou acabar alguma atividade ou projeto que não tinha sido terminado de manhã. Antes de finalizar o dia, o grupo reunia novamente, para realizar um balanço do dia.

Neste momento, em grupo debatíamos sobre o que tinham feito e o que não tinha sido feito, conforme aquilo para o que se propuseram no “Plano do dia”. Para além do que acima já foi referido, todas as semanas, para além do balanço realizado diária, toda a quinta-feira da semana, em grupo, era realizada a chamada “Reunião em Conselho”, onde debatíamos sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos dias, conversávamos sobre os momentos positivos e menos positivos. Através deste momento, tendo em conta a reunião refletia sobre a minha prática pedagógica e pensava novas e diferentes experiências para proporcionar ao grupo semana após semana. Ouvir a criança é muito importante, e enquanto adulto, é necessário entender e compreender os interesses e as necessidades do grupo e da criança individualmente. Por isso, estas as reuniões foram permitindo que conseguisse proporcionar à criança aprendizagens significativas.

O grupo mantinha sempre a mesma rotina diária, permitindo assim que as crianças ao longo do tempo ganhassem consciência da mesma e por isso conseguissem antecipar os diferentes momentos do dia.

2.2.5. Organização do espaço e materiais

O espaço exterior da instituição era bastante amplo, existindo uma lona nível que protege as crianças nos dias de maior exposição ao sol. Para além disso, apresentava também ainda um espaço livre com piso em cimento e diversas áreas com terra. O espaço tendo em conta a sua dimensão era propício para as crianças explorarem livremente sem grandes constrangimentos.



Figura VIII- Espaço exterior



Figura IV- Espaço exterior

Em relação aos materiais estavam disponíveis triciclos, um piano, uma mesa de plástico (que possibilitava a construção de acordo com o seu interesse), brinquedos variados (animais, legos, tratores (...)), pneus (diferentes tamanhos e



Figura X- Pneus com diferentes tamanhos

espessura), uma cozinha de lama (esta está construída com paletes, sendo que os materiais que estão à disposição são utensílios de cozinha e eletrodomésticos como por exemplo, tachos, panelas e microondas), que permitiam a exploração e a brincadeira de faz-de-conta.

Para além dos materiais acima disponíveis, também foram introduzidos por mim outros materiais para promover o jogo de peças soltas, como lãs, caixas, tubos, discos de madeira (...), não só para enriquecer o espaço como também para proporcionar mais explorações às crianças. Estas peças soltas por motivos que eu não controlava estes não estavam sempre à disposição das crianças no espaço exterior. Estavam disponíveis conforme o planeamento diário e semanal realizado por mim previamente para que as crianças tivessem a oportunidade de explorar os mesmos a fim de promover as suas aprendizagens. No interior da sala, já estavam disponíveis discos de madeira na área das “Construções”, no entanto, no início das observações estes não eram explorados e foi após a minha intervenção que as crianças despertaram interesse pelo mesmo.

3. O processo de investigação-ação

Neste último capítulo apresento todo o processo investigativo da Prática Ensino Supervisionada em Creche e em Pré-Escolar, através da investigação-ação. Em primeira instância apresento a metodologia escolhida no presente estudo, bem como os instrumentos e procedimentos realizados. Posteriormente, apresento as investigações em creche e em Pré-Escolar bem como a sua análise e os seus resultados.

3.1. A investigação-ação

A metodologia presente neste estudo incide sobre investigação-ação. Segundo Coutinho et. al (2009) a Investigação-ação é uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada, em que os educadores são os próprios protagonistas da investigação e que se rege pela necessidade de compreender e de resolver problemas reais. Neste sentido com a investigação-ação procura-se melhorar e/ou transformar a prática educativa, articulando a investigação, a ação e a formação.

3.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Nos contextos educativos com o intuito de dar resposta aos objetivos da investigação-ação, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os seguintes:

- Análise documental;
- Observação participante (notas de campo, registos audiovisual, reflexões semanais);
- Planificações diárias e semanais;
- Conversas informais;
- Escala de avaliação MOVERS (Archer & Siraj, 2017);

De forma a responder aos seguintes objetivos desta investigação ação “Compreender a importância das práticas lúdicas no espaço exterior para o desenvolvimento da criança “ e “ Contribuir para a melhoria das condições existentes no espaço exterior, enriquecendo-o com os materiais que promovam o jogo de peças soltas”, procurei conhecer e investigar este tema e por isso foi necessário fontes de informações para me ajudar. Pois tal como refere Coutinho e et al. (2009) “Os documentos oficiais, dependendo do objetivo do investigador face ao problema a resolver, podem ter grande importância a medida em que se constituem em boas fontes de informação”. Seguindo a perspectiva dos autores Coutinho e et al. (2009), a análise documental, isto é, conhecer o que envolvia o jogo de peças soltas, durante o processo investigativo foi essencial para conseguir proporcionar às crianças experiências ricas de aprendizagem.

Para além da **análise documental**, e de forma a responder ao seguinte objetivo “Analisar o comportamento das crianças no espaço exterior, em particular quando se encontram no jogo de peças soltas”, utilizei a seguinte técnica: **observação participante**. Esta técnica que segundo Coutinho et al. (2009) “ consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade”.

Face a observação participante, consegui ao longo das semanas recolher notas de campo de situações significativas que foram acontecendo. Tal como refere Coutinho et al. (2009), as notas de campo, “aplicam-se nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural e caracterizam-se pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto”. E por isso, as notas de campo, foram essenciais para refletir sobre os diversos momentos vividos, para que pudesse planificar indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças práticas. Para além disso, todo esse processo era importante para que melhorasse a minha prática educativa.

Para além do que já mencionei anteriormente, recorri aos **meios audiovisuais**, para me ajudar a presente investigação. Nos contextos educativos realizei registos fotográficos e

videográficos, que tal como Coutinho et al. (2009) refere no que diz respeito à fotografia “converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade”, já em relação ao vídeo estes autores referem que este “associa imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo”. Nesse sentido e durante, as semanas de intervenção, gravei 8 momentos, para que depois pudesse com melhor precisão analisar e compreender o comportamento das crianças durante o envolvimento no jogo de pelotas soltas.

As **reflexões semanais** foram outro elemento fundamental durante o processo investigativo pois permitiram que analisasse e refletisse sobre os vários momentos vivenciados de forma a melhorar a minha prática educativa. Através das minhas reflexões semanais, de forma a melhorar a minha prática educativa e com o objetivo de proporcionar às crianças momentos significativos todas as semanas eram elaboradas **planificações diárias e semanais**.

Planificar e de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e de forma a dar voz à criança, ao longo das semanas, em grande grupo e em pares, conseguir realizar **conversas informais**, de forma a perceber as ideias das crianças e poder assim planear momentos para o grupo. Estas conversas foram mais fáceis no contexto de pré- escolar tendo em conta a sua faixa etária, no entanto, existem outras formas de expressões, e foram através das mesmas que em contexto de creche consegui perceber o que materiais lhe despertavam mais interesse.

Para além dos instrumentos acima mencionados, recorri à escala de avaliação MOVERS (Archer & Siraj, 2017). Esta escala avalia o ambiente educativo no que diz respeito ao movimento das crianças entre os 2-6 anos possibilitando refletir sobre aspetos a melhorar, deste modo, a regular a prática educativa. Segundo Archer e Siraj (2017, p.6) a importância da escala MOVERS reside em considerar o desenvolvimento físico da

criança, o movimento e a prática como um meio para apoio à saúde da criança, aos seu bem-estar, à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, devendo ser utilizada para os ambientes/espços que trabalham com crianças desde os 2 aos 6 anos de idade.

Escala de avaliação Movers (Archer & Siraj, 2017)

Esta escala está dividida nas seguintes subescalas e itens de avaliação:

SUB- ESCALA 1: Currículo, Ambiente Educativo e Recursos para o Desenvolvimento Motor
Item 1: Organização do espaço para a promoção da atividade física
Item 2: Fornecimentos de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo
Item 3: Habilidades motoras grosseiras
Item 4: Habilidades motoras finas

SUB-ESCALA 2: Pedagogia do desenvolvimento motor
Item 5: Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior
Item 6: Observação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior
Item 7: Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior

SUB-ESCALA 3: Promoção do pensamento crítico e criativo através da atividade física
Item 8: Ampliação do vocabulário motor da criança
Item 9: Incentivo à partilha de pensamento através da comunicação e interação das crianças na atividade física
Item 10: Promoção da curiosidade da criança e da capacidade de resolução no interior e no exterior

SUB-ESCALA 4: Comunicação com as famílias

Item 11: Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde

Cada item da escala é avaliado numa escala de 1 a 7: 1- Inadequado; 3-Mínimo; 4-Bom; 5-Excelente, sendo que entre estas classificações encontram-se subníveis intermédios.

A escala acima apresentada foi usada nos contextos de Creche e Pré-Escolar, duas vezes (no início e no fim da intervenção). Em conjunto, com a educadora cooperante de cada contexto, avaliámos o ambiente educativo, no que diz respeito ao espaço exterior.

3.3. Investigação-ação em contexto Creche

Nesse subcapítulo apresento a minha investigação-ação em contexto Creche, tal como, a avaliação do ambiente educativo, a intervenção pedagógica e por fim a análise e discussão dos resultados obtidos.

3.3.1. Avaliação do ambiente educativo

Neste subcapítulo vou apresentar a avaliação do ambiente educativo em contexto Creche com base na escala MOVERS (Archer & Siraj, 2017). Esta avaliação foi feita no início da intervenção de forma a poder melhorar com o intuito de conseguir responder aos objetivos desta investigação.

Níveis de classificação		Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Muito bom
Sub-escalas		1		3		5		7
Sub-escala 1: Currículo, ambiente educativo e recursos para o desenvolvimento motor	Item 1: Organização do espaço para a promoção da atividade física				X			
	Item 2: Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo				X			
	Item 3: Habilidades motoras grosseiras				X			
	Item 4: Habilidades motoras finas				X			
Sub-escala 2: Pedagogia do desenvolvimento motor	Item 5: Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior				X			
	Item 6: Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior			X				
	Item 7: Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior			X				
Sub-escala 3: Promoção do pensamento crítico e criativo através da atividade física	Item 8: Ampliação do vocabulário motor da criança				X			
	Item 9: Incentivo à partilha de pensamento através da comunicação e interação das crianças na atividade física					X		
	Item 10: Promoção da curiosidade da criança e da capacidade de resolução de problemas no interior e no exterior					X		
Sub-escala 4: Comunicação com as famílias	Item 11: Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde.				X			

Quadro III- Escala de avaliação MOVERS
(Archer & Siraj, 2017) em Creche

No que diz respeito à subescala 1 (**Currículo, ambiente educativo e recursos para o desenvolvimento motor**), item 1 (**Organização do espaço para a promoção da atividade física**), atribuímos o nível de classificação 4, pois nem todos os pontos da classificação eram utilizados pela instituição nomeadamente o que refere o ponto 5.3: “Os funcionários arranjam rotinas de jogos e brincadeiras para as crianças participarem de forma energética como sendo super-heróis atividades que envolvem escavações, encher baldes com areia, água e lama, correr, saltar etc.” e o ponto 5.4.: “Os funcionários levam as crianças para espaços locais para que possam fazer atividades de motricidade grossa todos os dias caso não haja um espaço ao ar livre no ambiente do dia a dia ou se esse espaço é pequeno para que as crianças fiquem fisicamente ativas”. No espaço existia uma mesa com areia, no entanto, não era explorada. Além disso e apesar de o espaço exterior ser pequeno não existia planificações de atividades em outros espaços. Relativamente ao item 2 (**Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo**), eu e a educadora cooperante atribuímos a classificação 4, pois apesar de os recursos serem de fácil acesso para as crianças, o espaço não estava organizado da forma mais adequada para que as crianças desenvolvessem as suas atividades. No que diz respeito ao item 3- (**Habilidades motoras grossas**), atribuímos a classificação 4, pois não reunia todas as condições da classificação 5, na medida em que a promoção no desenvolvimento das capacidades de motricidade grossa ao ar livre era não muito recorrente. No item 4 (**Habilidades motoras finas**), atribuímos a classificação 4 porque nem todas as condições da classificação 5 estavam reunidas nomeadamente no que diz respeito à implementação de atividades, onde a planificação para as atividades no espaço exterior era quase inexistentes.

Em relação à sub-escala 2 (**Pedagogia para o desenvolvimento motor**), no item 5 (**Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior**), eu e a educadora cooperante, atribuímos a classificação 4, pois apesar de reunir quase todos pontos para a classificação 5, apesar de o adulto estar atento às crianças para que estas estivessem ativas ativamente e ajudarem quando era necessário, não era recorrente o adulto juntar-se à criança para explorar. No que diz respeito ao item 6 (**Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior**), eu e a educadora atribuímos a classificação 3 porque apesar de o adulto observar e avaliar o desenvolvimento das crianças, não era recorrente a planificação de atividades para o espaço exterior e por isso essas mesmas observações não eram usadas para planificar. No item 7 (**Planificação**

dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior), atribuímos a classificação 3 porque considerámos que as planificações das atividades de movimento eram quase inexistentes.

No que diz respeito à sub-escala 3 (**Promoção do pensamento crítico e criativo através da atividade física**), item 8 (**Ampliação do vocabulário motor da criança**), eu e a educadora atribuímos a classificação 4 tendo em conta que como as planificações eram quase inexistentes não havia forma de promover a alargamento do vocabulário (não reunindo assim todos os pontos da classificação 5). Em relação ao Item 9 (**Incentivo à partilha de pensamento crítico através da comunicação e interação das crianças na atividade física**), atribuímos a classificação 5 porque as crianças durante as atividades eram encorajadas pelo adulto a se expressar e a interagir com os pares, partilhando experiências entre si. Relativamente ao Item 10 (**Promoção da curiosidade da criança e da capacidade de resolução de problemas no interior e no exterior**), eu e a educadora atribuímos a classificação 5 tendo em conta que as experiências eram adequadas para a faixa etária das mesmas permitindo que estas vão gradualmente aumentando as suas capacidades.

No que diz respeito à sub-escala 4 (**Comunicação com as famílias**) no item 11 (**Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde**), atribuímos a classificação 4, pois consideramos que apesar de ter existido uma partilha entre os pais e equipa educativa, a instituição não reunia os pontos todos na classificação 5, nomeadamente, os pais não presenciavam o empenho das crianças nas suas atividades.

3.3.2. A intervenção pedagógica

Inicialmente, e antes de começar a minha intervenção, e para além da avaliação realizada inicialmente do ambiente educativo, foi também necessário observar o grupo de criança, conversar com as mesmas de forma a perceber os seus interesses e necessidades. Deste modo, e após a observação inicial, ao longo da minha prática procurei dar tempo para explorarem os materiais soltos. Antes de qualquer exploração, o espaço exterior era estruturado para que as crianças tivessem uma maior liberdade para se apropriarem dos materiais e conseguissem ter explorações com o intuito de fomentar aprendizagens significativas. Os materiais foram introduzidos no espaço exterior de forma gradual e significativa. Nesse sentido, foram introduzidos tubos de cartão, lã, caixas e discos de madeira.

Um dos materiais soltos que fiz questão de introduzir foi os discos de madeira e os tubos de cartão que eram dos materiais que as crianças demonstravam mais interesse em explorar (foi possível chegar a esta conclusão através das observações que depois foram registadas nas notas de campo).

O excerto abaixo apresentado foi retirado das notas de campo (5/04/2021):

“A S. retirou da mesa um disco de madeira e de um tubo de cartão. Com o tubo de madeira começou a fazer movimentos circulares no disco de madeira. Ao fim de poucos minutos da minha observação face ao que a S. estava a fazer, S: olha esta sopa”, respondi-lhe: Estás a fazer uma sopa S.?, respondeu-me: Sim, é para ti!, respondi-lhe: Obrigada, vou provar”, “está muito bom”, entretanto disse-me: agora vou fazer um bolo, já volto”. Passado pouco tempo, observo o L. a olhar para mim através do tubo de cartão. E então disse-me: “Estou a ver-te Andreia”, vou buscar um tubo também e respondi-lhe: Olha, L. também estou a ver-te”. O L. fica admirado e começa a andar com o tubo de cartão pelo espaço exterior e sempre que chegava perto de alguma coisa material olhando através do tubo de cartão.”



Figura XI- Exploração de materiais soltos I

Para além, dos materiais soltos atrás referidos as caixas foram também exploradas, ao longo das semanas, pelas crianças. Através da minha observação participante foi possível constatar que cada criança deu um significado diferente ao material solto. As caixas de vários tamanhos estavam disponíveis no espaço para que as crianças pudessem livremente explorar

da forma que lhe interessava.

O excerto apresentado foi retirado das notas de campo (12/05/2021):

“V (fechou-se dentro de uma caixa): “Não estou cá, estou escondido! Não vê”, entretanto a N: Também me vou esconder, agora não me vê”; Entretanto chega o F e observa os colegas: “Tenho um chapéu e roda assim” (colocou uma das caixas mais pequenas na cabeça), N: “Também tenho e é grande”, V: O meu também é”. Pouco tempo depois, chega a M. e disse: “Também quero um para me esconder, quero dormir aqui, é a minha cama hoje”. A C. observa a M. a “dormir” e pergunta-lhe “Também posso dormir contigo?”, e a M. responde-lhe: “É pequena, está ali outra para deitar”, C. vai buscar a outra caixa livre e deita-se dentro dela para “dormir”.

Com é possível observar através dos excertos das notas de campo, a exploração de materiais soltas sem um objetivo específico permite criar momentos de criatividade, de resolução de problemas e de interação entre pares. Para além disso, tendo em conta que estes materiais são de fim aberto, ou seja, não só são atraentes para as crianças como também oferecem múltiplas possibilidades de exploração.

3.3.3. Avaliação do ambiente educativo

Níveis de classificação		Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Muito bom
Sub-escalas		1		3		5		7
Sub-escala 1: Currículo, ambiente educativo e recursos para o desenvolvimento motor	Item 1: Organização do espaço para promoção da atividade física					x		
	Item 2: Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo						x	
	Item 3: Habilidades motoras grosseiras						x	
	Item 4: Habilidades motoras finas						x	
Sub-escala 2: Pedagogia do desenvolvimento motor	Item 5: Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior					x		
	Item 6: Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior						x	
	Item 7: Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior						x	
Sub-escala 3: Promoção do pensamento crítico e criativo através da atividade física	Item 8: Ampliação do vocabulário motor da criança						x	
	Item 9: Incentivo à partilha de pensamento através da comunicação e interação das crianças na atividade física						X	
	Item 10: Promoção da curiosidade da criança e da capacidade de resolução de problemas no interior e no exterior						x	
Sub-escala 4: Comunicação com famílias	Item 11: Formação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde.				x			

Quadro IV Escala de avaliação MOVERS (Archer & Siraj, 2017) em Creche

Após a intervenção novamente eu e a educadora cooperante reunimos e de novo avaliámos recorrendo novamente à escala de avaliação MOVERS (Archer & Siraj, 2017) com o intuito de perceber se existiram melhorias com base nos objetivos principais. Nesse sentido e no que diz respeito à sub-escala 1 (**Currículo, ambiente educativo e recursos para o desenvolvimento motor**), item 1 (**Organização do espaço para a promoção de atividade física**), atribuímos a classificação 5 porque, apesar da dimensão do espaço, ao longo das semanas o espaço era organizado e reorganizado diariamente para que as crianças conseguissem explorar livremente pelo espaço, retirando assim os equipamentos excessivos e repetitivos. Para além disso, foi proporcionado diversas vezes a exploração de um outro espaço (que pertence à instituição) mas que as crianças não tinham acesso. Este espaço tinha melhores oportunidades de brincadeira e oferecia outras oportunidades de exploração que no outro espaço não conseguia. No que diz respeito ao item 2 (**Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo**), atribuímos a classificação 6 porque considerámos que ao longo das semanas era proporcionado novas e diferentes explorações através da introdução de materiais soltos no espaço exterior como as caixas de cartão, tubos de cartão e bem como a exploração da areia (que já existia no espaço) mas que não era explorado. Semanalmente eram introduzidas distintas peças soltas proporcionando assim diversas brincadeiras entre as crianças. No que diz respeito ao item 3 (**Habilidades motoras grosseiras**) e ao item 4 (**Habilidades motoras finas**), eu e a educadora atribuímos a classificação 6 porque diariamente eram asseguradas atividades que promovessem as habilidades motoras finas e as grossas, planificando e recorrendo aos materiais soltos com o intuito de proporcionar experiências significativas para o seu desenvolvimento.

Em relação à sub-escala 2 (**Pedagogia do desenvolvimento motor**), item 5 (**Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior**), atribuímos a classificação 5 tendo em conta que ao longo das semanas a interação entre as crianças e o adulto era desenvolvida significativamente na medida em que o adulto diariamente participava e envolvia-se na/s brincadeira/a da/s criança/s, particularmente quando estas estavam envolvidas no jogo de peças soltas. No que diz respeito ao item 6 (**Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças**), atribuímos a classificação 6 porque, ao longo das semanas, o adulto observava e analisava o comportamento das crianças durante as suas atividades e usava essas avaliações e análises para proporcionar oportunidades de aprendizagem mais enriquecedoras. Todas as semanas através das reflexões semanais consegui melhorar e enriquecer as planificações (no que diz respeito às peças soltas), visando

assim as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, bem como os seus interesses e necessidades. Em relação ao item 7 (**Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior**), eu e a educadora atribuímos a classificação 6 porque ao longo das semanas foram realizadas planificações específicas (momentos de exploração utilizando os materiais soltos) no espaço exterior de forma a fomentar novas experiências ao grupo de crianças.

Relativamente à sub-escala 3 (**Promoção do pensamento crítico através da atividade física**), item 8 (**Ampliação do vocabulário motor da criança**), atribuímos a classificação 6 pois tendo em conta que as planificações no espaço exterior foram pensadas de forma a poder alargar o vocabulário das crianças bem como a comunicação entre as mesmas. A exploração dos materiais soltos permitiu que as crianças desenvolvessem o seu vocabulário e também permitiu a interação entre as crianças quando estavam envolvidas no jogo. Em relação ao item 9 (**Incentivo à partilha do pensamento através da comunicação e interação das crianças na atividade física**), atribuímos a classificação 6 porque as crianças diariamente eram encorajadas a partilhar e a interagir com as outras crianças enquanto estavam envolvidas no jogo de peças soltas, partilhando assim as suas ideias e descobertas. Relativamente ao item 10 (**Promoção da curiosidade da criança e da capacidade de resolução de problemas no interior e no exterior**), eu e a educadora atribuímos a classificação 6 porque as crianças quando estavam envolvidas no jogo de peças soltas eram encorajadas a explorar e a desenvolver as suas ideias bem como a partilhar entre pares e em grupo e o adulto juntava-se às crianças, apoiava e respondia às ideias das crianças.

No que diz respeito à sub-escala 11 (**Comunicação com famílias**), item 11 (**Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde**), atribuímos a classificação 4 porque apesar de existir uma partilha entre pais/cuidadores e equipa educativa, os pais/cuidadores não presenciavam nem participavam as atividades das crianças.

Em resumo, posso concluir que de forma positiva existiu uma melhoria tendo em conta a avaliação inicial e a avaliação após a minha intervenção. A intervenção tendo em foco o espaço exterior bem como o jogo de peças soltas, foi planificado diversos momentos (o que quase era inexistente) de forma a proporcionar às crianças novas experiências e novas descobertas que fomentassem o seu desenvolvimento.

3.4. Investigação-ação em contexto Pré-Escolar

Neste subcapítulo apresento a minha investigação-ação em contexto Pré-Escolar, nomeadamente, a avaliação do ambiente educativo, a intervenção pedagógica e por último a análise e a discussão dos resultados obtidos.

3.4.1. Avaliação do ambiente educativo

Neste subcapítulo vou apresentar a avaliação do ambiente educativo em contexto Pré-Escolar com base na escala MOVERS (Archer & Siraj, 2017). Esta avaliação foi feita no início da intervenção de forma a poder melhorar com o intuito de conseguir responder aos objetivos desta investigação.

Níveis de classificação		Inadequado	2	Mímimo	4	Bom	6	Muito bom
Sub-escalas		1		3		5		7
Sub-escala 1: Currículo, ambiente educativo e recursos para o desenvolvimento motor	Item 1: Organização do espaço para a promoção da atividade física							X
	Item 2: Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo						x	
	Item 3: Habilidades motoras grosseiras						x	
	Item 4: Habilidades motoras finas						x	
Sub-escala 2: Pedagogia do desenvolvimento motor	Item 5: Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior					x		
	Item 6: Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior					x		
	Item 7: Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior					x		
Sub-escala 3: Promoção do pensamento crítico e criativo através da atividade física	Item 8: Ampliação do vocabulário motor da criança					x		
	Item 9: Incentivo à partilha de pensamento através da comunicação e interação das crianças na atividade física					x		
	Item 10: Promoção da curiosidade da criança e da capacidade de resolução de problemas no interior e no exterior					x		
Sub-escala 4: Comunicação com famílias	Item 11: Formação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde.				x			

Quadro V Escala de avaliação MOVERS (Archer & Siraj, 2017) em Pré-Escolar

No que diz respeito à sub-escala 1 (**Currículo, ambiente educativo e recursos para o desenvolvimento motor**), Item 1 (**Organização do espaço para a promoção da atividade física**), atribuímos a classificação 7, pois consideramos que a instituição reúne todos os pontos nomeadamente “o adulto adequa o ambiente para que as atividades de movimento incluam aquelas que dizem respeito a outras áreas do currículo como as ciências, histórias, canções e rimas, facilitam atividades físicas ao ar livre que incorporam outras áreas do currículo como a matemática, ciências, o ambiente natural, tendo em conta o interesse das crianças e também garantem que as crianças têm acesso a toda a variedade de superfícies para brincar como a relva, terra e cascas. O terreno também pode incluir áreas niveladas ou desniveladas bem como colinas para que as crianças possam rolar e carregar coisas para cima e para baixo”. Em relação ao item 2 (**Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo**) atribuímos a classificação 6 porque apesar de reunir alguns pontos da classificação 7, não existia uma grande quantidade de recursos que estejam acessíveis para que as crianças usem quando quiserem, ainda que existiam materiais soltos como por exemplo pneus de diversos tamanhos no entanto estes não eram explorados. **Relativamente ao Item 3 (Habilidades motoras grosseiras)**, eu e educadora cooperante atribuímos a classificação 6 porque apesar de o adulto promover atividades que promovem a capacidade grossa, estas acabam por ser repetitivas. Em relação ao Item 4 (**Habilidades motoras finas**), atribuímos a classificação 6, pois tal como já foi referido no item 3, as atividades implementadas apesar de existirem acabavam por ser repetitivas.

No que diz respeito à sub-escala 2 (**Pedagogia para o desenvolvimento motor**), item 5(**Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior**), atribuímos a classificação 5 porque existia uma boa relação entre as crianças e os adultos na medida em que estes desenvolviam formas de interagir com as mesmas, juntam-se assim, nas suas brincadeiras. Relativamente ao item 6 (**Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior**), eu e a educadora cooperante atribuímos a classificação 5 porque em colaboração o adulto observa e analisa as atividades da criança, utilizando as mesmas para planificação de forma a desenvolverem as suas capacidades gradualmente. No item 7 (**Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das criança no interior e no exterior**), atribuímos a classificação 5 porque consideramos que apenas essa classificação reúne todos os pontos que são utilizados, nomeadamente no que diz respeito às planificações pensadas nos interesses e necessidades bem como o papel do adulto nessas

mesmas planificações.

No que diz respeito à sub-escala 3 (**Promoção do pensamento crítico e criativo através da atividade física**), item 8 (**Ampliação do vocabulário motor da criança**), eu e a educadora atribuímos a classificação 5 porque considerámos que apenas essa classificação reúne todos os pontos no que diz respeito à planificação de forma a alargar o vocabulário da criança e também a forma como são encorajadas e apoiadas a comunicar entre si. No item 9 (**Incentivo à partilha de pensamento através da comunicação e interação das crianças na atividade física**) atribuímos a classificação 5 porque consideramos que o adulto promove a interação entre pares bem como encoraja as crianças a falar sobre as suas experiências, reunindo assim, os pontos da classificação 5. No item 10 (**Promoção da curiosidade da criança e da capacidade de resolução de problemas no interior e no exterior**), eu e a educadora cooperante atribuímos a classificação 5 porque consideramos que a mesma reúne todos os pontos que são utilizados nomeadamente em relação à forma como o adulto assegura que as crianças exploram tendo em conta os seus interesses levando assim a descobertas diariamente, juntam-se também às mesmas respondendo assim às suas necessidades. Para além disso, as planificações são pensadas e apropriadas à sua faixa etária.

No que diz respeito à sub-escala 4 (**Comunicação com as famílias**), no item 11 (**Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde**), atribuímos a classificação 4, pois consideramos que apesar de existir uma partilha entre os pais e equipa educativa, a instituição não reúne os pontos todos na classificação 5, nomeadamente, os pais não presenciam o empenho das crianças nas suas atividades tendo em conta as regras impostas pela instituição (Pandemia).

3.4.2. A intervenção pedagógica

Inicialmente, e antes de começar a minha intervenção (tal como fiz em Creche), e para além da avaliação realizada inicialmente do ambiente educativo, foi também necessário observar o grupo de criança, conversar com as mesmas de forma a perceber os seus interesses e necessidades. Deste modo, e após a observação inicial, ao longo da minha prática procurei dar tempo para explorarem os materiais soltos. Antes de qualquer exploração, o espaço exterior era estruturado para que as crianças tivessem uma maior liberdade para se apropriarem dos materiais e conseguissem ter explorações com o intuito de fomentar aprendizagens significativas. Os materiais foram introduzidos no espaço exterior de forma gradual e significativa. Nesse sentido, foram introduzidos tubos, lã, caixas e discos de madeira (...).

Uns dos materiais soltos que fiz questão de introduzir foram os discos de cartão e os tubos de cartão.

O excerto abaixo apresentado foi retirado das notas de campo (25/10/2021). Observei o D. a colocar no braço alguns discos de cartão e ele disse à M. “Olha a pulseira que fiz, é parecia a da minha mãe só que a minha é maior” e a M. respondeu-lhe: “Também quero uma”, e o D. respondeu-lhe: “Fica com esta que eu faço outra para mim”. Entretanto fui buscar à caixa dos discos mais uns quantos e com um dos discos (na cabeça) disse: “Olha, M. agora sou um rei e tu podes ser a minha rainha, queres?”, ao qual a M. respondeu-lhe: Sim, quero ser”.



Figura XII- Exploração de materiais soltos II

Passados uns quantos minutos, a interação da M. com o D. já tinha terminado e o D. chamou-me: “Olha Andreia, sou uma velhinha, aí as minhas costas”. (recorreu a um tubo de cartão como se fosse uma bengala).

Outro dos materiais utilizados foi a lã e os pneus e foi muito interessante observar e perceber de que forma este material era explorado. As diferentes explorações foram diversas e em seguida vou mostrar apresentar um dos momentos, o excerto acima apresentado foi retirado das notas de campo de 12/11/2021. “ D. foi buscar lã e começou a desfia-la até que recolheu uns quantos fios e disse ao V.

“Quero fazer um colar grande, também queres? Podem os fazer os dois”, ao qual o V. respondeu-lhe que sim. Entretanto C. observa V. e D. a explorar a lã e vai buscar para ele um novelo de lã. No entanto, não volta para junto dos colegas e vai desenrolando a lã. À medida que vai desenrolando a lã começa a aproximar-se de uma das árvores e começa a pôr a lã à sua volta, posteriormente continua a andar com a lã e vai ao encontro com a próxima árvore, volta a pôr a lã à sua volta e regressa à primeira árvore conseguindo assim “fechar” o espaço entre as duas árvores com os fios de lã. A D. observa e vai ter com o D. e pergunta-lhe: “O que estás a fazer”, ao que o D. responde-lhe: “A construir a minha casa, neste espaço é a minha casa. Agora vou buscar um pneu. É o meu sofá.” e a D. responde-lhe: “Também posso estar na tua casa para brincar?”. e o D. respondeu-lhe: Podes!”

Estes foram alguns dos momentos registados ao longo das semanas de intervenção e que através deles pode constatar cada criança utiliza o material solto de forma que queria e como queria, e isso era o mais importante, que a criança explorasse de forma desenvolver a sua imaginação e criatividade, individualmente e em interação com o grupo.



Figura XIII- Exploração de materiais soltos III

3.4.3. Avaliação do ambiente educativo

Níveis de classificação		Inadequado	2	Mímimo	4	Bom	6	Muito bom
Sub-escalas		1		3		5		7
Sub-escala 1: Currículo, ambiente educativo e recursos para o desenvolvimento motor	Item 1: Organização do espaço para a promoção da atividade física							X
	Item 2: Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo							X
	Item 3: Habilidades motoras grosseiras							X
	Item 4: Habilidades motoras finas							X
Sub-escala 2: Pedagogia do desenvolvimento motor	Item 5: Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior						X	
	Item 6: Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior						X	
	Item 7: Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior						X	
Sub-escala 3: Promoção do pensamento crítico e criativo através da atividade física	Item 8: Ampliação do vocabulário motor da criança						X	
	Item 9: Incentivo à partilha de pensamento através da comunicação e interação das crianças na atividade física						X	
	Item 10: Promoção da curiosidade da criança e da capacidade de resolução de problemas no interior e no exterior						X	
Sub-escala 4: Comunicação com famílias	Item 11: Formação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde.				X			

Quadro VI- Escala de avaliação MOVERS
(Archer & Siraj, 2017) em Pré-Escolar

Tal como em Creche, eu e a educadora cooperante avaliámos de novo recorrendo à escala MOVERS (Archer & Siraj, 2017) o ambiente educativo com o intuito de perceber se de facto existiram melhorias após a intervenção pedagógica. Nesse sentido, e em relação à sub-escala 1 (**Currículo, ambiente educativo e recursos para o desenvolvimento motor**), item 1 (**Organização do espaço para a promoção da atividade física**), atribuímos novamente a classificação 7 tendo em conta o que já tinha sido dito na avaliação inicial. Nomeadamente no que diz respeito ao item 2 (**Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo**), atribuímos a classificação 7 porque no decorrer da intervenção foram introduzidos uma grande variedade no que diz respeito aos materiais soltos, completando assim os que já existiam no espaço exterior, proporcionando assim diariamente novas experiências, novas ideias e nova descobertas às crianças. Em relação ao item 3 (**Habilidades motoras grosseiras**) e item 4 (**Habilidades motoras finas**), atribuímos a classificação 7 tendo em conta que semanalmente eram pensadas e preparadas planificações que promovessem as habilidades motoras com o intuito de proporcionar aprendizagens nas crianças, em particular quando estas estavam envolvidas no jogo de peças soltas.

No que diz respeito à sub-escala 2 (**Pedagogia do desenvolvimento motor**), item 5 (**Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior**) atribuímos a classificação 6 pois consideramos que existiu uma melhoria no que diz respeito à participação do adulto no movimento das crianças no espaço exterior, onde este esteve mais presente e envolvido particularmente quando estas estavam envolvidas na exploração dos materiais soltos. Em relação ao item 6 (**Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior**), atribuímos a classificação 6 tendo em conta que observámos que existiu uma melhoria ao longo das semanas no que toca à nossa observação bem como análise realizámos. Relativamente ao item 7 (**Planificação dirigida do desenvolvimento motor das crianças no interior e no**

exterior), eu e a educadora atribuímos a classificação 6 porque consideramos que as planificações, em que estas iriam estar envolvidas no jogo de peça soltas, foram pensadas e planificadas diariamente e não esporadicamente, como ocorria na primeira avaliação que partilhavam ideias entre elas e mostravam as suas descobertas bem como partilhavam e interagiam com os adultos.

Em relação à sub-escala 3 (**Promoção do pensamento crítico e criativo através da atividade física**) item 8 (**Ampliação do vocabulário motor da criança**), atribuímos a classificação 6 porque consideramos que as planificações, no que toca ao jogo de peças, eram pensadas de forma a desenvolver o vocabulário das crianças, tendo também em atenção aos seus interesses e necessidades. No que diz respeito ao item 9 (**Incentivo à partilha de pensamento através da comunicação e interação das crianças na atividade física**), classificação 6 porque compreendemos que ao longo das semanas existiu uma melhoria no que toca à partilha entre as crianças especialmente quando estavam envolvidas no jogo de peças soltas, onde as crianças das explorações das crianças aquando estavam envolvidas no jogo de peças soltas, conseguindo proporcionar e enriquecer novas experiências. Relativamente ao item 10 (**Promoção da curiosidade da criança e da capacidade de resolução de problemas no interior e no exterior**), eu e a educadora atribuímos a classificação 6 porque diariamente existiu uma interação que permitiu dar resposta às ideias e descobertas das crianças, com o intuito de estimular e a curiosidade particularmente quando estas estavam envolvidas no jogo de peças soltas.

No que diz respeito à sub-escala 4 (**Comunicação com as famílias**), no item 11 (**Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde**), atribuímos a classificação 4, pois consideramos que apesar de existir uma partilha entre os pais e equipa educativa, a instituição não reúne os pontos todos na classificação 5, nomeadamente, os pais não presenciam o empenho das crianças nas suas atividades tendo em conta as regras impostas pela instituição (Pandemia).

Em suma, tal como em Creche, posso concluir que de forma positiva existiu uma melhoria tendo em conta a avaliação inicial e a avaliação após a minha intervenção. A intervenção tendo em foco o espaço exterior bem como o jogo de peças soltas, ao longo das semanas, foi planificado (o que quase era inexistente) de forma a proporcionar às crianças novas experiências e novas descobertas que fomentassem o seu desenvolvimento.

Considerações Finais

Concluído o estudo, ao longo da investigação-ação fomos dando resposta aos objetivos propostos. No que diz respeito ao primeiro objetivo “Compreender a importância das práticas lúdicas no espaço exterior para o desenvolvimento da criança” é urgente e necessário entender a importância de proporcionar oportunidades no espaço exterior, compreendendo que o espaço exterior é tão rico, ou mais ainda, que o espaço interior pois o espaço exterior proporciona experiências que o espaço da sala não consegue como por exemplo ter o contato com elementos naturais (ex: árvores, pedras, folhas, areia ..). Nesse sentido e corroborando o que foi referido por Bilton (2010, citado por Bento & Portugal 2016, p.90) refere que o espaço exterior possui características que dificilmente podem ser recriadas no interior. O maior grau de imprevisibilidade, a dimensão do espaço, o contato e exposição a elementos naturais criam um ambiente pedagógico que deve ser valorizado e planeado com o mesmo rigor e investimento aplicados ao interior.

Em relação ao segundo objetivo do estudo “Identificar as características e as potencialidades do espaço exterior para a promoção das práticas lúdicas das crianças”, nas duas investigações deparei-me com duas realidades bem diferentes no que diz respeito ao espaço exterior de ambos os contextos. O espaço do Pré-Escolar para além da grande dimensão oferecia a possibilidade de exploração com elementos naturais tais como árvores, areia, pedras (...), e também conseguiam desenvolver atividades físicas como correr, saltar, trepar (...). Relativamente ao espaço em Creche, encontrei um espaço de pequena dimensão com limitadas oportunidades de movimento sem constrangimentos tendo em conta a sua dimensão e também pelo excesso de elementos de brincadeira (carros, bicicletas (...)). Para além disso, o espaço oferecia a possibilidade de exploração de um elemento natural (areia) mas que era visto apenas como um elemento de “decoração”. A instituição para além desse espaço tinha outro destinado apenas às salas do Pré-Escolar mas que consegui que o grupo tivesse a oportunidade de explorar esse mesmo espaço que

oferecia outras oportunidades de exploração.

Tendo em conta o terceiro objetivo “Contribuir para a melhoria das condições existentes no espaço exterior, enriquecendo-o com materiais que promovam o jogo de peças soltas”, ao longo da intervenção e de forma a dar resposta relativamente ao espaço em Creche foi necessária uma reorganização do espaço, tal como retirar o excesso de brinquedos que limitavam a brincadeira. Para além disso, ao longo das semanas fui introduzindo materiais soltos que estimulassem a sua curiosidade e imaginação das crianças. No espaço exterior em Pré-Escolar, tal como em Creche, foram introduzidos materiais e reaproveitaram-se materiais já existentes que permitissem o jogo de peças soltas.

Por último e respondendo ao seguinte objetivo “Analisar o comportamento das crianças no espaço exterior, em particular quando se encontram envolvidas no jogo de peças soltas”, ao longo das semanas foi possível entender a influência que o espaço exterior tem na vida de uma criança, particularmente quando estas estão envolvidas no jogo de peças soltas. O jogo de peças soltas no espaço exterior foi pensado de forma a proporcionar possibilidades de criação infinita pois as crianças nas envolvidas com peças soltos vêm a possibilidade de dar asas à sua imaginação, podendo fazer daquele material o que quiser, o que realmente importa é no que a criança quer que aquele material se transforme porque para um adulto uma caixa é apenas uma caixa mas para a criança pode ser uma casa, um carro, um castelo. Posto isto, “brincar com peças soltas desenvolve o pensamento crítico, promove o pensamento convergente e divergente, apoia o autoconhecimento, autoestima, a autonomia, contribuindo para todos os aspetos do desenvolvimento e áreas de aprendizagem.” (Nicholson, 1971)

Para que o estudo fosse mais rigoroso em ambos os contextos educativos foi feita uma avaliação do ambiente educativo recorrendo à escala MOVERS (Archer & Siraj, 2017), onde em conjunto com as respetivas educadoras realizamos uma avaliação inicial e uma final. Estas avaliações permitiram perceber que os objetivos iniciais tinham sido cumpridos.

Todo o processo envolvente nem sempre foi fácil, sendo, por vezes, necessária uma reorganização, no que diz respeito ao planeamento, organização do tempo e espaço, para que conseguisse atingir os objetivos para os quais me propus. Como tal as observações diárias, as reflexões semanais, as conversas com o grupo de crianças bem como o estudo inicial e durante toda a intervenção foi crucial para que conseguisse proporcionar momentos e aprendizagens às crianças, privilegiando os seus interesses e necessidades tendo em conta sempre que a criança tem voz e essa deve ser sempre ouvida, devendo sempre participar de forma ativa na sua aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Archer, C. & Siraj, I. (2017). *Movement Environment Rating Scale (MOVERS) for 2-6-year-olds provision. Improving physical development through movement and physical activity*. Trentham Books.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-americana de Educação*, 72, 85-104.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Routledge.
- Case, T. & Robertson, J. (2019) *Loose Parts Play*. Disponível em: [Loose-Parts-Play-Toolkit-2019-web.pdf \(inspiringscotland.org.uk\)](https://inspiringscotland.org.uk/wp-content/uploads/2019/07/Loose-Parts-Play-Toolkit-2019-web.pdf)
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Culturas*, 8(2), 455-479.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-13
- Flannigan, C. & Diertze, B. (2017). Children, Outdoor, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, Vol-42, No.4.
- Folque, A. (2018). *O aprender a aprender no Pré-Escola: O modelo pedagógico do movimento da Escola Moderna*. 3ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gibson, J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67–82). Lawrence Erlbaum.
- González, P.F. (2002), *O Movimento de Escola Moderna. Um percurso cooperativo na*

construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar.
(Vol.9).Porto: Porto Editora

Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens.* 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.

Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción.* Barcelo: Graó

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo.* Contraponto Editores.

Niza, S. (1992), *Em comum assumimos uma educação democrática'*. MEM (ed.), *Cadernos de Formação Cooperada*, 1, 39-47

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).