



A COMPLEMENTARIDADE DOS DIVERSOS ESPAÇOS
INTERIORES E EXTERIORES
NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAROLINA AZEVEDO PEREIRA

Nº 27732

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA MÓNICA PEREIRA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2024

A COMPLEMENTARIDADE DOS DIVERSOS ESPAÇOS
INTERIORES E EXTERIORES
NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAROLINA AZEVEDO PEREIRA

Nº 27732

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA MÓNICA PEREIRA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutora Mónica Pereira apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017.

Agradecimentos

A realização do presente relatório representa o fim de mais uma etapa da minha vida. Etapa essa em que estiveram presentes diversas pessoas que me acompanharam, apoiaram e por isso fizeram parte deste meu percurso.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família que me apoiou e foi compreensiva nos momentos mais difíceis.

Agradeço às minhas colegas, e amigas, que me acompanharam ao longo da minha formação e que foram um grande apoio neste percurso. Obrigada pela amizade, força, ajuda, reflexão, aprendizagem, mas também pela leveza que trouxeram, e que eu precisava.

Agradeço à Professora Doutora Mónica Pereira, orientadora deste relatório, que me acompanha desde a licenciatura e contribuiu para a construção da minha prática profissional. Agradeço a dedicação, a disponibilidade e as palavras de apoio, motivação e compreensão tanto ao longo destes cinco anos como na execução deste relatório.

À Professora Doutora Ana Teresa Brito, que me inspirou com a sua visão sensível e humana sobre todas as pessoas, tanto crianças como adultos, e que contribuiu para a construção da minha prática profissional. Agradeço as palavras de apoio, a disponibilidade, o carinho e as oportunidades para crescer pessoal e profissionalmente.

À Professora Doutora Lourdes Mata, pela ajuda incansável, pela dedicação, compreensão, apoio e disponibilidade, tanto durante as aulas como durante a construção do relatório.

Agradeço também às educadoras cooperantes, e auxiliares de ação educativa que me apoiaram, ensinaram, aconselharam e fizeram parte do meu crescimento profissional.

Às crianças que fizeram parte deste meu caminho e que me ensinaram muito.

Obrigada a todas as pessoas que fizeram parte deste meu percurso, apoiando, ajudando e sendo fonte de aprendizagem.

Resumo

Com o objetivo de identificar e compreender os benefícios, desafios e estratégias para promover a complementaridade entre os espaços educativos interiores e exteriores, dentro e fora do contexto do jardim de infância, apresenta-se um estudo desenvolvido numa sala de educação pré-escolar, envolvendo um grupo de dezassete crianças com idades heterógenas (3-6 anos).

O estudo, de natureza qualitativa, baseou-se na observação das dinâmicas diárias de um grupo de crianças e nas informações provenientes de uma entrevista realizada à educadora cooperante do estágio. Esta abordagem permitiu uma análise e reflexão aprofundadas sobre o objeto de estudo: a organização e a complementaridade dos espaços educativos.

Os resultados revelaram benefícios relacionados com o desenvolvimento de competências como autonomia, independência e criatividade nas crianças, à diversidade de experiências e ao desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, decorrentes da sua ligação direta com as vivências das crianças.

No que se relaciona com as dificuldades, os dados evidenciaram que as condições climatéricas adversas e a escassez de tempo e recursos são os principais obstáculos identificados pela educadora entrevistada.

Na investigação sobre a complementaridade entre espaços educativos, os dados evidenciaram que diversificar as experiências das crianças entre os espaços dentro e fora do jardim de infância, englobando contextos públicos e privados, culturais e recreativos, foi fundamental para enriquecer e atribuir significado às suas vivências. Esta abordagem serviu de suporte ao desenvolvimento curricular como também se revelou crucial para promover de forma significativa o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Organização dos espaços interiores e exteriores; espaços públicos; complementaridade entre espaços educativos; educação pré-escolar.

Abstract

To identify and understand the benefits, challenges, and strategies to promote complementarity between educational spaces, both indoors and outdoors, within and beyond the kindergarten context, a qualitative study was conducted in a preschool classroom involving a group of seventeen children aged 3-6 years.

The qualitative study was based on daily observations of the children's dynamics and insights gathered from an interview with a cooperating preschool educator. This approach facilitated a thorough analysis and reflection on the study's focus: the organization and complementarity of educational spaces.

The results indicated that the benefits are associated with the development of skills such as autonomy, independence, and creativity in children, the diversity of experiences, and the enhancement of differentiated experiences leading to significant learning outcomes, as they are directly linked to the children's experiences.

Regarding challenges, the data highlighted that adverse weather conditions and a shortage of time and resources were the primary obstacles identified by the interviewed educator.

In the research on the complementarity between educational spaces, the data showed that diversifying children's experiences between indoor and outdoor environments in kindergarten, encompassing public and private, cultural, and recreational contexts, was crucial for enriching and giving meaning to their experiences. This approach supported curriculum development and proved essential in promoting significant development and learning in children.

Keywords: Organization of indoor and outdoor spaces, public spaces, complementarity between educational spaces, pre-school education.

Índice

Introdução.....	1
I – Caracterização do Contexto	3
1.1. Caracterização da instituição	3
1.2. Caracterização do ambiente educativo da sala (grupo, espaço e tempo).....	4
1.3. Caracterização das relações entre os diferentes intervenientes	6
II – Problemática	7
III – Enquadramento Teórico	9
3.1. O ambiente educativo na educação pré-escolar.....	9
3.1.1. Organização do espaço e dos materiais.....	10
3.1.1.1. Espaço interior e a sua organização	13
3.1.1.2. Espaço exterior e a sua organização.....	15
3.2. A complementaridade na utilização dos diferentes espaços no quotidiano do jardim de infância	22
IV – Opções Metodológicas	26
4.1. Recolha de dados: técnicas e instrumentos.....	28
4.1.1. Observação.....	28
4.1.2. Entrevista	29
4.2. Questões éticas	31
V – Análise Reflexiva Decorrente da Prática Supervisionada	31
VI – Considerações Finais.....	49
Referências Bibliográficas	52
Anexos.....	58
Anexo I – Guião da entrevista à educadora cooperante	58
Anexo II – Transcrição na íntegra da entrevista à educadora cooperante	60
Anexo III – Notas de campo.....	77
Nota de campo 1	77
Nota de campo 2	77
Nota de campo 3	80
Nota de campo 4	81
Nota de campo 5	81
Nota de campo 6	82
Nota de campo 7	84

Introdução

Este Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Jardim de Infância, integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Ispa – Instituto Universitário. O relatório foi realizado com base no estágio que decorreu num contexto de educação pré-escolar, mais especificamente com um grupo de crianças com idades heterogéneas (entre os 3 e os 6 anos) e teve a duração de aproximadamente quatro meses, desde outubro de 2023 até fevereiro de 2024.

A escolha da temática – complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – surgiu do interesse pelo trabalho educativo desenvolvido no interior de uma sala, aliada a um profundo apreço pelo contacto com a natureza. Diversos autores (American Institutes for Research, 2005; Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016; Bondioli & Nigito, 2011; Caldeira, 2013; Cardona, 1992; Coelho et al., 2015; Duque & Pinho, 2015; Ferreira, 2015; Kuo et al., 2019; Lanza et al., 2023; Lopes da Silva et al., 2016; Mayer, 2021; Moser & Martinsen, 2010; Neto, 2020; Prins et al., 2022; Sakellariou & Banou, 2020; Ozturk & Ozer, 2022) destacam o potencial educativo e de aprendizagem das atividades realizadas essencialmente em ambientes internos e em espaços exteriores. Neste sentido, pretende-se no presente relatório refletir sobre benefícios, dificuldades e estratégias que promovam a complementaridade entre os espaços educativos (Bento, 2015; Cardona et al., 2021; Katz et al., 1998; Lopes da Silva et al., 2016; Mayer, 2021).

Para compreender os benefícios e os desafios da complementaridade entre o uso dos diversos espaços – interiores, exteriores, públicos, privados, culturais, recreativos –, e as estratégias para a sua implementação na prática educativa, foi realizado um estudo que integrou uma revisão de literatura relevante sobre o tema, estabelecendo relação com a observação da prática da educadora cooperante e com uma entrevista realizada à mesma.

Durante o primeiro contacto com o local de estágio, verificou-se que a agenda semanal do grupo incluía um dia dedicado a passeios e atividades ao ar livre. Esse facto evidenciou a valorização atribuída pela equipa educativa ao contacto com espaços exteriores, sejam eles naturais ou culturais. Em função disso, formularam-se as seguintes questões de investigação: (1) Quais são os benefícios decorrentes da complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores?; (2) Quais são as dificuldades na promoção da complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores?; (3) Como promover a articulação e complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores?.

Relativamente à organização do presente relatório, este encontra-se estruturado em seis capítulos principais: (I) Caracterização do contexto; (II) Problemática; (III) Enquadramento teórico; (IV) Opções metodológicas; (V) Análise reflexiva decorrente da prática supervisionada; (VI) Considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado caracterização do contexto, procede-se à descrição do estabelecimento educativo onde foi realizado o estágio. Este tópico inclui ainda a caracterização do ambiente educativo da sala, abrangendo a descrição do grupo, do espaço físico da sala e da gestão do tempo, bem como as relações interpessoais entre os intervenientes.

No segundo capítulo, problemática, é apresentada a temática em estudo, justificando-se a sua pertinência e como surgiu o interesse que motivou a sua escolha. São também descritos os objetivos deste RPES e apresentadas as questões de investigação.

No terceiro capítulo, enquadramento teórico, é apresentada uma revisão de literatura sobre a temática selecionada, tendo em consideração diversos autores, estudos empíricos e documentos oficiais que incidem sobre as dinâmicas vivenciadas nos espaços educativos interiores e exteriores e na complementaridade entre ambos. Inicialmente, contextualiza-se o espaço como elemento fundamental do ambiente educativo, seguida da organização do espaço e dos materiais no interior, e subsequentemente, no exterior. Por fim, estabelece-se uma inter-relação entre os espaços, procurando evidenciar a sua complementaridade.

O quarto capítulo, opções metodológicas, explicita a metodologia adotada, no caso de natureza qualitativa, e justifica as técnicas e instrumentos de recolha de informação selecionados para a concretização do presente relatório, tais como a observação participante e a entrevista semiestruturada.

No quinto capítulo, análise reflexiva decorrente da prática supervisionada, procede-se à contextualização, análise e reflexão crítica sobre os dados obtidos, à luz da literatura científica apresentada no enquadramento teórico. Este exercício reflexivo relaciona as observações realizadas durante o estágio com as informações fornecidas pela educadora cooperante na entrevista realizada, visando responder às questões de investigação inicialmente apresentadas.

Por fim, no sexto capítulo, considerações finais, apresentam-se as principais conclusões do estudo, realizando-se um balanço reflexivo sobre a elaboração deste RPES. São explicitadas as aprendizagens desenvolvidas, as limitações do estudo para futuras investigações sobre o tema e os contributos proporcionados pelo presente relatório.

I – Caracterização do Contexto

1.1. Caracterização da instituição

O contexto de estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no distrito de Lisboa. Integra uma organização educativa que conta com outros espaços educativos, todos localizados na área metropolitana de Lisboa, com as valências de creche, educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. O contexto de estágio acolhe exclusivamente crianças que frequentem a educação pré-escolar, dispondo para isto de três salas, bem como de uma sala polivalente, um refeitório, outras salas de apoio e de um espaço exterior. Para além disso, sua zona envolvente dispõe de diversas organizações de âmbito cultural e recreativo.

O espaço exterior do contexto de estágio contém elementos naturais como árvores, terra, pedras, paus, ervas. Além disso, dispõe ainda de algumas estruturas, como baloiços, escorregas, entre outros. Durante o tempo de estágio constatou-se que o espaço exterior era utilizado quando as condições climáticas o permitiam, e servia sobretudo para as crianças brincarem depois do almoço até ao regresso à sala, bem como, em algumas tardes até à chegada dos familiares.

Os grupos eram compostos por crianças com idades heterogéneas, e a equipa educativa era composta por três educadoras de infância e três auxiliares de ação educativa, cada par composto por uma educadora de infância e uma auxiliar responsável por um grupo. Para além disso, a equipa educativa contava ainda com mais auxiliares e com o apoio de uma equipa multidisciplinar (psicólogos, professores de apoio, terapeuta da fala) para o apoio ao desenvolvimento do Projeto Educativo.

Segundo o Projeto Educativo, os princípios orientadores para a construção de uma escola inclusiva são fundamentados por quatro eixos que também sustentam o projeto da instituição e são eles: (1) Perspetiva Sociocultural; (2) Processos e Instrumentos; (3) Interação Escola-Comunidade; (4) Desenvolvimento Profissional. Estes eixos são baseados numa perspetiva socioconstrutivista, que defendem a construção do conhecimento como um processo de interação social, onde a participação e linguagem são fundamentais e ocorre entre crianças, adultos e a comunidade, tratando-se assim de uma aprendizagem em colaboração e co-construção, onde a diversidade representa um papel essencial como fonte de desenvolvimento cognitivo e social. Para além disso, o principal objetivo do projeto educativo é de que seja centrado nas pessoas e que “garanta a igualdade de acesso e que promova o sucesso educativo

de todos os alunos e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Projeto Educativo da Instituição, 2022-2026, p. 6).

Estes princípios são claramente observados no dia a dia da instituição em diversos momentos, tais como: foi observada a participação ativa das crianças, a utilização dos seus conhecimentos para futuras aprendizagens, as crianças a ajudarem-se entre si por iniciativa própria, mas também por iniciativa dos educadores, a participação da comunidade no processo de aprendizagem das crianças, entre outros.

1.2. Caracterização do ambiente educativo da sala (grupo, espaço e tempo)

O grupo era composto por dezassete crianças, dez crianças do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Em outubro de 2023, data de início do estágio, três crianças tinham três anos e ingressaram pela primeira vez num contexto de educação pré-escolar naquele ano letivo, quatro crianças tinham quatro anos, nove crianças tinham cinco anos e apenas uma criança tinha seis anos. A equipa educativa da sala era constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

De um modo geral, as crianças conheciam e seguiam as regras da sala e da instituição, revelavam conhecer as tarefas e realizavam-nas de forma autónoma. Além disso, era um grupo muito coeso que se entretinha em diversas situações. Observou-se ainda que a educadora cooperante valorizava e promovia a independência e autonomia das crianças, bem como estabelecia uma relação de confiança com as mesmas.

Em relação ao espaço, a sala era ampla e estava organizada pelas seguintes áreas: área da plástica, área da casinha, área da pintura, área da construção, área da matemática, área da leitura/escrita, área das ciências, área da biblioteca, área do tapete.

Cada área continha diversos materiais, de acordo com o objetivo de cada uma, que estavam dispostos ao alcance das crianças, e dessa forma, as crianças podiam utilizá-los autonomamente. O facto das crianças terem a liberdade de explorar as áreas do seu interesse, podendo alterná-las sempre que quisessem, bem como utilizarem os materiais disponíveis nas mesmas, promovia o desenvolvimento da sua independência e autonomia. Esta liberdade de exploração de áreas é resultado de um trabalho intencional promovido pela educadora cooperante no que se relaciona com organização do ambiente educativo e com o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças. Neste sentido, a educadora cooperante incentivava as crianças a partilhar e a negociar o uso das áreas e dos materiais, bem

como, a responsabilizarem-se pela respetiva manutenção e arrumação. Para isso, criou em conjunto com o grupo, regras de utilização como: limite máximo de crianças por área; arrumar os materiais antes de iniciar nova exploração, entre outros. Essas regras eram conhecidas e respeitadas pelas crianças.

As paredes da sala estavam cobertas de trabalhos das crianças como desenhos, pinturas, textos, entre outros. A exposição das produções era decidida em conjunto entre os adultos e as crianças. Para além disso, ainda se encontravam nas paredes alguns instrumentos de regulação do grupo como o plano do dia, o mapa de aniversários, a agenda semanal, mapa das presenças, mapa de tarefas, lista do que as crianças queriam fazer, entre outros. Inclusive alguns destes instrumentos encontravam-se ao nível das crianças para que estas pudessem escrever.

Além do espaço interior, a sala dava acesso direto a uma varanda que as crianças usufruíam em alguns momentos, como períodos durante a manhã, final da tarde e horas de almoço, quando as condições meteorológicas não permitiam irem para o espaço exterior. O grupo demonstrava interesse por brincar na varanda, perguntando diversas vezes se seria possível ou mostrando o seu entusiasmo quando tal era permitido.

Em relação ao tempo, o grupo tinha uma agenda semanal que enunciava os momentos vividos pelo grupo ao longo da semana. Alguns desses momentos eram diários (por exemplo a reunião da manhã, onde era realizado o plano do dia), mas também havia atividades que se diferenciavam de acordo com o dia da semana (por exemplo a “História da Matemática” explorada às terças-feiras à tarde). A maioria destes momentos eram dinamizados pela educadora cooperante e pela auxiliar da sala. No entanto, havia momentos semanais, como a “Hora do Conto” e os “Jogos de Grupo”, que eram dinamizados pelas três educadoras da instituição em simultâneo. Por fim, os restantes momentos eram dinamizados por outros professores e psicólogos, como por exemplo, os momentos das “Conversas sobre Nós” e da “Consciência Fonológica” que eram dinamizados por uma psicóloga, e os momentos da “Expressão Musical” e da “Expressão Motora” que eram dinamizados por professores especialistas em cada uma dessas áreas, tal como acontecia com os momentos das atividades extracurriculares – o Yoga e o Judo.

Para além disso, os momentos que iniciavam as tardes eram mais dedicados às crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, como a “Consciência Fonológica” e a “História da Matemática”, pois as crianças mais novas ainda se encontravam a fazer a sesta.

Observou-se ainda na agenda semanal do grupo, mais precisamente à sexta-feira, que a instituição promovia um espaço dedicado ao dia livre e ao exterior, por exemplo, a sair do estabelecimento educativo e a conhecer novos locais e ter experiências diferenciadas.

Esta organização temporal do dia a dia era conhecida pelo grupo. Todas as manhãs, em grande grupo, era realizado o plano do dia que relembra as crianças dos momentos que faziam parte desse mesmo dia. Para além de existir este momento diário de consciencialização dos diversos momentos do dia, ainda estava afixado na parede da sala a agenda semanal realizada pelo grupo, bem como, o mapa das presenças que era mensal. Estes três instrumentos de registo foram facilitando o entendimento das crianças acerca das noções temporais e do conhecimento da rotina da sala, ou seja, as crianças sabiam o que estava planeado, o que iam fazer ao longo do dia, que momento se seguia, para onde tinham que ir, momentos especiais ao longo do mês, entre outros. Contudo, apesar de existir esta agenda semanal pré-estabelecida havia liberdade para a reorganização dos momentos sempre que se justificava, o que tornava esta rotina flexível.

1.3. Caracterização das relações entre os diferentes intervenientes

Na relação entre as crianças era notória a entreatajuda e a cooperação em diversos momentos. As crianças mais velhas ajudavam as mais novas em diversas tarefas do dia a dia com notória consciência de que ao ajudar eram exemplo para o outro. Além disso, era também evidente que as crianças viam os seus pares como competentes, ao saberem que lhes podiam pedir ajuda para resolverem determinado problema e não só ao adulto. A relação entre a equipa era baseada na entreatajuda e companheirismo, devido à comunicação aberta e recorrente que mantinham ao longo dos dias. O mesmo se observa na relação entre a equipa e as famílias uma vez que havia um profundo respeito entre ambas as partes. As famílias sabiam que a escola estava sempre de portas abertas para todos e percebiam que todos tinham como objetivo o melhor para as crianças. Por fim, a relação entre as crianças e os adultos não só era muito positiva entre os intervenientes do grupo da sala, como também entre todas as crianças e todos os adultos da instituição. Existiam inclusive diversos momentos ao longo das semanas que eram vividos entre os três grupos, fomentando-se assim a coesão entre todos os intervenientes.

Assim, foi possível verificar que as relações (entre crianças, entre crianças e equipa educativa, entre os profissionais da equipa educativa, entre equipa educativa e famílias, entre a instituição e a comunidade) eram extremamente sólidas e positivas. Foi notório o respeito, a

confiança, a comunicação, a ajuda, a cooperação e empatia entre todos, o que contribuiu para um ambiente de trabalho de qualidade. Este modo de funcionamento poderá ser o resultado do trabalho realizado pela equipa educativa que promovia diversos momentos de relação entre todos os elementos.

II – Problemática

A temática da complementaridade dos diversos espaços interiores e exteriores na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em educação pré-escolar emerge de dois principais pontos de interesse da própria investigadora: a sua paixão pela natureza e pelo exterior e o seu gosto pelo trabalho realizado no interior de uma sala de educação de infância. O ponto de partida para o estudo resulta da constatação, a partir de outras experiências de estágio, de que as crianças realizam explorações diversas nos diferentes espaços e que isso poderá ser promotor de um ambiente de aprendizagem mais desafiador e interessante.

Neste sentido, se por um lado sabe-se que o contacto com a natureza e com o espaço exterior trazem benefícios tanto às crianças como aos adultos, por outro lado também há evidências de que as oportunidades para brincar nos espaços exteriores estão a perder-se (Neto, 2020). Além disso, e também como futura educadora de infância, é igualmente conhecido o potencial educativo e de aprendizagem do que se realiza no interior de uma sala (Cardona, 1992; Bondioli & Nigito, 2011; Lopes da Silva et al., 2016). Por esta razão, a presente investigação parte de interrogações sobre o ponto de equilíbrio do que se faz dentro e fora da sala, das oportunidades que são criadas em diferentes espaços e, especificamente, sobre os benefícios da complementaridade entre espaços (Cardona et al., 2021; Katz et al., 1998; Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo em conta a importância atribuída à gestão e organização do espaço, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016) definem ambiente educativo como “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5). Nesse sentido, o ambiente educativo não se refere apenas ao espaço físico, mas envolve o espaço, os materiais, o tempo, o grupo e as relações (Bertram & Pascal, 2009; Lopes da Silva et al., 2016). Assim sendo, organizar o ambiente educativo de forma planeada e intencional é um suporte para o desenvolvimento curricular, bem como dá resposta às necessidades do grupo em termos físicos, cognitivos, emocionais,

comunicacionais, relacionais, de afeto, segurança, entre outros (Lopes da Silva et al., 2016; Velho et al., 2021).

No que diz respeito ao espaço, desde 1997 que as OCEPE indicavam que o espaço exterior do estabelecimento era igualmente um espaço educativo devido às inúmeras oportunidades que oferece. Ademais, indicavam ainda o espaço exterior como “sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao «ar livre» (...)” (DEB/ME, 1997, p. 39) permitindo, dessa forma, uma diversificação de oportunidades educativas. No mesmo sentido, as OCEPE atualmente em vigor reforçam a ideia da relevância do espaço exterior como espaço educativo, uma vez que o esse merece a mesma atenção por parte do educador que o espaço interior, pois o primeiro “tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Interessa por isso recolher dados no contexto de estágio que permitam aprofundar conhecimento e identificar os benefícios sobre a temática.

Logo no primeiro contacto com o local de estágio foi possível constatar que fazia parte da agenda semanal do grupo uma manhã dedicada a passeios. Esse registo revelou a valorização que a equipa educativa dava ao contacto com o espaço exterior, seja espaço natural ou cultural. Ao longo do estágio verificou-se que as crianças realizavam alguns passeios e visitas-oficinas a diversas instituições, bem como aproveitavam o espaço exterior do estabelecimento quando as condições climáticas o permitiram. Por este motivo, pretende-se investigar precisamente os benefícios da complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores e, nesse sentido, foram formuladas as seguintes questões:

- Quais são os benefícios decorrentes da complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores?;
- Quais são as dificuldades na promoção da complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores?;
- Como promover a articulação e complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores?.

III – Enquadramento Teórico

3.1. O ambiente educativo na educação pré-escolar

O ambiente educativo é, de acordo com as OCEPE, um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Adicionalmente, o mesmo documento indica que a organização do ambiente educativo da sala envolve o grupo, o espaço e o tempo, constituindo, estes elementos, dimensões que se interligam, sendo importante que “o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

O espaço físico, quer seja interior ou exterior, dentro ou fora da escola, é o local onde ocorre o processo de aprendizagem, por isso, é necessário ter-se em conta todas as suas potencialidades como espaço educativo (Bertram & Pascal, 2009). Em grupo proporcionam-se interações sociais e, conseqüentemente, são criadas relações e formas de interação entre as crianças e entre essas e os adultos, que são a base do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). O tempo é um fator que determina se os momentos vividos são ou não significativos para as crianças, pois se o tempo das crianças não for respeitado, não ocorrerão processos de aprendizagem (Pereira et al., 2022). Tendo isto em conta, as OCEPE indicam que é na interligação de todos estes aspetos que se desenvolve o processo educativo, isto é: “este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

Tendo em consideração a relevância de cada um dos elementos do ambiente educativo – o espaço, o grupo e o tempo - bem como, a necessidade de considerá-los de forma inter-relacionada, Bondioli e Nigito (2011) criaram um instrumento de autoavaliação, com caráter formativo, o *Device for the Analysis and Evaluation of the Pedagogical Organisation of Nursery Schools (Dispositivo di analisi e valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'infanzia)* – DAVOPSI –, que tem por objetivo apoiar os profissionais de educação no processo de reflexão sobre aspetos significativos da organização pedagógica do ambiente educativo, em contextos de jardim de infância. Este instrumento visa promover a discussão entre educadores sobre a análise e reflexão do trabalho realizado no estabelecimento, focando nos aspetos que contribuem para uma organização do ambiente educativo de qualidade. O instrumento é composto por três escalas, cada uma com diversos itens: a escala A abrange doze

itens relacionados com a organização do tempo; a escala B relaciona-se com a organização do espaço interior e exterior, dividida em duas subescalas: B1 (com catorze itens) e B2 (com doze itens); a escala C apresenta nove itens relacionados com a organização do grupo.

3.1.1. Organização do espaço e dos materiais

A organização do espaço é, de acordo com Manetti e Campart (1987, citado por Bondioli & Nigito, 2011), um fator que condiciona as experiências, podendo ser facilitadora de aprendizagens e interações. A este respeito, os autores indicam que uma determinada organização do espaço interfere nas competências de comunicação, de relação e nos comportamentos lúdicos das crianças. Cardona et al. (2021) acrescenta que a organização do espaço e materiais, para além de ser facilitadora de aprendizagens, é também “um suporte da diferenciação” (p. 80).

No entendimento de diversos autores (Azevedo et al., 2018; Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) na organização do espaço é necessário que ocorram modificações que se adequem à realidade do grupo. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) refere que a “organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades” (p. 26). Assim, será necessário modificar-se a organização do espaço consoante o trabalho realizado e a evolução do grupo, de acordo com as sugestões das crianças, as experiências e aprendizagens previstas, e as necessidades que o educador encontra, por exemplo, através da observação e consequente reflexão e avaliação (Azevedo et al., 2018; Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

Para isso, Dias (2018) refere que “o treino do olhar permite melhorar a qualidade da resposta educativa” (p. 11) e, por isso, “a observação deverá ser sempre intencional, sistemática, registada, avaliada e refletida, pois só assim será exequível obter informação útil para criar ambientes educativos estimulantes” (Dias, 2018, p. 11). Do mesmo modo, Lopes da Silva et al., (2016) acrescentam que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13) e que

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26)

De acordo com os autores, a adequação dos espaços depende da observação e da reflexão de cada grupo. Assim, e uma vez que a organização do espaço se adapta à realidade do grupo, compreende-se que existem diversas possibilidades organizativas. Neste sentido, Azevedo et al. (2018) referem que embora os diversos espaços possam ter diversas formas e configurações, é essencial que ofereçam às crianças diferentes oportunidades e possibilidades de explorar, experienciar e interagir, e que correspondam às finalidades pedagógicas.

Tendo isso em atenção, o Decreto-Lei n.º 241/2001 estabelece que faz parte do papel do educador organizar o ambiente educativo, e para isso, de entre outras tarefas, organiza o espaço e disponibiliza materiais estimulantes e diversificados, de forma a proporcionar às crianças experiências educativas intencionais. Para isso, será crucial que o educador considere os Fundamentos e Princípios Educativos descritos nas OCEPE (Azevedo et al., 2018), o Projeto Curricular de Grupo, (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016), além de adotar uma abordagem intencional às crianças – identificando os seus interesses e ouvindo as suas opiniões. Isso é essencial para garantir que as experiências e as oportunidades de aprendizagem sejam adequadas e significativas, sustentando assim a intencionalidade educativa da sua ação (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

No contexto apresentado, é fundamental que o educador mantenha uma prática constante de observação e reflexão para assegurar que o ambiente pedagógico reflita de forma consistente as intenções educativas e esteja adaptado às necessidades das crianças. Para refletir e avaliar sobre os espaços, o educador pode utilizar o instrumento de autoavaliação DAVOPSI, desenvolvido por Bondioli e Nigito (2011), que inclui a escala B que se relaciona especificamente com o espaço. Essa escala divide-se em duas subescalas, B1 e B2.

A subescala B1 auxilia os profissionais a refletirem e avaliarem de forma formativa os espaços interiores e o seu aproveitamento. Para isso, é constituída por catorze itens que servem de orientadores à reflexão, nomeadamente: Item 1: A organização do espaço interior. O projeto; Item 2: A articulação e o uso dos espaços da escola; Item 3: A atenção aos adultos no espaço interior; Item 4: A articulação interior dos espaços fora da aula; Item 5: O aproveitamento dos espaços fora da aula; Item 6: A personalização dos espaços interiores; Item 7: O valor social do espaço interior; Item 8: O espaço interior e a figura de referência; Item 9: O espaço interior e o papel do adulto; Item 10: O espaço interior e o desenvolvimento da autonomia; Item 11: O espaço interior e a corporeidade; Item 12: O espaço interior e a competência simbólica; Item 13: O espaço interior e a atividade infantil; Item 14: A qualidade estética do espaço (Bondioli & Nigito, 2011).

Já a subescala B2 auxilia os profissionais a refletirem e avaliarem de forma formativa os espaços exteriores e o seu aproveitamento. Para isso, é constituída por doze itens que servem de orientadores à reflexão, são eles: Item 1: A organização do espaço exterior. O projeto; Item 2: A segurança do espaço exterior; Item 3: A vegetação; Item 4: A articulação do espaço exterior; Item 5: O prazer do espaço exterior; Item 6: A personalização do espaço exterior; Item 7: O valor social do espaço exterior; Item 8: O espaço exterior e o papel do adulto; Item 9: O espaço exterior e a corporeidade; Item 10: O espaço exterior e a competência simbólica; Item 11: O espaço exterior e a atividade infantil; Item 12: A qualidade da natureza do espaço exterior (Bondioli & Nigito, 2011).

Para além do papel do educador na organização dos espaços e dos materiais, diversos autores (Azevedo et al., 2018; Cardona et al., 2021) indicam que também importa ter em consideração as sugestões das crianças e da equipa pedagógica, contribuindo, dessa forma, para uma organização que considera e acolhe diferentes perspetivas. Contudo, para que haja realmente participação das crianças na tomada de decisões é necessário que o educador as escute e que tenha em consideração o que pensam, sentem, dizem, fazem, bem como os seus contextos familiares e culturais, entre outros (Azevedo et al., 2018). Essa participação ativa das crianças faz com que se apropriem do espaço, ou seja, que tenham conhecimento do espaço e das suas possibilidades (saberem como está organizado e como pode ser utilizado), o que, segundo alguns autores (Bondioli & Nigito, 2011; Lopes da Silva et al., 2016) “é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Por fim, Bondioli e Nigito (2011) ainda acrescentam que, nestes espaços, os educadores não são apenas uma garantia de proteção e segurança, mas são também uma motivação para que as crianças os explorem e desenvolvam aprendizagens.

Como acontece com a organização do espaço, também os materiais poderão ser facilitadores de aprendizagens, de interações e de diferenciação (Azevedo et al., 2018; Cardona et al., 2021). Para além disso, se sua organização for de fácil acesso para as crianças, esta promove “a sua autonomia e independência, assim como a partilha e a cooperação” (Azevedo et al., 2018, p. 5).

Neste sentido, Azevedo et al. (2018) referem que ao criar um ambiente com espaços e materiais diversificados, o educador desperta a curiosidade e os interesses das crianças, permitindo a possibilidade de brincadeiras diversificadas e integradas nas diversas áreas e domínios. Para que isto aconteça “os materiais devem ser cuidadosamente escolhidos e obedecer a critérios de natureza estética e ética” (Azevedo et al., 2018, p. 5), e ainda “deverá

atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26) acrescentam as OCEPE.

De acordo com Bondioli e Nigito (2011), os materiais podem ser classificados em três tipologias: materiais abertos – que não têm uma utilização específica, por exemplo, a areia –, materiais relativamente abertos – que têm uma utilização, mas não um objetivo específico, por exemplo, jogos de construção –, e materiais fechados – que têm regras de utilização específicas e objetivos claros, por exemplo, os *puzzles*. Investigações neste âmbito sugerem que certos materiais suscitam nas crianças maiores capacidades de mobilidade, de interação social e de comunicação verbal. Por exemplo, verificou-se que o material aberto estimula e facilita as oportunidades de interação social (Bondioli & Nigito, 2011).

Neste sentido, ao selecionar os materiais, importa ter em conta a intencionalidade pedagógica, o projeto curricular de grupo e os interesses e necessidades das crianças e, por essa razão, Lopes da Silva et al., (2016) indicam que será importante que os materiais sejam regularmente revistos, refletidos, avaliados, alterados e/ou adicionados, de forma a acompanhar a constante evolução do grupo de crianças.

3.1.1.1. Espaço interior e a sua organização

A organização do espaço da sala é, segundo as OCEPE, a “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Assim, adequar o espaço às crianças e ao grupo de forma a atender às suas necessidades e interesses, faz com que este seja interessante e desafiador para as crianças que o utilizam, evitando, desta forma, espaços padronizados e sem intencionalidade (Azevedo et al., 2018).

Diversos autores apontam para a necessidade dos educadores de infância considerarem condições organizativas que sejam promotoras de qualidade. Entre a literatura destacam-se aspetos relacionados com a funcionalidade e adequação do espaço e dos materiais. Conforme referem Cardona et al. (2021) “as salas de jardim de infância são geralmente organizadas em áreas” (p. 80), sendo que essa organização permite que as crianças escolham, entre diferentes tipos de atividades, as que pretendem realizar (Cardona, 1992). Neste sentido, a existência de

disposições lógicas assume também, segundo Azevedo et al. (2018), uma boa organização do espaço da sala, isto é:

as áreas mais calmas devem ficar mais afastadas das áreas mais ruidosas, assim como devem estar claramente definidas e separadas, de modo a permitir a visibilidade, a comunicabilidade e a continuidade entre jogos e brincadeiras. A localização das áreas deve igualmente facilitar o acesso das crianças e permitir a movimentação entre elas. (Azevedo et al., 2018, p. 4)

No mesmo sentido, Portugal e Laevers (2018) apontam para aspetos organizativos semelhantes aos mencionados anteriormente, que consideram promover experiências qualitativamente superiores, como sendo a necessidade da disposição das diferentes áreas de atividade ter em conta o tipo de exploração que poderá ser promovido em cada espaço. Assim, será importante considerar a existência de áreas definidas e separadas, que permitam que ocorram explorações diferenciadas, com ritmos e intensidades próprios e característicos de determinada área. Deste modo, atividades mais sossegadas beneficiam se ficarem mais afastadas das mais agitadas. Os autores, destacam igualmente a importância das crianças poderem fazer escolhas e fazerem um uso independente do espaço e das oportunidades que o mesmo oferece. Para além disso, a atratividade do espaço e dos materiais é igualmente importante e precisa de ser considerada pelos profissionais (Portugal & Laevers, 2018).

Adicionalmente, Cardona et al. (2021) e Lopes da Silva et al. (2016) destacam, no que se relaciona com os aspetos da funcionalidade e adequação, que a reflexão e a avaliação sobre cada área é essencial para que o educador avalie em permanência as melhorias e as modificações que são necessárias realizar. Portanto, o educador necessita de identificar e compreender se determinado espaço e materiais estão a corresponder às finalidades educativas previstas, para que perceba os benefícios e os aspetos a melhorar do mesmo, implementando as modificações que forem necessárias. Para além disso, diversos autores destacam a participação das crianças como fundamental quando se trata de organizar uma sala e os materiais, pois a qualidade do espaço e o sucesso das aprendizagens depende em grande parte do que as crianças têm a dizer e do seu papel ativo na organização (Azevedo, 2015).

Em relação aos materiais dispostos em cada uma dessas áreas, como já foi referido anteriormente, alguns autores (Azevedo et al., 2018; Lopes da Silva et al., 2016) indicam que os materiais necessitam ser estimulantes e diversificados e a sua seleção tem de ser intencional, tendo em atenção alguns critérios como: qualidade, funcionalidade, versatilidade, durabilidade,

segurança, valor estético e valor ético. Para além disso, se a sua organização proporcionar o fácil acesso das crianças aos materiais, isso promove o desenvolvimento da independência, autonomia, da partilha e cooperação das crianças (Azevedo et al., 2018; Decreto-Lei n.º 241/2001; Lopes da Silva et al., 2016).

A sala é, por norma, o espaço interior onde as crianças permanecem mais tempo, contudo, além do espaço da sala existem outros que servem de apoio às práticas educativas, como os corredores, que são em muitos estabelecimentos espaços de exposição de produções e de encontro com as famílias e comunidade, assim como, bibliotecas, refeitórios, salas polivalentes, entre outros, que são igualmente espaços educativos (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com o entendimento de Cardona et al. (2021) e Lopes da Silva et al. (2016) será igualmente importante considerar e tirar partido das oportunidades de cada um dos restantes espaços e utilizá-los na prática educativa. Neste sentido, Portugal e Laevers (2018) exemplificam a utilização do espaço dos corredores, quando referem que, para que a sala possa ter mais espaços de ação para as crianças, as áreas de exposição podem ser dispostas nos corredores. Bondioli e Nigito (2011) referem que a articulação e a possibilidade de usufruir de forma regular e frequente de diversos espaços com finalidades específicas é importante para o desenvolvimento de algumas atividades educativas e diferenciadas.

3.1.1.2. Espaço exterior e a sua organização

A escola não é só, ou não deveria ser só, vivida em espaços interiores, mas também em espaços exteriores. Como refere Neto (2020), a infância é muito marcada por experiências de contacto com a natureza, e nessas experiências de contacto com a natureza, as crianças desenvolvem a sua “«máquina» humana sensorial e percetiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc.” (p. 153). Enquanto as crianças brincam no exterior, por exemplo, a construir fortes, “não estão apenas a construir fortes; estão a desenvolver consciência social e a aprender a gerir a complexidade do mundo” (Sobel, 2022, p. 22).

Assim, e tal como mencionado anteriormente, o espaço exterior é igualmente um espaço educativo. Dessa forma, diversos autores como Bento e Portugal (2016), Cardona et al. (2021) e Lopes da Silva et al. (2016) referem que também a sua organização tem de ser investida, planeada, refletida e avaliada ao longo do ano, merecendo a mesma atenção por parte do educador, que o espaço interior. No mesmo sentido, Bento e Portugal (2016) acrescentam que “reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de

profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente)” (p. 92). Assim, estes autores concordam com a importância do reconhecimento do espaço exterior como espaço de aprendizagem onde as crianças são capazes e se desenvolvem nas experiências vividas naquele espaço. Kuo et al. (2019) ainda referem que é tempo de levar a sério a natureza como um recurso para a aprendizagem.

Atualmente, os estudos e a literatura científica (American Institutes for Research, 2005; Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016; Caldeira, 2013; Coelho et al., 2015; Duque & Pinho, 2015; Ferreira, 2015; Kuo et al., 2019; Lanza et al., 2023; Lopes da Silva et al., 2016; Mayer, 2021; Moser & Martinsen, 2010; Neto, 2020; Prins et al., 2022; Sakellariou & Banou, 2020; Ozturk & Ozer, 2022) indicam inúmeros benefícios das vivências das crianças nos espaços exteriores, tanto a curto como a médio e longo prazo. De acordo com a mesma, os benefícios manifestam-se em termos de saúde (no desenvolvimento do sistema imunitário, fortalecimento dos músculos, ossos e articulações, controlo do peso, regulação da pressão arterial e colesterol, diminuição do risco de diabetes, de problemas cardíacos e acidentes vasculares), mas também no progresso académico. Alguns desses benefícios são: o desenvolvimento de competências motoras (ao nível da motricidade global - coordenação, equilíbrio e agilidade, ao nível da motricidade fina – manusear objetos com diferentes texturas, tamanhos e pesos, ao nível da coordenação olho-mão e da consciência do corpo); o desenvolvimento de competências cognitivas (o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, da linguagem, do pensamento criativo e divergente, da imaginação e da criatividade, potencializa mais capacidade de concentração e de aprendizagem, e desenvolve a capacidade de observação, de atenção e curiosidade, fomentando a vontade da criança saber, conhecer de descobrir mais, expandido o seu conhecimento acerca do mundo através das suas experiências); o desenvolvimento de competências emocionais (promove a capacidade de autorregulação e autoeficácia, de perseverança e resiliência, de confiança e a autoestima, a avaliação do risco - “crianças que se confrontam com o risco têm mais segurança” (Neto, 2020, p. 104)), gestão de comportamentos, os sentimentos positivos sobre si e sobre o que as rodeia, diminui os níveis de *stress*, aumenta a qualidade do sono, do sentido de humor e da sensação de bem-estar); e o desenvolvimento de competências sociais (cooperação entre pares e brincadeiras sociais). Além disso, ainda leva as crianças a terem melhores tomadas de decisão ambientais, pois o contacto direto e regular com a natureza contribui para a melhoria do comportamento futuro das crianças em relação à natureza. Isto acontece porque as crianças criam uma ligação com a natureza e essas experiências despertam a consciência uma vez que

“sensibilizam as crianças sobre os problemas ambientais, tornando-as indivíduos preocupados com o mundo natural ao longo da vida” (Coelho et al., 2015, p. 111).

Inclusive, a educação ambiental, é um direito descrito no artigo 29.º da Convenção sobre Direitos da Criança, em que "a educação deve destinar-se a desenvolver a personalidade da criança, a sua capacidade mental e física e a promover junto dela o respeito pelos direitos humanos, cultura, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e pelo meio ambiente" (UNICEF, 2019). O respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico é igualmente referenciado nas OCEPE como um aspeto importante do ponto de vista das aprendizagens das crianças, futuros cidadãos e cidadãs, promovendo aprendizagens que permitam que as crianças reconheçam a importância do património natural, identifiquem algumas das ameaças à sua conservação e adotem práticas “amigas” do ambiente, sendo para isto importante que o educador/a de infância adote práticas que facilitadoras de discussão e de reflexão sobre os efeitos favoráveis e desfavoráveis da ação humana sobre o ambiente (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, e como refere White (2011, citado por Bento, 2015) o espaço exterior oferece múltiplas potencialidades e oportunidades, pois proporciona uma variedade de estímulos, explorações, experiências, sensações, desafios e interações, diferentes das possíveis de realizar no espaço interior (Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016; Lopes da Silva et al., 2016). Também Neto (2020) defende as potencialidades do espaço exterior na aprendizagem das crianças ao afirmar que “o lado de fora da sala pode ser uma sala de aula incrível, onde aprender inclui movimento, pesquisa e interação” (p. 140). Adicionalmente, diversos autores como Caldeira (2013), Kuo et al. (2018) e Selly (2023) referem que o espaço exterior é ainda um espaço estimulante e motivador – recurso importante para o envolvimento das crianças – que desperta curiosidade e permite o alargamento de novos horizontes, novos interesses e aprendizagens, pois as observações aí realizadas podem conduzir a novas perguntas e, conseqüentemente, a novas descobertas.

Na construção dos espaços exteriores das escolas, e acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto, existem diversas diretrizes que o espaço exterior de um estabelecimento deve obedecer, tais como: deve ser organizado com o intuito de oferecer ambientes diversificados que propicie a realização de atividades lúdicas e educativas (DGIDC, 1997). De acordo com Heft e Kytä (2003, citado por Figueiredo, 2015) também existem algumas categorias que permitem avaliar a qualidade de um espaço exterior, relativamente às suas possibilidades e variam ligeiramente consoante a faixa etária. Algumas das categorias são:

a existência de superfícies planas e de declives suaves, objetos soltos e fixos, superfícies escaláveis, esconderijos, material moldável, água, entre outras. Já Moser e Martinsen (2010) defendem que alguns dos principais indicadores de qualidade de uma área exterior é o facto desta ser atrativa, desafiadora e estimulante para agir, explorar e experimentar em cooperação com outras pessoas, sejam elas crianças ou adultos. Bondioli e Nigito (2011) ainda acrescentam que, para desfrutar plenamente do espaço exterior, é indispensável ter todas as garantias de proteção e de segurança asseguradas.

Tendo isto em vista, importa salientar que os espaços exteriores das instituições de educação podem ser constituídos de diversas formas, uns mais artificializados, ou seja, aqueles que são “normalizados e asséticos com superfícies de cimento e material sintético” (Neto, 2020, p.158) e outros mais naturalizados, ou seja, com elementos naturais (Neto, 2020). Ambos os tipos de espaços oferecem benefícios, alguns deles comuns entre si, outros diferenciados. Neste sentido, um estudo norueguês referido por Dymont e Bell (2008) revelou que as crianças que brincavam num espaço natural evoluíam na sua aptidão motora, contrastando com as crianças que brincavam num parque infantil convencional. Um estudo britânico referido no mesmo documento (Dymont & Bell, 2008), concluiu que a exposição à natureza durante o exercício físico traz benefícios psicológicos. Adicionalmente, Prins et al. (2023) concluíram que um ambiente natural era mais rico para o desenvolvimento da linguagem, do que espaços convencionais. Kuo et al., (2018) também mencionaram que vários estudos indicam que as crianças e alunos que frequentam escolas “mais verdes” – escolas com espaços naturais e com pedagogia sobre a natureza – têm um melhor desempenho académico. Por fim, um estudo de Ozturk e Ozer (2022) indicam que, as crianças quando são questionadas sobre as suas atividades diárias no pré-escolar, dizem preferir jardins de música ao ar livre, locais com colinas para trepar e brincar e ainda áreas de atividades, especialmente aquelas com água e animais.

Por outro lado, sejam os espaços exteriores mais artificializados ou mais naturalizados, Rasmussen (2004, citado por Azevedo, 2015) destaca que “existem os lugares para crianças e os lugares de crianças” (p. 151). Neste sentido, Azevedo (2015) refere que “o recreio deve surgir como o espaço das e para as crianças” (p. 152), uma vez que é relevante a participação das crianças na organização do mesmo, como também é relevante a participação do educador com base na sua intencionalidade. Para isto, como acontece na organização do espaço interior, também na organização do espaço exterior importa que as crianças participem na sua construção, dando significado ao mesmo e, dessa forma, criando um sentimento de pertença e valorização (Azevedo, 2015).

Barra (2014, citado por Azevedo, 2015) é da mesma opinião ao referir que “o recreio é o lugar onde o saber e a voz das crianças devem prevalecer, por serem os «especialistas» em assuntos de brincadeiras, um dos assuntos mais sérios das suas vidas” (p. 138). No entanto, e uma vez que a organização do espaço exterior faz parte da responsabilidade do educador, de acordo com Bondioli e Nigito (2011) e Azevedo (2015), será importante que este esteja atento às brincadeiras das crianças (onde, como, com o quê e com quem), de forma a adequar o espaço às suas necessidades e interesses. Dessa forma, é imprescindível observar atentamente o comportamento de cada criança no ambiente exterior para oferecer respostas diferenciadas ao organizá-lo e articulá-lo, uma vez que tal como acontece no espaço interior, a possibilidade das crianças desfrutarem ao máximo dos recursos oferecidos pelo espaço depende não só das características de cada uma, mas também da forma como o espaço está organizado.

Além disso, para que as crianças usufruam das oportunidades oferecidas pelo espaço é importante que o adulto incentive e encoraje a exploração livre e independente por parte das mesmas (Figueiredo, 2015; Lopes da Silva et al., 2016). De igual modo, é de suma importância que os educadores intervenham de forma a mediar as interações das crianças com o ambiente natural (Prins et al., 2022), e a encontrar “oportunidades para desafiar as crianças a progredir nas suas explorações” (Duque & Pinho, 2015, p. 13). Tendo em conta estes dois lados importantes do trabalho de um educador – incentivar a livre exploração, mas observar, refletir e intervir de forma a desafiar as crianças a progredir nas suas explorações – Sobel (2022) sublinha precisamente a importância do equilíbrio “entre a criação de oportunidades de aprendizagem intencionalizadas pelo educador e aquelas que são iniciadas pela criança” (p. 17), esclarecendo que ambas são relevantes num contexto educativo, mas que defende que sejam experienciadas de forma equilibrada, uma vez que se o tempo passado ao ar livre for muito descomprometido ou muito dirigido, as aprendizagens serão prejudicadas (Sobel, 2022).

Relativamente à organização dos materiais nos espaços exteriores, como já foi mencionado anteriormente, necessita de ser intencional (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, é importante que os materiais e equipamentos dispostos no espaço exterior “apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Adicionalmente, Portugal e Laevers (2018) defendem que “também o espaço exterior deve organizar-se de maneira a que diferentes tipos de atividades ocorram” (p. 119), dessa forma, quanto maior for a diversidade de materiais e de espaços, maior será a diversidade de escolha para as brincadeiras das crianças (Portugal & Laevers, 2018). A mesma opinião têm os autores Moore e Cosco (2021) quando afirmam que a

inclusão de diversos tipos de materiais nos espaços exteriores pode aumentar as possibilidades do brincar livre e a qualidade dos conteúdos. Afirmam ainda que é indispensável que existam materiais interessantes para cada uma das crianças que o explora, independentemente das suas competências, personalidade, cultura, entre outros. Essa existência fará com que se torne um espaço inclusivo, onde todos aprendem uns com os outros (Moore & Cosco, 2021). Além disso, Portugal e Laevers (2018) ainda acrescentam que os materiais e equipamentos têm de existir em número suficiente e adequado aos desafios existentes.

Neste sentido, é frequente encontrar-se nos espaços exteriores diversas estruturas e brinquedos fabricados (Figueiredo, 2015), a este propósito Pereira et al. (2021) destacam que

Atualmente, com o fabrico excessivo de brinquedos, as crianças muitas vezes não têm oportunidade de desejar algo novo, de pensar como seria e eventualmente de serem elas próprias a materializar a ideia. Assim, muitas crianças brincam de forma pouco variada, pois as possibilidades de ação/exploração estão pré-definidas e são muito pouco versáteis tanto nos espaços como nos brinquedos. (p. 32)

No entanto, se se reduzir a quantidade de oferta de materiais industrializados, como carros, bonecas e espadas, e se aumentar a oferta de materiais soltos, proporciona-se um aumento da diversificação nas brincadeiras das crianças, uma vez que as possibilidades desses materiais são infinitas (Pereira et al., 2021). Moser e Martinsen (2010) também partilham da mesma opinião quando afirmam que os materiais naturais e soltos podem ter vários significados atribuídos e são adaptáveis, permitindo que as crianças criem brincadeiras imaginativas e explorações com materiais que não estão previamente definidos. Assim podem decidir livremente como os materiais são usados em diferentes circunstâncias. Para isto, o espaço exterior mais naturalizado já oferece inúmeros materiais naturais, como folhas, árvores, pedras, areia, entre outros, que possibilitam diversificar e aprofundar brincadeiras, assim como oferece uma variedade de brincadeiras que não se fazem no interior (Lopes da Silva et al., 2016; Pereira et al., 2021). Neste sentido, Duque e Pinho (2015) ao afirmarem que as crianças “com recurso aos materiais que a Natureza lhes oferecia, construíam abrigos, espadas, arcos e flechas. Um banco transformava-se em cozinha, na qual a lama era o principal ingrediente” (Duque & Pinho, 2015, p. 13), demonstram claramente um exemplo da diversidade e criatividade de brincadeiras possíveis das crianças realizarem com materiais naturais e soltos num espaço exterior naturalizado.

Correia (2019) sublinha que na Noruega as vivências no exterior são uma constante, pois esse espaço é visto como um espaço pedagógico. Mesmo nas escolas mais convencionais, as crianças passam grande parte do tempo no exterior (70% nos meses de verão e 30% nos meses de inverno). Em contrapartida, em Portugal, e de acordo com um estudo de Figueiredo (2015, citado por Bento, 2015), em quatro jardins de infância o tempo de acesso ao exterior era reduzido, por exemplo, num dos contextos as crianças foram ao exterior três vezes durante um mês. Para além disso, o tempo dedicado ao exterior também era curto (entre 15 a 30 minutos). Na Noruega existem ainda escolas em que as crianças, a cada duas semanas passadas num jardim de infância mais convencional, passam uma num jardim de infância na floresta. Nestes jardins da floresta encontram-se baldes, camaroeiros, pedras, troncos, entre outros materiais, e além disso, os animais, insetos e plantas podem despertar o interesse das crianças para a exploração de novos temas (Correia, 2019). Também no currículo grego os ambientes ao ar livre são considerados como locais de educação, formação e brincadeira (Sakellariou & Banou, 2020).

Algumas das justificativas apresentadas pelos educadores para não utilizarem mais o exterior para práticas educativas são: as condições climáticas desfavoráveis para a realização de atividades no exterior, o tempo limitado, a escassez de recursos, falta de espaço adequado, questões de saúde e segurança, falta de conhecimento especializado, de motivação e confiança, o facto dos espaços naturais, em termos naturais, inibirem a realização de atividades (Duque & Pinho, 2015; Mayer, 2021; Sakellariou & Banou, 2020). Para além destas dificuldades, alguns autores (Bento & Portugal, 2016; Figueiredo, 2015) ainda referem que existe a pressão social para que os resultados académicos sejam primordiais em relação ao brincar, e o facto de alguns educadores ainda entenderem o espaço exterior como tempo para “esticar as pernas”.

Em relação às más condições meteorológicas para o não uso do exterior das escolas, Neto (2020) não tem dúvidas em afirmar que não devem ser limitadoras. Como refere Neto (2020) “não existe mau tempo, existe a roupa certa” (p. 136), ou seja, as roupas e cuidados adequados (galochas e impermeáveis para a chuva, chapéu e protetor solar para o sol) precisam ser vistos como solução e não pensar nas condições meteorológicas como constrangimento (Duque & Pinho, 2015). Neste sentido, Duque e Pinho (2015) referem que

era quando chovia que, curiosamente ou não, os sorrisos mais se evidenciavam. O motivo era simples, clarificou Christian, um menino de 5 anos: “Quando chove há muitas poças de água para podermos saltar! E podemos apanhar chuva com a língua, assim... Vês?!” (p. 13)

Com este exemplo, os autores demonstram como as condições meteorológicas não são impeditivas de proporcionar às crianças experiências diversificadas no exterior. Em relação às restantes dificuldades enumeradas, uma das formas de apoiar os educadores a ultrapassarem-nas passa pelo apoio das famílias e dos diretores das instituições, dando apoio aos esforços dos educadores, tanto em explorações nos espaços exteriores dos espaços educativos, como visitas de estudo a outras instituições e jardins (Kuo et al., 2019).

Além disso, nas últimas décadas, em Portugal, e segundo Bento (2015) e Neto (2020), devido às mudanças de hábitos da sociedade cada vez mais sedentários, levou a que o tempo das crianças e jovens em espaços exteriores no seu quotidiano, bem como as suas competências motoras e sociais decrescessem substancialmente ao longo do tempo. Adicionalmente houve uma crescente de doenças a nível físico e mental (Bento, 2015; Neto, 2020). Um estudo realizado em vários países, referido em Neto (2020), informa que as crianças passam mais de 50% do tempo diário em frente aos ecrãs e que “cerca de 70% das crianças portuguesas passam menos tempo ao ar livre do que os 60 a 120 minutos que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos recomenda para os reclusos nas suas prisões” (Neto, 2020, p. 34). Diante isto, e tendo em mente que, se nada se fizer, este problema atual agravar-se-á no futuro, têm recentemente surgido cada vez mais iniciativas (das comunidades de investigação, instituições de ensino, empresas) para contrariar este caminho (Bento, 2015).

3.2. A complementaridade na utilização dos diferentes espaços no quotidiano do jardim de infância

Cardona (1992) afirma que “segundo as teorias da Psicologia Genética, a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação” (p. 9). No mesmo sentido, outros autores (Bento, 2015; Lopes da Silva et al., 2016; Neto, 2020) corroboram que as crianças aprendem e conhecem o mundo através do corpo, através da ação e da experimentação, num desenvolvimento e aprendizagem holística. Assim torna-se perceptível a relevância da complementaridade entre todos os espaços, e de como essa complementaridade proporciona um ambiente rico e estimulante para a aprendizagem. Conforme indica Neto (2020) “na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo” (p. 125). Assim, algumas aprendizagens são melhor compreendidas quando realizadas no exterior, pois tornam-se concretas e significativas (Caldeira, 2013; Coelho et al., 2015), nesse sentido, a complementaridade entre os espaços parece proporcionar um ambiente rico e estimulante para a aprendizagem.

A literatura (Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016; Figueiredo, 2015; Ferreira, 2015; Neto, 2020) demonstra que desenvolvimento motor e a atividade física relacionam-se com o desenvolvimento neurológico e cognitivo, bem como existem benefícios das crianças terem contacto com a natureza, e desse contacto relacionado ao dia a dia na escola. Nesse sentido, Neto (2020) indica que um estudo revelou que crianças que vivem em zonas verdes têm um quociente de inteligência (QI) superior às restantes. Coelho et al. (2015) indicam que o resultado de um estudo mostrou que “as crianças tiveram menos problemas de atenção depois de realizarem atividades em espaços verdes, comparativamente aos resultados apresentados quando as crianças desenvolviam atividades apenas em ambientes fechados” (p. 112). Ainda, Kuo et al. (2018) demonstraram que as crianças possuíam níveis mais elevados de envolvimento na sala de aula após aulas na natureza do que após as restantes, o que demonstra que as aulas na natureza permitem que as crianças estejam mais dispostas para as aprendizagens de sala. Adicionalmente, algumas evidências científicas (Bento, 2015; Ferreira, 2015; Neto, 2020; Ozturk & Ozer, 2022) indicam que alternar, de forma regular, entre estar em repouso e estar ativo, melhora a aprendizagem e o rendimento escolar. Neste sentido, Neto (2020) afirma que

Necessitamos de uma metodologia de trabalho que mobilize os nossos alunos (pessoas em ação) para aprenderem coisas significativas através da experiência pessoal e em grupo, graças à mediação do adulto na integração, no cruzamento e na sistematização de várias áreas de conhecimento científico e holístico. O objetivo, para as crianças, será passar de pequenos prisioneiros na sala de aula a pequenos exploradores, na procura do conhecimento através do brincar e ser ativo ao ar livre (aprender a observar e vivenciar os fenómenos da Natureza). (p. 139)

Tendo isto em consideração, os estudos apontam para diversas vantagens, como o interesse, a atenção, as aprendizagens significativas, quando as crianças exploram, de forma complementar, diversos espaços com características diferenciadoras.

Relativamente à complementaridade com espaços naturalizados, as OCEPE indicam que “as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, [pois] este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). No mesmo sentido, Bondioli e Nigito (2011) referem que o espaço exterior permite ampliar as propostas educativas oferecidas no interior. Para além disso, no espaço exterior as crianças têm oportunidades “de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras

explorações e utilizações” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Adicionalmente, também Tovey (2007, citado por Bento, 2015) refere que a singularidade das características do exterior “possibilita diferentes formas de aprender, interagir e comunicar, sendo importante valorizar esta diferença e compreendê-la de forma articulada com as características do interior” (p. 130). Paralelamente, Neto (2020), indica que “a evidência científica tem demonstrado que as atividades ao ar livre na escola apresentam grandes benefícios na saúde física e mental das crianças, com a mesma importância das aprendizagens realizadas em espaços interiores” (p. 134). Diante do contexto apresentado, compreende-se que podem ser consideradas estratégias para a articulação e complementaridade entre espaços o facto de se trazer para sala as explorações realizadas no exterior, bem como usar o exterior para complementar aprendizagens realizadas em sala, para além de que a diversidade e alternância entre espaços e experiências enriquecem e trazem desafio para o processo de aprendizagem.

Apesar de diversas investigações apontarem os benefícios para a aprendizagem e para a saúde provenientes do contacto com o ambiente ao ar livre, em Portugal a oferta educativa é, ainda, mais centrada em atividades interiores (Duque & Pinho, 2015). Um estudo realizado por Ozturk e Ozer (2022) revelou que os educadores afirmavam que todos os conteúdos podiam ser implementados ao ar livre, no entanto, na sua prática realizavam, sobretudo, atividades de movimento e de brincadeira livre no exterior. Contudo, têm recentemente surgido cada vez mais iniciativas (das comunidades de investigação, instituições de ensino, empresas) para contrariar este caminho (Bento, 2015). Algumas dessas iniciativas e mudanças que têm surgido em alguns contextos envolvem, por exemplo: levar as crianças para a natureza e fazer observações, ler uma história e realizar, por vezes, explorações na natureza com base na mesma, fazer atividades de matemática com materiais naturais, trabalhar temas de ciências, da linguagem. Nestes momentos há aprendizagem integrada, onde são abordadas diversas áreas curriculares, com a complementaridade de diversos espaços, incluindo até, por vezes, as famílias, o que proporciona aprendizagens significativas (Ozturk & Ozer, 2022; Santos, 2013; Sobel, 2022; Streelasky, 2019).

Relativamente aos espaços fora dos estabelecimentos educativos, diversos autores (Canário, 2006; Chagas, 1993; Patrício, 2019) indicam os benefícios da complementaridade da educação formal (aquela que é desenvolvida nas escolas com conteúdos programados), com a informal (aquela que ocorre de forma espontânea, durante a socialização, e remete para os valores) e com a não formal (aquela ocorre fora da escola, surge dos interesse das crianças e ocorre em lugares como museus e outras instituições). Isto ocorre por não existirem separações

e fronteiras estanques nas aprendizagens desenvolvidas, pois todas “visam a formação integral do ser humano” (Patrício, 2019, p. 106). Neste sentido, Canário (2006) reforça que “a escola constitui um ecossistema de aprendizagem que integra, simultaneamente, tanto as atividades formais características da sala de aula, quanto as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela” (p. 242). Gadotti (2012, citado por Patrício, 2019), acrescenta que esta complementaridade de diferentes tipos de aprendizagem é um “meio de proporcionar modos alternativos de aprendizagem e contribuir para uma melhor integração entre educação e direitos humanos” (p. 106). Também Nóvoa (2009, citado por Gomes, 2014) destaca a necessidade de “convocar outras instituições para a partilha da responsabilidade pela função educativa da vida em sociedade” (p.105), de modo a que a responsabilidade pelo processo de educação das crianças seja partilhada e em colaboração. Por exemplo, “os museus complementam as funções das escolas” (Canário, 2006, p.7), uma vez que devido aos seus recursos físicos e humanos, conseguem proporcionar vivências e experiências diferentes das possíveis de realizar na escola (Canário, 2006). Deste modo, se as escolas, cidades, instituições, museus, entidades municipais se juntarem com o objetivo de promover uma prática educativa de qualidade, os alunos passam a:

viver experiências que extravasam as paredes da escola, alargando-as a toda a comunidade. Passam também a ter acesso a um maior número e a uma gama mais variada de recursos, não só materiais como humanos, diversificando e enriquecendo os contextos em que a aprendizagem se processa. (Canário, 2006, p.13)

Com base nas considerações dos autores anteriormente mencionados, entende-se que a complementaridade das explorações do espaço sala com outros espaços, nomeadamente instituições culturais, é benéfico para a qualidade das aprendizagens das crianças.

Tendo em vista essa complementaridade, o facto das cidades se tornarem “amigas” das crianças é um aspeto importante. Cidades “amigas” das crianças são cidades que são aprazíveis para as crianças, que promovem a sua autonomia, criatividade, mobilidade, a diversidade de experiências lúdicas e sociais bem como a relação com o lugar onde vivem e onde as crianças podem brincar, socializar, ser ativas e estar em repouso, e ainda estar em contacto com a realidade em segurança (Neto, 2020; Pereira et al., 2021).

Segundo Neto (2020), devido à mudança nos hábitos de vida da sociedade, muitos pais enfrentam uma carga horária extensa nos seus empregos, o que dificulta a possibilidade de dedicarem tempo a atividades ao ar livre com os seus filhos. No mesmo sentido, Bento (2015)

aponta outros obstáculos, como o aumento do tráfego automóvel, o desenvolvimento urbano e o crescente do interesse das crianças pelas tecnologias, que contribuíram para a redução do tempo passado pelas crianças na rua. Nesse contexto, as escolas desempenham um papel crucial na vida das crianças, visto que estas passam cada vez mais tempo nesse ambiente. Assim, as escolas têm uma grande responsabilidade em proporcionar experiências significativas ao ar livre e na cidade no dia a dia das crianças. Os mesmos autores (Bento, 2015; Neto, 2020) destacam a importância das cidades se tornarem “amigas” das crianças e enfatizam que tanto as escolas quanto as famílias devem compreender a importância dessas vivências. Desta forma, entende-se haver uma relação entre a complementaridade entre diversos espaços e as cidades tornarem-se “amigas” das crianças, pois facilita a utilização da rua e dos espaços públicos pelas escolas e pelas crianças, o que permite que as escolas os utilizem como espaços educativos e como contributos para as aprendizagens. Conforme refere Neto (2020) “é fundamental criar um equilíbrio entre o trabalho realizado em espaços interiores e exteriores das escolas (mais humanizados e naturais), mas também na exploração do espaço exterior à escola (florestas, parques naturais, jardins públicos, etc.)” (p. 162). Assim, compreende-se que tanto é importante que as cidades sejam “amigas” das crianças (ou seja, menos tráfego, mais espaços para brincar junto às habitações, mais zonas verdes, entre outros), como também é fundamental criar um equilíbrio entre a escola e o espaço exterior à mesma.

IV – Opções Metodológicas

Considerando os objetivos deste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, que são identificar e compreender os benefícios, desafios e estratégias para promover a complementaridade entre os espaços educativos, tanto interiores quanto exteriores, dentro e fora do contexto do jardim de infância, optou-se por realizar um estudo de cariz qualitativo. Esta opção é fundamentada na necessidade de adquirir informações que possibilitem uma compreensão aprofundada e contextualizada sobre as seguintes questões de investigação: (1) Quais são os benefícios decorrentes da complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores? (2) Quais são as dificuldades na promoção da complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores? (3) Como promover a articulação e complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores?

A abordagem qualitativa, segundo Gonçalves (2010), “opera no mundo e em situações reais, é contextualizada, estuda processos sociais, é holística, indutiva, flexível, analítica e

sistemática” (p. 51). Em concordância, Afonso (2014) afirma que a investigação qualitativa “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p. 18). Nesse sentido, sendo que o investigador trabalha no ambiente natural da investigação, a investigação qualitativa é fundamental tanto para a teoria como para a prática da ação educativa, uma vez que auxilia na tomada de decisões informadas para a ação educativa (McMillan & Schumacher, 2005, citado por Gonçalves, 2010).

Bogdan e Biklen (1994) indicam que a investigação qualitativa possui cinco características: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, uma vez que os investigadores frequentam os locais de estudo, pois acreditam que o contexto é fundamental para o entendimento da ação; 2) a investigação é descritiva, uma vez que os dados são recolhidos em palavras e imagens ao invés de números; 3) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; 4) os investigadores analisam os dados de forma indutiva, uma vez que o objetivo não é confirmar hipóteses, mas é construir ideias à medida que se vai recolhendo a informação; 5) na abordagem qualitativa o significado é muito importante, uma vez que se preocupam com as perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Para isso, o investigador deve ser interrogativo, ter capacidade de reflexão, análise e interpretação e rigor, bem como ter abertura para a experiência, para o questionamento e autoquestionamento e para o diálogo (Gonçalves, 2010; Meirinhos & Osório, 2010).

Gonçalves (2010) refere ainda que “a abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objeto da investigação, os seus objetivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador” (p. 50). Assim, e tendo em consideração que os objetivos do presente relatório é identificar e perceber os benefícios e as dificuldades para a promover a complementaridade entre diversos espaços exteriores e interiores, bem como, sobre as estratégias de articulação e complementaridade entre os espaços, para recolher dados que possibilitem formular ideias sobre o objeto de estudo, optou-se por recorrer à observação de situações no contexto natural (uma sala de educação pré-escolar), utilizando os dados na forma descritiva e com recurso a notas de campo. Esses registos e observações focaram-se essencialmente nas ações dos intervenientes e no decorrer dos acontecimentos. Além disso, para a análise e reflexão dos diversos momentos a perspetivas dos participantes é tida em conta através da realização da entrevista.

Por fim, para organizar e analisar os dados obtidos através da observação com recurso a notas de campo e de uma entrevista, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Essa abordagem sistemática permitiu realizar uma interpretação detalhada dos conteúdos recolhidos, possibilitando a identificação de temas e significados, “com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado, 2017, p. 302).

4.1. Recolha de dados: técnicas e instrumentos

Com base na metodologia qualitativa e com vista a responder às questões de investigação, optou-se por recolher dados através da observação, com recurso a notas de campo, e de uma entrevista. Segundo Colás (1992b, citado por Aires, 2011) as técnicas qualitativas de recolha de informação dividem-se em dois grupos: as técnicas diretas e as técnicas indiretas. Entre as técnicas diretas encontra-se a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida, já as técnicas indiretas relacionam-se com os documentos oficiais, como registos e documentos internos e outros documentos como diários, cartas e autobiografias. Assim, neste caso, optou-se por utilizar técnicas diretas que foram utilizadas de forma complementar.

4.1.1. Observação

Como descrito anteriormente, umas das técnicas de recolha de dados utilizadas no presente relatório foi a observação. Procurou-se seguir uma observação com carácter flexível, aberto e naturalista, uma vez que ocorreu no próprio contexto de estágio e no próprio decorrer normal do dia a dia (Aires, 2011). Sabendo que a observação tanto pode ser participante quando o/a investigador/a faz parte da ação, como não participante quando o próprio se distancia e não se envolve diretamente nos acontecimentos, optou-se por realizar, no presente estudo, uma observação participante passiva, uma vez que em algumas situações optou-se por não intervir no decorrer da ação e também ativa e, neste caso, a própria investigadora alterou o rumo da ação (Dias & Morais, 2004).

As observações naturalistas participantes foram realizadas diariamente, ao longo de sensivelmente quatro meses de estágio numa sala de jardim de infância. De acordo com Aires (2011) a observação “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (p. 24). Adicionalmente, Estrela (1978, citado por Dias & Morais, 2004) refere que a observação é o principal meio de “de conhecimento do aluno,

meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação” (p. 49).

Para o registo das observações realizadas durante o estágio foram, posteriormente, elaboradas notas de campo. Como referem Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). A descrição destes relatos tem como objetivo registar da forma mais detalhada e descritiva possível determinado momento, de forma a que, com o passar do tempo o mesmo não seja esquecido. Com este registo, o momento pode ser refletido e utilizado futuramente (Bogdan & Biklen, 1994). Como refere Van Maanen, (1988, citado por Aires, 2011) “O investigador cria, em primeiro lugar, o texto de campo ou notas de campo e, depois, documentos a partir destas notas” (p. 52). Por esta razão, procurou-se, ao longo dos quatro meses de estágio, ir recolhendo informações sistematicamente sobre a organização e complementaridade dos espaços, realizando o seu registo para, posteriormente, refletir e analisar as informações recolhidas.

As notas de campo produzidas para este trabalho foram compostas por duas partes, a parte descritiva e a parte inferencial. Na parte descritiva, a investigadora procurou “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152), ou seja, descrever de forma fiel, objetiva e o mais detalhada possível o momento que vivenciou, descrevendo, para isso, os diálogos, o local, as reações, etc. A segunda parte, inferencial, procurou-se analisar e refletir sobre os acontecimentos, interligando o observado com o seu próprio ponto de vista, ideias, sensações e preocupações (Bogdan & Biklen, 1994).

4.1.2. Entrevista

Neste estudo foi realizada uma entrevista à educadora cooperante, após a realização do estágio. A entrevista foi transcrita na íntegra (ver Anexo II). Essa entrevista tinha como objetivo recolher informação não observada, de forma complementar às informações recolhidas no decorrer do tempo de estágio, mas também de forma a conhecer e compreender as suas opiniões e perspetivas, sobre o tema em questão.

Como referem Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista é uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma delas, e utilizada para recolher dados descritivos que permitem perceber a forma como o entrevistado pensa sobre determinado tema. As entrevistas podem ser estruturadas, quando o tema é restrito e existe um conjunto de perguntas

pré-estabelecidas que vão ao encontro de um limite de categorias de resposta. Podem ser entrevistas não-estruturadas, quando se desenvolvem de acordo com objetivos definidos, mas as perguntas não foram previamente definidas porque surgem durante a interação. Assim como podem ser entrevistas semiestruturadas, quando as perguntas partem de um guião previamente elaborado com base em objetivos do próprio entrevistador, contudo assegura-se flexibilidade e liberdade para que no decorrer da entrevista sejam incluídas questões e respostas não previstas (Aires, 2011; Amado, 2017).

A entrevista semiestruturada é, segundo Amado (2017), utilizada como instrumento de uma pesquisa de natureza qualitativa, essencialmente por não haver a obrigação de perguntas rígidas. Por esta razão, e dado que a natureza do presente trabalho é qualitativa, optou-se por se realizar uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, com recurso a um guião que serviu de suporte e orientação da entrevista. Porém, durante a entrevista procurou-se igualmente dar liberdade ao entrevistado para que ocorresse uma conversa fluída, que se aproximasse o mais possível da real perceção da entrevista sobre o objeto de estudo.

Sabendo que o objeto de estudo neste relatório são os diversos espaços utilizados no dia a dia de um jardim de infância, importa referir que na estrutura da entrevista incluíram-se elementos relacionados com a organização do tempo e do grupo que não foram utilizados como principal objeto de estudo, mas sim de forma complementar ao mesmo.

Assim, o guião da entrevista (ver Anexo I) foi elaborado tendo em atenção as questões iniciais do presente estudo. A entrevista foi organizada primeiramente por cinco blocos temáticos, nomeadamente: (1) Organização dos espaços; (2) Organização do tempo; (3) Organização do grupo e suas relações; (4) Benefícios, dificuldades e estratégias da complementaridade; e (5) Questões finais. Cada bloco organizou-se por objetivos, como: (1) Identificar e compreender que explorações são realizadas no interior, exterior e nos espaços complementares; (2) Identificar e compreender as considerações da educadora sobre a organização do tempo; (3) Identificar e compreender o que a educadora pensa sobre a organização do grupo e das relações; (4) Identificar e compreender como se articulam as vivências e as explorações nos diversos espaços no contexto, conhecer a perspetiva da educadora sobre benefícios, dificuldades para a gestão da complementaridade, bem como conhecer estratégias que contribuam para que ocorra complementaridade entre os espaços; e (5) Possibilitar que a educadora cooperante partilhe outras informações além das previstas no guião. Com base nestes objetivos foram redigidas as questões orientadoras, bem como

perguntas de recurso e ideias chave, caso as questões não se revelem suficientemente esclarecedoras.

4.2. Questões éticas

Ao longo de todo o processo de execução desta investigação estiveram presentes os princípios éticos fundamentais de integridade: a fiabilidade da informação recolhida e analisada; a honestidade no desenvolvimento e realização da investigação; o respeito por todos os participantes envolvidos; a responsabilidade pela investigação.

Além disso, foram pedidas as autorizações necessárias a todos os participantes envolvidos, tanto para a sua participação, como para a recolha de informação a utilizar nesta investigação. Foi ainda garantida a confidencialidade dos participantes e da instituição através da alteração dos respetivos nomes neste relatório.

V – Análise Reflexiva Decorrente da Prática Supervisionada

Quais são os benefícios decorrentes da complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores?

Relativamente ao espaço da sala, Bondioli e Nigito (2011) indicam que a organização do espaço da sala e dos seus materiais é um fator que condiciona experiências, aprendizagens e interações. Assim, esta organização é pensada de acordo com as intenções do educador, com a dinâmica do grupo e com os interesses e necessidades das crianças (Azevedo et al., 2018; Lopes da Silva et al., 2016). É exatamente desta forma que a educadora cooperante trabalha, pois afirma que “*o espaço sala é pensado precisamente para facilitar (...) um conjunto de interações*” e um “*conjunto de dinâmicas que nós queremos promover*” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II), nomeadamente o desenvolvimento da autonomia do grupo e de cada criança. Para promover a autonomia, a educadora cooperante utiliza na sua sala algumas estratégias descritas na literatura, como a disposição lógica das áreas e a facilidade das crianças acederem aos diferentes materiais de forma independente (Azevedo et al., 2018; Portugal & Laevers, 2018). A nota de campo que se segue ilustra uma ação de uma das crianças do grupo que evidencia como a organização do espaço e dos materiais é promotora do desenvolvimento da independência e autonomia das crianças:

A C vai buscar uma folha branca ao móvel ao lado da mesa dos desenhos. Senta-se na mesa dos desenhos, à minha frente, e começa a fazer um desenho. Pega numa tesoura que estava na mesa e recorta uma parte do seu desenho. Depois, vai buscar a cola ao mesmo móvel de anteriormente. Utiliza-a no seu desenho. Depois, arruma as canetas no copo, a tesoura e a cola nas respetivas caixas e arruma tudo no móvel, no seu devido lugar. Põe no ecoponto azul o resto dos papéis que recortou e não utilizou. Vai para outra área. (excerto da nota de campo 1, Anexo III)

A nota de campo revela como a organização da sala possibilita que as crianças utilizem os materiais de forma independente, o que desenvolve a sua autonomia e independência no dia a dia na sala. O excerto apresentado anteriormente corresponde precisamente ao que indicam as OCEPE sobre o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças: “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Para além da organização do espaço da sala e dos materiais promover o desenvolvimento de habilidades como a autonomia e a independência, a educadora cooperante ainda refere que os momentos em sala são importantes pois, para além de ser o espaço em que estão mais tempo em grupo, os momentos aí passados são “*fundamentais para ir criando (...) uma identidade própria e para eles se posicionarem uns com os outros e perceberem as dinâmicas que existem e para nós adultos também percebermos essas dinâmicas*” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Foi referido no enquadramento teórico que todos os aspetos do ambiente educativo devem ser vistos de forma interligada e com este excerto entende-se que não é possível analisá-los apenas de forma individual. Apesar do presente RPES ter como foco de estudo apenas o espaço, este não “vive” só por si. É necessário ter em consideração as relações e interações vividas no espaço sala, pois também elas proporcionam aprendizagens.

Desta forma, é possível compreender que os benefícios dos momentos vividos de forma individual e em grupo no espaço sala relacionam-se com o desenvolvimento de habilidades pessoais – como a independência e a autonomia – e relacionais – entre crianças e entre crianças e adultos. Contudo, importa sublinhar que para que isto aconteça é necessário que a organização dos espaços e dos materiais seja adequada à realidade do grupo (Azevedo et al., 2018; Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Relativamente ao espaço exterior, e como referido no capítulo do enquadramento teórico, este é igualmente um espaço educativo, uma vez que as suas características proporcionam diversas potencialidades e oportunidades, e por essa razão a sua organização é importante (Bento, 2015; Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, são conhecidos diversos benefícios do contacto das crianças com o exterior, sejam eles relacionados com o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais (American Institutes for Research, 2005; Coelho et al., 2015; Duque & Pinho, 2015; Kuo et al., 2019; Mayer, 2021; Neto, 2020; Prins et al., 2022). Percebemos que também a educadora cooperante defende a exploração das crianças em espaços exteriores, pois quando abordado este tema refere que as crianças *“são esponjas neste momento, eles absorvem tudo e, portanto, quanto mais experiências eles tiverem a todos os níveis, mais estamos a contribuir para o seu desenvolvimento global”* (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Através desta informação compreende-se que a educadora cooperante acredita que a utilização do espaço exterior tem os seus benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No entanto, diversos estudos (Dyment & Bell, 2008; Kuo et al., 2018; Ozturk & Ozer, 2022; Prins et al., 2023) referem que os espaços exteriores mais naturalizados trazem ainda mais benefícios e oportunidades de brincadeira quando comparados a espaços mais artificializados. Em relação a este tópico, a educadora cooperante também defende que *“quanto mais rico for o espaço exterior, mais propostas e mais interligações consegues também ir fazendo, por isso há que expô-las ao maior número de vivências, experiências, locais, possíveis”* (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Com este excerto, é possível compreender que a educadora cooperante para além de acreditar no potencial dos espaços exteriores, também concorda que os espaços mais naturalizados possuem mais propostas de exploração, o que o torna num espaço mais rico e, conseqüentemente, facilitador da interligação de experiências vividas no espaço exterior e interior da escola. Para além disso, essas aprendizagens podem ser melhor compreendidas quando realizadas no exterior, pois tornam-se concretas e significativas (Caldeira, 2013; Coelho et al., 2015).

Neste sentido, a literatura (Duque & Pinho, 2015; Lopes da Silva et al., 2016; Moser & Martinsen, 2010; Pereira et al., 2021) também indica que os materiais naturais e soltos, por terem diversos significados e possibilidades, aumentam a diversificação das brincadeiras das crianças. A nota de campo que se segue ilustra uma brincadeira das crianças com este tipo de materiais:

Z: Carolina, o A e o Y não partilham a canela!

Eu: A canela? Que canela?

Z: Aquela!

Eu: Vamos lá ter com eles para ver se eu consigo perceber essa história da canela.

Eu e a Z dirigimo-nos até ao A e ao Y, que nesta altura já estavam rodeados de mais crianças.

Eu: Ora bem, temos aqui um problema de canela e de partilhas. Quem me explica o que se passa?

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Eu: Calma, tem de falar um de cada vez se não eu não consigo perceber. Primeiro, o que é a canela?

A: É isto! (apontando para um grande bloco coeso de terra)

Eu: Ah! Já percebi! E então porque é que estão a discutir sobre este grande pedaço de canela? (excerto da nota de campo 2, Anexo III).

Esta observação revela como os materiais naturais e soltos oferecem diversas possibilidades de exploração. Para além disso, por ser uma brincadeira diferente das habituais cativou a curiosidade de muitas crianças. A descoberta da canela passou de boca em boca e passado pouco tempo quase metade das crianças que estavam naquele momento no espaço exterior diziam precisar muito da canela para os seus bolos, para colocar nos carros, para atirar ao ar. A organização dos materiais e do espaço exterior proporcionou esta exploração, o que vai ao encontro do descrito anteriormente acerca dos espaços mais naturalizados possuírem mais propostas de exploração.

Cada espaço, seja interior ou exterior, têm as suas potencialidades educativas e benefícios na aprendizagem e desenvolvimento nas crianças. Tendo isto em consideração, diversos autores (Bento, 2015; Bondioli & Nigito, 2011; Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016) referem que o espaço exterior permite ampliar e dar continuidade às propostas educativas oferecidas no interior e que o mesmo acontece no sentido inverso, sendo por isso importante valorizar e potenciar as explorações em cada um dos espaços e usar essas experiências como um suporte de aprendizagens articuladas nas diferentes áreas de conteúdo.

Na mesma linha de pensamento, a educadora cooperante afirma que “*nós tentamos utilizar muitos espaços e existem muitos momentos, ao longo do dia e ao longo das semanas, em que nós saímos do espaço sala e eu acho que isso é sempre uma enorme vantagem*” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Além disso, refere que “*há sempre mais-valias quando nós utilizamos outros espaços*” pois essas “*mudanças de espaço físico permitem-nos*

sempre criar outro ambiente, viver outras coisas” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Essa foi, de facto, a ação educativa observada no estágio, onde ao longo dos dias, se utilizavam os diversos espaços, tirando partido do que os mesmos tinham para oferecer, alargando desta forma as explorações das crianças. Exemplo disso foram alguns momentos de exploração para a realização de um projeto sobre pontos – que resultou da leitura de um livro onde as crianças observaram, na sua ilustração, uma exposição de pontos e referiram querer fazer uma igual. Para este projeto, as crianças começaram por procurar pontos/círculos pela sala, contudo, esta exploração não se limitou a este espaço e a este momento. As crianças conduziram a exploração para lá do espaço da sala e ao chegarem ao refeitório afirmaram ter encontrado mais pontos “*A L chama-me “Carolina, Carolina, o grão tem forma de ponto!” (...)* “*O prato também*” disse o F, “*e o copo*” respondeu rapidamente o K” (excerto da nota de campo 3, Anexo III). O mesmo aconteceu quando se dirigiram à sala polivalente e encontraram pontos/círculos nos brinquedos e nas paredes. A exploração ainda continuou para lá das paredes do estabelecimento educativo, quando num passeio ao exterior, as crianças diziam onde avistavam pontos: “*Enquanto estávamos na rua (...)* as crianças estavam muito observadoras e (...) durante todo o percurso apontavam e gritavam “*um ponto!*” em todos os locais onde os encontravam” (excerto da nota de campo 4, Anexo III) nas paredes, nas tampas de esgoto, nos autocarros, nos sinais, entre outros. Estes exemplos demonstram que o conhecimento das potencialidades de todos os espaços permite o alargamento das experiências, bem como o espaço exterior pode complementar o que é vivido em sala. Neste sentido, a educadora cooperante indica que as visitas proporcionadas às crianças a espaços exteriores à escola permitem “*alargar ainda mais estas vivências e experiências do grupo*” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II), o que se comprova com o exemplo descrito anteriormente.

Tendo isto em vista, compreende-se que é uma mais-valia trabalhar em todos os espaços de forma complementar, uma vez que se consegue alargar vivências e explorações e adquirir mais conhecimentos. Sobre esta complementaridade entre espaços a educadora cooperante afirma que:

é fundamental, eu nem sei como é que se pode funcionar de outra maneira, (...) acho que é tão redutor ter uma sala de pré-escolar fechada apenas num ambiente de sala. (...) Nós vivemos numa comunidade escolar e a comunidade escolar é a escola no seu todo, são as outras salas, são os outros espaços, são os outros adultos, são a comunidade que está à nossa volta, são as famílias, (...) E, portanto, para mim a

educação é feita disto tudo, e essa complementaridade é obrigatória, digamos assim.
(excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II)

Através deste excerto destaca-se que o modo como a educadora cooperante revela acreditar na potencialidade da complementaridade dos diversos espaços para a prática educativa. Neste seguimento, acrescenta o seguinte:

nós somos um todo e tudo isto está muito ligado. E por isso acho que essa importância dessa complementaridade do exterior com o interior, nos dias de hoje, tem um papel, se calhar, ainda mais importante porque deixou de acontecer de forma natural, como acontecia há uns anos atrás (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II)

Em concordância com esta afirmação alguns autores (Bento, 2015; Neto, 2020) indicam que nos últimos tempos houve mudanças nos hábitos de vida da sociedade, os pais têm menos tempo para propiciar experiências ao ar livre às crianças devido à carga horária dos seus trabalhos e, nesse sentido, a escola deve proporcionar essas oportunidades. Para isso, entende-se que se as cidades forem “amigas” das crianças, a utilização da rua e dos espaços públicos pela escola como espaços educativos, torna-se mais fácil, uma vez que diminuem os constrangimentos e dificuldades dessa ação.

Em suma, de acordo com a literatura, a educadora cooperante e as observações de estágio, identificam-se alguns benefícios da organização e da complementaridade entre espaços que se relacionam especificamente com: (1) o desenvolvimento das crianças relativamente a habilidades pessoais como a independência, a autonomia e a criatividade, bem como de competências motoras, cognitivas, emocionais e relacionais entre crianças e entre crianças e adultos; (2) a diversidade de possibilidades e propostas de exploração e vivências em grupo, promovendo experiências diferenciadas; (3) a ampliação e continuidade das propostas educativas oferecidas no interior e vice-versa, adquirindo, desta forma, mais conhecimento e aprendizagens; (4) o facto de cativar a curiosidade das crianças; (5) o facto de ser suporte de aprendizagens articuladas nas diferentes áreas de conteúdo; (6) o facto de tornar as aprendizagens concretas e significativas, ou seja, melhor compreendidas.

Quais são as dificuldades na promoção da complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores?

De acordo com a literatura (Duque & Pinho, 2015; Mayer, 2021; Sakellariou & Banou, 2020), algumas dificuldades sentidas por parte dos educadores para a pouca utilização do

espaço exterior e, conseqüente complementaridade entre espaços no dia a dia de um jardim de infâncias são: as condições climáticas desfavoráveis para a realização de atividades no exterior, o tempo limitado, a escassez de recursos, falta de espaço adequado, questões de saúde e segurança, falta de conhecimento especializado, entre outras.

Algumas destas dificuldades foram referidas pela educadora cooperante, como por exemplo: a dificuldade de utilização do espaço exterior devido às condições climáticas desfavoráveis, a falta de recursos materiais e humanos e o tempo. Assim, apesar da educadora cooperante considerar que o espaço exterior da instituição é um espaço muito natural e por isso tem inúmeras vantagens, considera igualmente que podia ser mais explorado, explicando que *“muitas vezes não é mais explorado por alguns entraves que temos”* (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II) especificando o seguinte:

dificulta-nos imenso quando o chão está enlameado, o facto de não existir uma casa de banho no espaço exterior (...) Se nós tivéssemos um pequeno apoio, nem que fosse só com uma sanita e um lavatório lá fora, um ponto de água, isso ajudaria muito a utilizarmos mais o exterior, mesmo quando está muito mau tempo (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II)

Entendeu-se com esta afirmação que a dificuldade na utilização do espaço deve-se ao transporte da lama nos sapatos das crianças para o interior da escola. Como o piso do espaço exterior da instituição é composto somente por terra, se as crianças forem para esse espaço após ter chovido, sempre que necessitem de entrar na escola para beber água ou ir à casa de banho acabam por sujar o espaço com lama. O que acresce o problema é o facto de, para chegarem à casa de banho necessitam obrigatoriamente de passar pela sala polivalente. Sala essa que é utilizada todos os dias no prolongamento e se ficar suja de lama não pode ser utilizada. Por essa razão, se existisse uma casa de banho no exterior, as crianças não necessitavam de entrar no interior do edifício recorrentemente, pelo que o problema ficaria resolvido e as crianças poderiam utilizar mais vezes o espaço exterior, mesmo que este tivesse lama.

A dificuldade descrita pela educadora cooperante justifica a escassa exploração das crianças no espaço exterior do jardim de infância ao longo dos quatro meses de estágio. Assim, o facto de as crianças apenas explorarem o espaço exterior quando a terra estava seca (devido à falta de uma casa de banho no exterior), aliado ao facto do estágio ter decorrido entre outubro e fevereiro, ou seja, outono/inverno, revela a razão de terem sido observadas poucas oportunidades de exploração no espaço exterior da instituição, o que corresponde ao que a

educadora cooperante referiu na entrevista sobre os momentos vividos nos espaços exteriores serem mais recorrentes na primavera e no verão.

Ainda a este respeito, considera-se relevante mencionar que a educadora cooperante referiu na entrevista que os pais também questionam “*«mas porque é que não utilizam mais o exterior quando está a chover, quando é inverno? Eles têm galochas...»*” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II), o que mostra que alguns pais manifestam vontade que os seus filhos explorem o espaço exterior e questionam e incentivam para que a equipa educativa o faça.

Neste seguimento identificaram-se outras duas dificuldades relacionadas com a gestão da complementaridade entre espaços educativos: o tempo e os recursos humanos. A sensação de escassez de tempo parece também constituir um problema. Nas palavras da educadora cooperante o tempo é difícil de gerir pois “passa muito rápido e há sempre alguma sensação de frustração por achar que não conseguimos fazer tudo aquilo que gostaríamos” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Além disso, também refere como dificuldade a falta de recursos humanos para concretizar determinadas ações. Esta dificuldade “tem a ver com o número de meninos e com o número de adultos, que nós achamos sempre que são insuficientes, se tivéssemos mais adultos para o mesmo número de meninos...” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Estas duas dificuldades são entraves na exploração de outros espaços, pois mesmo que haja vontade por parte do educador em realizar propostas diferenciadas noutros espaços, se não houver o número de adultos necessários disponíveis para acompanhar o número de crianças, nem tempo entre as diversas atividades das crianças ao longo das semanas e meses, não é possível haver complementaridade com outros espaços.

Em suma, as dificuldades apresentadas pela educadora vão ao encontro de algumas dificuldades descritas na literatura, nomeadamente em relação ao tempo que existe para realizar tudo o que se considera relevante, à falta de recursos materiais e humanos para a realização e/ou promoção de atividades noutros espaços e às condições climatéricas. De forma geral, apesar dos educadores estarem cientes dos benefícios da complementaridade entre espaços na ação educativa existem dificuldades em desenvolver ações nesse sentido. Assim, cabe a cada estabelecimento perceber quais as dificuldades sentidas e como as pode ultrapassar, de forma a colocar em prática aquelas que acreditam ser as práticas educativas de qualidade.

Como promover a articulação e complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores?

Autores indicam que para que haja articulação e complementaridade entre espaços é necessário que se promova vivências nos diferentes espaços, interiores e exteriores. Neste sentido, literatura (Duque & Pinho, 2015; Mayer, 2021; Sakellariou & Banou, 2020) evidencia que, apesar de serem conhecidos os benefícios do contacto das crianças com o ambiente ao ar livre, em Portugal, a rotina de um jardim de infância ainda é predominantemente vivida em espaços interiores. Nesse sentido, autores (Lopes da Silva et al., 2016; Ozturk & Ozer, 2022; Santos, 2013; Sobel, 2022; Streelasky, 2019) relatam que alguns educadores realizam práticas em diferentes espaços, bem como promovem a articulação dessas vivências, através de atividades como: levar as crianças para a natureza e fazer observações, ler uma história e realizar explorações na natureza com base na mesma, realizar atividades de matemática com materiais naturais, explorar temas relacionados com as ciências e da linguagem e escrita no exterior, ou levar materiais naturais do espaço exterior para realizar atividades na sala.

Algumas dessas ações educativas foram referidas pela educadora cooperante durante a entrevista realizada, indicando nomeadamente, que no dia a dia as crianças têm por hábito ir *“buscar alguns elementos que estão no chão da escola, por exemplo, terra para fazer uma maquete, folhas para fazer uma atividade de plástica...”* (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Essa prática foi observada durante o estágio em alguns momentos como: na realização de desenhos com folhas de árvores e quando as crianças estavam a fazer uma lareira em cartão com uma auxiliar e *“era necessária lenha para “acender” a lareira, por isso foram ao espaço exterior da instituição procurar por materiais (paus, pinhas, ...) para porem na lareira e fazer de lenha”* (excerto da nota de campo 5, Anexo III). Estes exemplos demonstram que a articulação e complementaridade dos espaços interiores e exteriores alargam as experiências das crianças. No primeiro exemplo, foi proporcionada uma nova exploração do desenho, uma vez que foram utilizadas folhas secas das árvores para a sua realização, ao invés do simples lápis ou caneta. No segundo exemplo, a possibilidade de ir buscar os materiais naturais presentes no exterior deu significado e enriqueceu a atividade que estava a acontecer no interior. Com estes exemplos entende-se que a possibilidade de contacto com um espaço naturalizado, bem como a utilização dos materiais que esse espaço oferece, pode ser considerada uma estratégia para a complementaridade dos espaços.

Neste seguimento, a educadora cooperante referiu que, nas férias:

há mesas que nós levamos lá para fora, há cadeiras, às vezes até fazemos piqueniques e almoçamos mesmo lá fora também, no verão. Nas mesas há sempre propostas de atividade a acontecer, (...) sempre histórias que são contadas, existem sempre atividades de plástica a acontecer nas mesas, ou uma pintura coletiva, ou uma pintura com elementos da Natureza, ou uma digitinta, ou uma massa, ou uma espuma de barbear, ou uma experiência, ou uma culinária. (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II).

Acrescentou ainda que essa transição de mesas e cadeiras para o exterior também acontece para a varanda da sala, pois *“já houve anos em que transferimos mesmo algumas das áreas lá para fora”* (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II) criando assim um prolongamento da sala para a varanda, utilizando espaços interiores e exteriores no decorrer do dia a dia do grupo.

Através destes quatro exemplos descritos anteriormente é perceptível como algumas das práticas realizadas neste estabelecimento educativo vão ao encontro de exemplos descritos na literatura, como por exemplo levar materiais naturais do espaço exterior para realizar essas atividades em sala e levar as crianças para a natureza e fazer observações (Lopes da Silva et al., 2016; Sobel, 2022; Streelasky, 2019). Estas ações têm como objetivo proporcionar novas experiências, bem como o alargamento de experiências vividas anteriormente. Nesses momentos a educadora cooperante afirma tentar que *“haja alguma complementaridade entre o espaço onde estamos e as atividades que são propostas. Isso é sempre uma mais-valia”* (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Apesar de que realizar a mesma atividade num espaço diferente pode possibilitar diferentes explorações, quando se proporciona alguma articulação entre o que é proposto com o que o espaço oferece é uma mais-valia.

Tendo em consideração a articulação e complementaridade entre o espaço da sala e o espaço exterior do estabelecimento educativo, a educadora cooperante referiu alguns momentos exemplificativos dessa ação que ocorreram devido ao espaço exterior ser naturalizado, nomeadamente com a existência de árvores. Um dos momentos ocorreu quando a oliveira tinha azeitonas. Ao realizarem esta observação *“houve um pai que se ofereceu para vir cá falar um bocadinho sobre o ciclo do azeite”* (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Esta disponibilidade e interesse de um pai para partilhar o que sabe com o grupo resulta do investimento e valorização que a equipa educativa faz na relação com as famílias. A educadora referiu este exemplo de forma a demonstrar que, nestes momentos:

temos essa transferência de algo que acontece no nosso jardim, mas que depois vem para dentro de sala também, porque depois vamos falar um bocadinho sobre este ciclo, e estivemos até a tentar fazer azeite e depois estivemos a provar pão com azeite, e tudo mais. (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II)

Esta situação mostra como uma simples observação ao espaço pode trazer temas relevantes para a aprendizagem, bem como a família é vista como parte do processo educativo das crianças.

Outro exemplo desta articulação do espaço exterior com a sala surgiu devido à existência de uma amoreira com rebentos, e além disso, ser uma árvore de folha caduca. Entende-se que realizar estas observações é muito interessante para as crianças, pois estas conseguem observar realmente as várias fases de vida das árvores consoante as estações do ano “*que nós muitas vezes falamos num livro ou falamos na sala, mas que aqui nós conseguimos ver muito ao vivo*” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Este é um exemplo de como uma observação das crianças no espaço exterior pode ser mote para a exploração e aprendizagem de um tema, neste caso sobre as estações do ano. No entanto, também o contrário é possível que aconteça, ou seja, ao abordar o tema das estações do ano em sala poderá utilizar-se o espaço exterior como exemplo vivo daquilo que foi partilhado e discutido.

Além disso, o facto de terem uma amoreira no espaço exterior ainda possibilitou que as crianças fossem todos os dias buscar folhas para alimentar os bichinhos da seda que tinham nas salas e, conseqüentemente, falar sobre o ciclo de vida dos mesmos. Assim “*existem muitos momentos em que conseguimos fazer esta ligação entre o exterior e o interior*” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Ligação essa que ultrapassa a simples atividade num espaço diferente, pois utiliza as reais potencialidades que os espaços oferecem para proporcionar novas explorações e aprendizagens às crianças.

Os exemplos mencionados anteriormente, para além de evidenciarem como a articulação e complementaridade de vários espaços é benéfica para a aprendizagem das crianças, ainda vai ao encontro do que é defendido por Caldeira (2013) ao referir que no espaço exterior “*não só as crianças aprendem, de uma maneira muito eficaz, muitas informações básicas e fundamentais sobre como o mundo funciona, como as aprendem melhor, porque são concretas e pessoalmente significativas*” (p. 24). Assim, compreende-se que trazer para sala as explorações realizadas no exterior, bem como usar o exterior para complementar aprendizagens realizadas em sala podem ser consideradas estratégias para a articulação e complementaridade

entre espaços. O que se aprende dentro pode ser aprendido fora e vice-versa. Além disso, a evidência científica (Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016; Coelho et al., 2015; Figueiredo, 2015; Ferreira, 2015; Kuo et al., 2018; Neto, 2020; Ozturk & Ozer, 2022) destaca que ao alternar as explorações entre espaços diferenciados, as crianças demonstram mais interesse e atenção, as aprendizagens tornam-se mais significativas e conseqüentemente enriquecem o processo de aprendizagem.

Neste sentido, também Selly (2023) afirma que “aventurar-se ao ar livre dar-vos-á muitas vezes, a si e às crianças, muitos motivos que vos despertam a curiosidade, o que levará a perguntas que podem conduzir todo o grupo a um caminho de descoberta” (p. 58). A educadora cooperante complementa esta explicação, referindo que o facto do espaço exterior da instituição se tratar de um espaço natural traz muitas oportunidades e vantagens. O que vai ao encontro do que é defendido por alguns estudos (Dyment & Bell, 2008; Kuo et al., 2018; Ozturk & Ozer, 2022; Prins et al., 2023) que demonstram que os espaços exteriores mais naturalizados têm mais benefícios e oportunidades de explorações diversificadas.

Esta complementaridade foi abordada e exemplificada na entrevista à educadora cooperante, no entanto pouco visível durante os quatro meses de estágio. Como referido anteriormente, acredito que essa situação ocorreu devido às dificuldades sentidas pela equipa educativa na utilização do espaço exterior do estabelecimento após momentos de chuva. Por essa razão, a entrevista realizada foi muito relevante para compreender e conhecer outras situações que não foram possíveis de observar na prática.

A articulação e complementaridade entre espaços, compreendem tanto os espaços interiores quanto os exteriores da instituição, bem como os fora da instituição. A partir das observações realizadas em estágio constatou-se com muita frequência esta complementaridade com espaços exteriores à instituição. Por exemplo, durante a realização de um projeto sobre arte houve uma visita a um museu, tal como durante a elaboração de um projeto sobre o espaço houve uma visita ao planetário. Neste sentido, a educadora cooperante referiu na entrevista que:

tentamos sempre que, grande parte das propostas que nós temos no exterior estejam relacionadas com algo que aconteceu na escola. Sempre que possível isso acontece, e tentamos que exista essa complementaridade, se estamos a fazer um projeto sobre o espaço faz-nos sentido ir à procura de um local onde possamos complementar a informação sobre esse tema, e poder ver ao vivo e ouvir outras pessoas a falar sobre isso. (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II)

Tal como a educadora defende, considerou-se a ida ao planetário muito interessante e vantajosa para a aprendizagens das crianças. Para além das crianças ficarem entusiasmadas e atentas por já terem conhecimento de algumas informações referidas no local, ao chegar ao jardim de infância foi possível completar alguns dos registos realizados anteriormente sobre o espaço com informação adicional obtida na visita. Como referem diversos autores (Canário, 2006; Chagas, 1993; Gomes, 2014; Patrício, 2019) as cidades, nomeadamente as instituições das cidades, podem, em conjunto com as escolas, “ser implicadas na partilha de responsabilidades pelos processos de educação das crianças” (Gomes, 2014, p. 117). Com essa partilha e colaboração de responsabilidade de uma prática educativa de qualidade, é possível alargar as experiências e enriquecer as aprendizagens das crianças. Assim, compreende-se que outra estratégia para articulação e complementaridade entre espaços, passa pela procura e interação com outros locais de educação formal e não formal, que aprofundem os conhecimentos das crianças.

No entanto, não são só as instituições culturais que trazem benefícios na aprendizagem das crianças, também os jardins públicos e privados têm potencial de aprendizagem. Relativamente a situações observadas no exterior e em espaços naturais, foi possível identificar, durante uma visita a um jardim, a intencionalidade educativa da educadora cooperante e as relações que foi procurando estabelecer entre o que o grupo experienciava e conteúdos curriculares, como indica na seguinte nota de campo:

(...) a educadora sugeriu um passeio aos jardins da Fundação. Todos concordámos e assim foi. Assim que começámos o passeio, a educadora pediu que as crianças estivessem muito atentas ao que viam e ouviam. (...) Pouco tempo depois parámos, a educadora apontou para folhas castanhas no chão e perguntou porque é que as folhas estavam castanhas. As crianças disseram que era outono. A educadora sugeriu que apanhássemos algumas folhas que estavam no chão (...). As crianças aderiram à sugestão, apanharam algumas folhas e deram-nas à educadora para que as guardasse. (...) Continuámos o passeio. Mais adiante encontramos três lagos, uns maiores e outros mais pequenos, mas os três em forma de círculo. Parámos e a educadora pediu que as crianças se juntassem à volta de um dos lagos. Primeiramente, perguntou qual era a forma do lago. As crianças responderam que era um círculo. De seguida, pergunta, dos três lagos, qual era o círculo maior e o mais pequeno. As crianças responderam. Continuámos o nosso passeio. Noutra pausa do passeio, a educadora pediu para as crianças estarem atentas para ver se

encontravam animais. Encontrámos pombos e dois patos. A educadora perguntou se sabiam se eram machos ou fêmeas. As crianças disseram que um era macho e outro era fêmea por causa das suas cores. (excerto da nota de campo 6, Anexo III)

Na situação apresentada, a educadora valorizou o que o espaço dispunha para mobilizar aprendizagens relacionadas com conteúdos da formação pessoal e social, pela discussão e partilha de ideias, como pela expressão e comunicação, promovendo observação e reflexão sobre a forma e dimensão dos lagos, como pelo conhecimento do mundo, despertando atenção para as características dos elementos que se encontravam ao redor. As OCEPE indicam que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5) e essa intencionalidade educativa concretiza-se “através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8), sendo este um modo de promover aprendizagens em educação pré-escolar.

Conforme indica a citação anterior, a relação que as crianças fazem com o que se passa ao seu redor é fundamental para que ocorram aprendizagens, neste sentido, valorizar e mobilizar experiências diretas são fundamentais para promover aprendizagens significativas. A educadora cooperante adota esta prática educativa no momento descrito. Anteriormente, na sala, as crianças tinham realizado uma pintura com formas e figuras geométricas, e por isso, no momento descrito, a educadora utilizou o que o espaço tinha (três lagos em forma de círculo) para abordar essas noções que, previamente, já tinham sido discutidas na sala, dando-lhes significado – aquele lago que vi tem a forma de um círculo. O mesmo aconteceu em outros momentos, como quando referiu que as folhas estavam no chão porque era outono, ou quando se discutiu sobre a diferença entre pato macho e fêmea. Assim, na presente nota de campo e nos exemplos que a seguem, é possível compreender as diversas possibilidades que o contacto com o exterior proporcionou como: aprendizagem de conteúdos curriculares com vivências noutros contextos, construção de aprendizagens significativas que emergem dos interesses das crianças e do que as rodeia e oportunidade de realizar explorações diversificadas. Para além disso, através da nota de campo também é possível perceber a articulação e complementaridade entre o interior e o exterior, uma vez que as aprendizagens habitualmente realizadas no interior, podem também, ser ampliadas ou realizadas no exterior e vice-versa. Como é possível perceber, a alternância e diversidade de espaços enriquecem as experiências e o processo de aprendizagem (Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016; Coelho et al., 2015; Figueiredo, 2015;

Ferreira, 2015; Kuo et al., 2018; Neto, 2020; Ozturk & Ozer, 2022). O espaço exterior oferece diversas possibilidades e, por essa razão, pode ser utilizado para a aprendizagem de conteúdos. Também a literatura (Bondioli & Nigito, 2011; Lopes da Silva et al., 2016; Neto, 2020) indica que o espaço exterior permite dar continuidade e ampliar propostas educativas oferecidas no interior, sendo que “a evidência científica tem demonstrado que as atividades ao ar livre na escola apresentam grandes benefícios na saúde física e mental das crianças, com a mesma importância das aprendizagens realizadas em espaços interiores” (Neto, 2020, p. 134), e por vezes, algumas aprendizagens são melhor compreendidas quando realizadas no exterior, pois tornam-se concretas e significativas (Caldeira, 2013).

Contudo, de acordo com a educadora cooperante, no que se relaciona com a complementaridade entre os espaços será relevante ter em conta que a mesma não ocorre num só sentido – a partir das vivências das crianças na sala para o exterior –, podem igualmente emergir oportunidades no sentido inverso – de fora para dentro da sala –, sem nenhuma relação com os temas que estejam a ser discutidos pelo o grupo em sala, mas sim porque a equipa educativa considera importante “*fornecer e dar a estes meninos essas vivências, e expô-los, desde muito pequeninos, a tudo o que sejam as diferentes formas de arte*” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Nesse sentido, a educadora refere que:

muitas vezes a visita ao exterior surge na sequência de algo que já está a acontecer na escola, outras vezes não, surge porque a equipa acha que é importante fazer determinada visita, mas depois o que tentamos é que ela não fique só por ali. Tentamos que, sempre que possível, poder trazê-la depois também para a escola e poder continuar a desenvolver e enriquecer esse momento. (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II)

Desta forma, compreende-se que apesar da proposta partir do adulto, por este acreditar na sua potencialidade, posteriormente, procura-se dar continuidade no espaço da sala. Assim, através de novas atividades relacionadas ao momento, em sala complementa-se e/ou aprofunda-se o que foi vivido fora desta, conseguindo dessa forma enriquecer o momento vivido.

Essa estratégia foi também observada durante o tempo de estágio, por exemplo, quando houve uma visita a um palácio – porque os profissionais de educação do estabelecimento consideram-na relevante para as crianças – e, posteriormente, na sala, foi dada continuidade ao que havia sido realizado naquele espaço. Inclusive relacionando-o a um projeto a decorrer no momento. Dessa forma, percebe-se, mais uma vez, que a articulação entre os

espaços é entendida pela educadora como crucial para alargar as experiências e as vivências das crianças. É essa crença que motiva as saídas ao exterior e que torna uma prática recorrente desta instituição, já que na agenda semanal do grupo há um dia, no caso, a sexta-feira, dedicado precisamente ao dia livre e ao exterior, dentro ou fora da escola. A decisão da equipa educativa dedicar um dia da semana à exploração livre de espaços exteriores naturalizados e culturais, evidencia a sua preocupação em proporcionar momentos ao ar livre e em outros espaços que possam alargar as vivências das crianças.

Para além disso, em relação à área circundante ao estabelecimento de estágio, o mesmo tem a vantagem de se situar “*numa zona altamente privilegiada em relação ao meio envolvente e à comunidade. Temos imensas instituições aqui à nossa volta às quais nós nos podemos deslocar a pé*” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II). Essa diversidade de ofertas próximas, tanto a nível de espaços naturais como de instituições culturais, facilita muito a articulação e a complementaridade entre o que é vivido dentro e fora do jardim de infância, uma vez que elimina dificuldades de deslocação que, muitas vezes, existem na programação de uma visita de estudo. Neste sentido, a educadora cooperante referiu que:

temos uma zona de floresta que nós chamamos de “Nossa Floresta”, porque conseguimos ir a pé, é assim muito verde (...) Já fizemos aulas de música, por exemplo, já fizemos piqueniques. É um espaço que nós também utilizamos com alguma frequência devido a esta proximidade que tem da escola e também porque nós consideramos que é muito importante utilizar o mais possível o sair da escola e dar aos meninos outro tipo de vivências. (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II).

A educadora cooperante afirma que utilizam aquele espaço com muita frequência devido à grande proximidade com a escola. Assim, compreende-se que esta diversidade de espaços perto de uma escola, sejam eles institucionais ou naturais, promove a possibilidade de usufruir de vivências diversificadas e permite uma ampliação das experiências e dos conhecimentos das crianças. Por essa razão, é importante que as cidades se tornem cada vez mais “amigas” das crianças (Bento, 2015; Neto, 2020), pois essa é uma forma de facilitar a interação da escola com a rua e a comunidade. Assim, considera-se as vivências em espaços no bairro da escola mais uma estratégia para complementar vivências de sala.

Essa utilização de espaços perto da escola foi observada em diversos momentos, por exemplo: quando foi realizado um projeto sobre arte houve uma visita ao museu; quando foi

realizado um projeto sobre o Espaço houve uma visita ao planetário; quando realizaram uma ida a um marco de correio com o intuito de enviar uma carta; e quando houve passeio ao bairro para procurarem letras e números. Com estes exemplos, entende-se que, no dia a dia do jardim de infância, a equipa educativa procurou locais que complementassem as vivências e aprendizagens do interior da sala, bem como promovessem mais experiências e conhecimentos. Através destas observações é perceptível, mais uma vez, como a equipa educativa atribuía importância à complementaridade de espaços para o trabalho realizado no dia a dia de um jardim de infância, bem como é benéfico ter uma zona envolvente rica para que se possa facilmente utilizá-la recorrentemente e sem dificuldades.

Para além disso, estas constantes vivências na rua fazem com que as crianças conheçam a cidade, os lugares e saibam orientar-se na rua, o que é entendido como mais um benefício da vivência das crianças no espaço exterior. Numa das saídas à rua observei a educadora cooperante a perguntar ao grupo para onde era o caminho: “*Ao sairmos da escola a educadora pergunta às crianças «para onde é o caminho? Direita ou esquerda?»*», «*Direita*» responderam as crianças” (excerto da nota de campo 7, Anexo III). Conforme indica a nota de campo, as crianças conheciam o caminho da escola até ao local para onde se dirigiam. Acredita-se que este conhecimento advém das vivências das crianças, uma vez que são habituais as saídas entre a escola e o bairro.

Durante os quatro meses de estágio foram realizadas sensivelmente sete saídas ao exterior do espaço educativo. Para uma delas foi necessário o autocarro da escola para nos deslocarmos até ao local, no caso um museu. Noutras duas visitas – uma delas a um palácio e outra a uma biblioteca – foram utilizados transportes públicos para chegar aos locais. Por fim, os restantes quatro passeios – a museus, espaços culturais e a um marco de correio – foram realizados a pé. Todos estes momentos foram propostos para dar seguimento a uma intencionalidade educativa, um sentido da prática pedagógica e um modo de organizar a ação. Algumas das visitas foram propostas de forma a complementar o que estava a ser vivido em sala, outras surgiram porque a equipa educativa considerou relevante proporcionar às crianças determinadas vivências. Relativamente a estas últimas, para umas não foi possível observar uma continuidade do momento em sala, já para as outras foi dada continuidade em sala, de forma a enriquecer a exploração.

Assim, através dos dados e da discussão apresentada, destaca-se que a complementaridade entre os espaços – dentro ou fora da escola, públicos ou privados, culturais ou recreativos – é entendida pela educadora como uma ação educativa fundamental, que permite

introduzir novas vivências, alargar e complementar experiências e aprofundar os conhecimentos das crianças. Para isso e como mais uma estratégia para a complementaridade entre espaços, a educadora cooperante ainda referiu, que em todos os momentos:

muito facilmente, se o adulto estiver atento àquilo que as crianças nos vão mostrando quando estão no exterior, às curiosidades delas, às perguntas que vão fazendo, àquilo que elas vão descobrindo quando fazem um buraco, tudo isto pode ser transferido para dentro da sala e pode desencadear, e já desencadeou, um ou mais projetos.
(excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo II)

A observação é, de facto, uma técnica basilar para a prática de um educador, sendo, portanto, também fundamental para a realização da complementaridade entre espaços.

Em suma, os dados indicaram que algumas das estratégias para a promoção da articulação e complementaridade entre espaços são: (1) a alternância das vivências das crianças em diversos espaços; (2) a exploração livre das crianças em diferentes espaços; (3) observação de cada criança em interação com cada espaço, de forma a tirar proveito de tudo o que é dito por cada uma e da observação que se realizou dos momentos, para proporcionar novas explorações e aprendizagens; (4) realização de atividades em diferentes espaços, de forma a proporcionar novas e diversificadas explorações, uma vez que o que se aprende dentro pode ser aprendido fora e vice-versa; (5) procura e interação com diversos espaços e locais – públicos e privados, culturais e recreativos e o próprio bairro – utilizando-os para complementar e aprofundar as aprendizagens abordadas em sala (dando, desta forma, significado às aprendizagens) e/ou para dar mote a novas explorações, de forma a alargar e enriquecer vivências (uma vez que a complementaridade não ocorre num só sentido, tanto surge da sala para outros espaços, como de outros espaços para a sala); (6) articulação das vivências na sala com as vivências das crianças, das suas famílias e da comunidade, vendo-as como um todo.

Assim, o contacto e a exploração de espaços com características diferenciadas complementam-se entre si nas possibilidades de exploração que oferecem e constituem elementos fundamentais na promoção de aprendizagens significativas para o grupo de crianças e, conseqüentemente, no desenvolvimento de práticas educativas de qualidade. Neste sentido, a partir do presente estudo levantam-se igualmente interrogações sobre a permanência de grupos de crianças num só espaço ao longo de dias ou até mesmo semanas. Entende-se a partir desta investigação que estar dentro e estar fora equilibra possibilidades, já que cada tipo de espaço tem os seus benefícios e têm características diferentes – o interior acolhe e abriga, o

exterior, liberta – e, por isso, as crianças exploram-nos e interagem com outros de forma diferenciada em cada um deles, desenvolvendo diversas aprendizagens. Assim, as vivências enriquecem-se na complementaridade e no necessário equilíbrio de experiências em espaços diferenciados.

VI – Considerações Finais

O tema abordado no presente RPES – a complementaridade entre os diversos espaços interiores e exteriores – surgiu do interesse pelo estudo das práticas observadas numa sala de educação de infância e pelo espaço exterior naturalizado. No entanto, ao longo da elaboração deste relatório e na reflexão aprofundada sobre a temática, foi necessário ajustar os objetivos e as questões de investigação inicialmente propostas. A evolução na abordagem da temática foi gradual. Inicialmente considerou-se uma análise abrangente dos elementos constituintes do ambiente educativo (o espaço, o tempo e o grupo). Contudo, reconheceu-se que a complementaridade entre espaços não receberia o devido enfoque. Por essa razão, optou-se por focalizar exclusivamente os espaços educativos, integrando os demais elementos do ambiente educativo de forma complementar à análise, considerando a sua interdependência (Lopes da Silva et al, 2016). Esta decisão foi fundamentada na revisão da literatura, nas observações durante o estágio e na entrevista realizada à educadora cooperante, que também motivaram a ampliação do tema para incluir as potencialidades dos espaços exteriores institucionais, além dos naturalizados.

O local de estágio foi muito importante na realização deste relatório, uma vez que evidenciou a preocupação da equipa educativa em promover a articulação e complementaridade das experiências das crianças com diversos espaços, tanto dentro quanto fora do jardim de infância. Apesar de alguns desafios na utilização do seu espaço exterior, observados ao longo dos quatro meses de estágio e confirmados pela entrevista com a educadora cooperante, ficou claro como a sala se completa com espaços exteriores naturais, culturais e comunitários. Essas observações justificaram a decisão de expandir o foco do estudo para explorar e refletir sobre as potencialidades dos espaços exteriores fora do jardim de infância.

Este estudo reforça a importância da complementaridade entre diversos espaços, sejam eles dentro ou fora da escola, públicos ou privados, culturais ou recreativos, na promoção de experiências enriquecedoras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A literatura (Bento, 2015; Caldeira, 2013; Cardona, 1992; Coelho et al., 2015; Lopes da Silva et al., 2016;

Neto, 2020) destaca que as crianças aprendem através da ação e da experimentação, envolvendo-se com experiências concretas e significativas, numa abordagem holística. Gomes (2014) indica como a cidade pode desempenhar um papel ativo e crucial para as crianças, enquanto outros autores (Bondioli & Nigito, 2011; Lopes da Silva et al., 2016) enfatizam como o espaço exterior naturalizado pode enriquecer e diversificar as oportunidades educativas. Assim, reconhecendo que cada espaço possibilita diferentes modalidades de aprendizagem, é “importante valorizar esta diferença e compreendê-la de forma articulada” (Tovey, 2007 citado por Bento, 2015, p. 130). Face a isto, promover a complementaridade entre os espaços não apenas amplia, mas também enriquece e diversifica as experiências das crianças, elevando a qualidade da prática educativa. Nesse sentido, reflete-se sobre a complementaridade ao invés da vivência num só espaço.

Considera-se que esta reflexão constitui uma contribuição significativa deste estudo. Existem diversas investigações sobre práticas em sala de jardim de infância e as suas potencialidades para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como sobre os benefícios do contacto das crianças com a natureza. Este estudo destaca essas investigações, realçando a importância de equilibrar diferentes contextos, em vez de manter grupos de crianças num único ambiente por períodos prolongados, reconhecendo que as experiências são enriquecidas pela complementaridade e pelo necessário equilíbrio na permanência nos espaços. O equilíbrio emerge como elemento essencial neste processo.

Este estudo também propõe estratégias concretas para a implementação de práticas educativas em espaços diferenciados, como a promoção da exploração livre das crianças e a realização de atividades complementares em diferentes ambientes. Durante esses momentos, é crucial a observação individualizada de cada criança, ao mesmo tempo em que se articulam as experiências vivenciadas na sala com as experiências das crianças, suas famílias e a comunidade, considerando-as como um todo integrado. Nesse sentido, este trabalho não só valoriza a consciencialização sobre a importância da complementaridade entre espaços na ação educativa, mas também oferece reflexões e inspiração para educadores interessados em enriquecer as suas práticas educativas através da utilização diversificada de espaços.

Para isso, levantam-se questões de reflexão para os educadores, tais como: (1) Quais são as potencialidades dos diferentes espaços interiores do jardim de infância onde trabalho?; (2) Como posso utilizar esses espaços na minha prática educativa?; (3) Quais são as potencialidades do espaço exterior do jardim de infância onde trabalho?; (4) Como posso utilizar o espaço para diversificar as experiências das crianças?; (5) Quais são os desafios na

utilização do espaço?; (6) Como posso superar esses desafios?; (7) Que outros espaços ao redor do jardim de infância podem expandir ou complementar as experiências vivenciadas na sala?.

Identifica-se como uma das limitações deste relatório os desafios encontrados na utilização do espaço exterior da instituição, especialmente considerando que o estágio decorreu durante o outono/inverno, o que dificultou a recolha de informações diretamente no ambiente exterior. A relação entre este espaço e a sala foi, portanto, analisada maioritariamente com base nas informações fornecidas pela educadora cooperante na sua entrevista. Por essa razão, seria interessante considerar uma análise adicional num contexto com práticas mais frequentes no espaço exterior da instituição. Para além disso, dada a importância da família na vida das crianças, seria relevante incluir as suas perspetivas neste estudo, explorando os seus pensamentos, preocupações e contribuições para a complementaridade entre os espaços.

Apesar das limitações mencionadas, este relatório representa um marco importante na formação da própria autora como educadora de infância, permitindo desenvolver capacidades de pesquisa, análise e reflexão crítica. Pretende-se aplicar as aprendizagens deste estudo na prática profissional futura. Para além disso, considera-se ainda valioso dar continuidade a este relatório, explorando outros contextos educativos e relacionando os resultados obtidos com os outros aspetos da organização do ambiente educativo, como o tempo e o grupo, reconhecendo a interdependência entre todos esses elementos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Institutes for Research. (2005). *Effects of Outdoor Education Programs for Children in California*. <https://www.air.org/resource/report/effects-outdoor-education-programs-children-california>
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. C. (2018). A organização do espaço e dos materiais refletem os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância? *NOESIS* (32). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Azevedo, O. (2015). O recreio no jardim de infância: Espaço e tempo para construção de culturas da infância. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 6(1), 132 – 156. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.89>
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores: Perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, IIª Série* (4), 127-140. <http://hdl.handle.net/10773/17517>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero Americana de Educación*, 72, 85-104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvimento da qualidade em parcerias*. Ministério da Educação / DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bondioli, A., & Nigito, G. (2011). *Tiempos, espáacios y grupos: El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI* (A. Huguet e C. Fenero, Trad.). Editorial GRAÓ.

- Caldeira, M. (2013). Projeto “outdoor learning and play”. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 22-25. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-98>
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos da Investigação* (Cap IV, pp. 195-254). https://www.researchgate.net/publication/267399462_A_Educacao_em_Portugal_1986-2006_Alguns_contributos_de_investigacao
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-24>
- Cardona, M. J. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59. <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12835531/chagas-i-1993-instituto-de-educacao-universidade-de-lisboa>
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología Y Educación, Extra*, 10, 111- 117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.585>
- Correia, N. (2019, 1 maio). *Inspiração nórdica: Visita a um jardim de infância na floresta*. Primeiros anos: Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/05/01/inspiracao-nordica-visita-a-um-jardim-de-infancia-na-floresta/>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República, I Série A*, n.º 201. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

- Departamento de Educação Básica / Ministério da Educação (DEB/ME). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- DGIDC - Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. (1997, 25 de agosto). Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf
- Dias, C. M., & Morais, J. A. (2004). Interação em sala de aula: Observação e análise. *Referência*, (11), 49-58. http://www.esenfc.pt/public/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=38&id_revista=5&id_edicao=10
- Dias, T. V. (2018). Olhar para mudar. *Cadernos de Educação de Infância*, 115, 10-15. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-115>
- Duque, I., & Pinho, L. (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: Galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, 106, 12-15. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-98>
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952–962. <https://doi.org/10.1093/her/cym059>
- Ferreira, R. (2015, 25 julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador Online*. <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância* [Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/14081>
- Gomes, E. X. (2014). Olhar as cidades como espaços públicos de educação de crianças: Contributos a partir de um estudo de caso em lisboa. *Revista Educação e Fronteiras*, 4(10), 103-119. https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3651/pdf_210

- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). UIED.
- Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology* 10, Article 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Kuo, M., Browning, M.H., & Penner, M. L. (2018). Do lessons in nature boost subsequent classroom engagement? Refueling students in flight. *Frontiers in Psychology* 8(2253), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02253>
- Lanza, K., Alcazar, M., Chen, B., & Kohl III, H. W. (2023). Connection to nature is associated with social-emotional learning of children. *Current Research in Ecological and Social Psychology* 4(100083), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2022.100083>
- Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Mayer, A. (2021, 25 outubro). *O recreio: Um requisito para uma educação infantil de qualidade*. Primeiros anos: Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2021/10/25/o-recreio-um-requisito-para-uma-educacao-infantil-de-qualidade/>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Moore, R. & Cosco, N. (2021). *Preschool outdoor play and learning environments: Best practice toolkit* (2nd ed). Natural Learning Initiative.

- Moser, T., & Martinsen, M. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as a pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em participação: A perspectiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Ozturk, Y., & Ozer, Z. (2022). Outdoor play activities and outdoor environment of early childhood education in Turkey: a qualitative meta-synthesis, *Early Child Development and Care*, 192(11), 1752-1767. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1932865>
- Patrício, M. R. (2019). Educação formal, não formal e informal. In M.J. Brites; I. Amaral; M.T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 105-107). <http://hdl.handle.net/10198/19887>
- Pereira, A., Fonseca, A. R., Marujo, C., Lopes, F., Madureira, L., Alves, M., Cardoso, M., Cordovil, R., Frade, R., Nascimento, S., & Matos, S. (2021). *Manual rua é saúde: Boas práticas para espaço público das crianças*. BipZip.
- Pereira, M., Brito, A. T., & Mata, L. (2022). O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância. *Medi@ções*, 10(1), 132–142. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/333>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)* (2ª ed.). Porto Editora.
- Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, 13(995164), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>
- Prins, J., van der Wilt, F., van Santen, S., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2023). The importance of play in natural environments for children's language development: An explorative study in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 450-466. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2144147>

- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: A comparative study on current and prospective Kindergarten Educators. *Early Child Development and Care*, 192(6), 887-903. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813123>
- Santos, S. (2013). Naturacia – Promoção da literacia na natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 16-17. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-98>
- Selly, P. B. (2023). *Criar projetos na educação de infância amigos do ambiente* (A. S. Paço, Trad.). APEI.
- Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama* (J. Sousa, Trad.). APEI.
- Streelasky, J. (2019). A forest-based environment as a site of literacy and meaning making for kindergarten children. *Literacy*, 53(2), 95-101. <https://doi.org/10.1111/lit.12155>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (ed. rev.). Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Velho, C. V., Fraústo, P., Aresta, F., & Torrado, P. (2021). Estudos sobre o bem-estar na perspetiva das crianças: Implicações para a formação dos/as educadores/as. *Cadernos de Educação de Infância*, 124, 86-92. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-124>

Anexos

Anexo I – Guião da entrevista à educadora cooperante

Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso / ideias chave
1. Organização dos espaços		
Perceber que explorações são realizadas no interior, exterior e nos espaços complementares.	<u>Sala</u> - O que destaca de positivo sobre as vivências e explorações que são feitas na sala? - O que é facilitador no espaço da sala? - Gostaria de mudar algo na organização da sala? O quê? Porquê?	Quais são as principais vivências em sala? Em sala são feitas explorações a nível sensorial, cognitivo, emocional, motor, etc?
	<u>Espaços complementares</u> - O que destaca de positivo sobre as vivências e explorações que são feitas nos espaços complementares da instituição? - O que é facilitador nesses espaços? - Gostaria de mudar algo em algum espaço? O quê? Porquê?	“O espaço educativo inclui ainda os espaços comuns a todo o estabelecimento educativo (hall, corredores, biblioteca, refeitórios, salas polivalentes, etc.) que o/a educador/a, utiliza e rentabiliza, tendo em conta as decisões tomadas por toda a equipa educativa do estabelecimento educativo.” (OCEPE, 2016, p. 27)
	<u>Espaço exterior da instituição</u> - Pelo que pode perceber, habitualmente, as crianças usam o espaço exterior a seguir ao almoço até ao regresso à sala no início do período da tarde, ou no período da tarde. Considera que este é um bom tempo para a exploração deste espaço ou entende que poderiam ser feitas melhorias? Porquê? - O que destaca de positivo sobre as vivências e explorações que são feitas neste espaço? - Gostaria de mudar algo neste espaço? O quê? Porquê?	“Importa aceitar e tirar proveito do potencial pedagógico do exterior, reconhecendo-se que através destes se mobilizam competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais.” (Bento, 2015)

	<u>Espaço exterior públicos</u> - O que destaca de positivo sobre as vivências e explorações que são feitas nos espaços públicos, mais precisamente jardins ou instituições?	Quais as mais valias das visitas a espaços públicos (jardins ou instituições)?
2. Organização do tempo		
Perceber o que a educadora pensa sobre a organização do tempo.	- O que destaca de positivo sobre a organização do tempo no dia a dia da sala?	
	- Mudaria algo na organização do tempo? O quê? Porquê?	
3. Organização do grupo e suas relações		
Perceber o que a educadora pensa sobre a organização do grupo e das relações.	- O que destaca de positivo sobre a organização do grupo e as suas relações?	
	- Mudaria algo na dinâmica com o grupo? O quê? Porquê?	
4. Benefícios, dificuldades e estratégias da complementaridade		
Conhecer a perspetiva da educadora sobre benefícios e dificuldades da complementaridade. Conhecer estratégias que contribuam para que ocorra complementaridade entre os espaços. Perceber como se articulam as vivências e as explorações nos diversos espaços no contexto, adquirindo mais informação para além das observações feitas por mim.	- Considera importante existir complementaridade entre espaços? Se sim, que estratégias adota?	- Quais acredita serem os benefícios da articulação e complementaridade entre os diversos espaços? - Articula-se o que é vivido em todos os espaços? Como?
	- Observei a articulação do que é vivido em sala com as visitas de estudo realizadas, bem como a articulação das visitas com o proposto em sala. Como se articula o que é vivido na sala com os momentos vividos no espaço exterior da escola? E vice-versa.	- Quais são as estratégias possíveis para realizar a complementaridade entre espaços?
	- Quais são as dificuldades existentes para a realização desta complementaridade?	
5. Questões finais		
Conceder espaço para a educadora cooperante.	- Gostaria de acrescentar alguma informação ao que foi dito?	

Anexo II – Transcrição na íntegra da entrevista à educadora cooperante

(Introdução)

Eu: O que destaca de positivo sobre as vivências e explorações que são feitas na sala? Ou seja, quais são as principais vivências, quais são as experiências mais positivas no espaço da sala?

Educadora cooperante: Bom, o espaço da sala é o espaço em que nós estamos mais tempo em grupo, com o grupo mesmo da sala. E acho que os momentos das reuniões, os momentos das conversas de grande grupo são fundamentais para conhecermos os meninos, as crianças, para identificarmos possíveis problemas e também é a partir daí que depois surgem muitas das propostas de trabalho que nós vamos agarrando. Portanto são momentos fundamentais, os momentos de sala e de grupo, são momentos fundamentais para ir criando aqui uma identidade própria e para eles se posicionarem uns com os outros e perceberem as dinâmicas que existem e para nós adultos também percebermos essas dinâmicas. Depois, obviamente que os momentos de pequeno grupo também são muito úteis e também nos permitem trabalhar de forma um pouco mais a par, ou conseguir chegar mais a fundo com algumas crianças, no trabalho com algumas crianças, e a sala também nos permite fazer isso, esse trabalho em pequeno grupo também nos permite fazer isso, nas diferentes áreas.

Eu: O que é que é facilitador no espaço sala?

Educadora cooperante: Em termos, por exemplo, da autonomia do grupo eu acho que a forma como a sala está organizada, e que é pensada, em primeiro lugar pelo educador, embora depois possa ser alterada também em conjunto com as crianças. E por exemplo, nós este ano alterámos, não é? Porque transformamos aquela zona, daquele quadradinho, onde funcionava ali um bocadinho o prolongamento da área do faz de conta e que depois nós em determinada altura fizemos ali aquela espécie de gruta, portanto transformámos aquilo numa mini galeria da arte, não é? Portanto há transformações que vão acontecendo ao longo do ano, fizemos algumas mudanças depois no faz de conta mas, o espaço sala é pensado precisamente para facilitar aqui um conjunto de interações. E acho que, no meu caso, e no caso da escola, nós privilegiamos sempre muito a autonomia do grupo e a autonomia de cada criança. Portanto, o espaço sala está pensado nesse formato. Está pensado para que nas diferentes áreas as crianças consigam aceder aos diferentes materiais de uma forma fácil, de uma forma autónoma. Está pensado, por exemplo, para que na área em que nos reunimos em grupo ser uma área que de alguma forma promove também algum silêncio, alguma calma, uma zona mais tranquila da sala. É aí também que está a biblioteca, que é precisamente numa área oposta às áreas de maior confusão, que são

as áreas do faz de conta e da área das construções. Portanto todos esses aspetos são pensados para facilitar este conjunto de dinâmicas que nós queremos promover. Acho que é mais ou menos isto.

Eu: Gostaria de mudar algo na organização da sala? O quê? Porquê?

Educadora cooperante: Nós, todos os anos, vamos pensando em fazer algumas mudanças e a sensação que temos é que nunca está exatamente como nós gostaríamos. No entanto, acho que se vão conseguindo encontrar alguns equilíbrios. Eu acho que gostaria, por exemplo, de conseguir ter uma área das ciências maior. Ela está ali muito perto da área da escrita e do tapete e eu acho que faria sentido ela poder estar mais perto da área da matemática e permitir ter uma zona mais individualizada de trabalho, tal como as outras áreas existem, e isso não acontece ainda da maneira que eu mais gostaria. Porque na realidade nunca conseguimos ter o espaço físico exatamente que corresponda e que nos permite ter as coisas como achamos que faz mais sentido. Vamos arranjando aqui estes equilíbrios e muitas vezes temos que mudar, não é? Mas há sempre coisas que podem ser melhoradas, e essa, por exemplo, é uma das que eu destaco. Era conseguir ter a área das ciências perto da área de matemática, e conseguir ter mais espaço individual para essa própria área poder funcionar também de forma mais autónoma. Porque apesar, por exemplo, da área da matemática estar separada da área dos jogos, digamos assim, temos os jogos da matemática e temos os jogos, eles acabam depois por os utilizar no mesmo espaço físico. E eu acho que poderia ter alguma vantagem, tal como na escrita que eles também estão ali com alguns dos materiais que usam na área da expressão plástica, mas que fazem, obviamente, coisas diferentes porque também têm os materiais que os levam a desenvolver ali essa área em específico, como os ficheiros, como os cartões dos nomes, como alguns jogos de escrita. Acho que a matemática também poderia ser interessante ter um espaço onde eles pudessem estar, que fosse apenas para a matemática, ou para as ciências, ou para as duas em simultâneo, que acho que se poderiam cruzar.

Eu: Eu também já tinha pensado que se a área das ciências fosse um bocadinho maior se calhar eles iam explorar mais.

Educadora cooperante: Iam explorar mais, sim. É uma coisa que eles até gostam bastante de ir mas acaba por estar ali num sítio, que está muito perto da biblioteca, e que não tem ali uma mesa com uma dimensão que lhes permita poder até levar até alguns materiais de experiências que nós fizemos, e poderem reproduzir eles, e acho que isso era uma coisa interessante. Pronto, tal como acho que o espaço exterior, já houve anos em que o utilizei mais, o espaço da varanda,

mas se calhar depois vais fazer algumas perguntas sobre isso mais à frente, quase como um prolongamento do espaço de sala, e que este ano ainda não utilizámos assim tanto. Acho que se calhar agora na primavera podemos fazer mais isso. Porque já houve anos em que transferimos mesmo algumas das áreas lá para fora, e levávamos uma mesa para fazer pinturas e outra para fazer plasticina e, portanto, criávamos pequenas áreas, mas no exterior também, que eram quase um prolongamento da sala, e isso também acaba por ser uma coisa interessante. Também pode ser feita, por exemplo, uma área das ciências lá fora, também se calhar é giro para poder ter a água e outros materiais assim de uma forma mais fácil de poder ser usada não é? Dá-me ideia que se calhar agora podemos avançar com o bom tempo a chegar.

Eu: As OCEPE (2016) dizem que “O espaço educativo inclui ainda os espaços comuns a todo o estabelecimento educativo (hall, corredores, biblioteca, refeitórios, salas polivalentes, etc.)” (p. 27). É a esses espaços que me refiro agora quando menciono os espaços complementares. Assim, o que destaca de positivo sobre as vivências e explorações que são feitas nos espaços complementares da instituição?

Educadora cooperante: Pronto, aqui na escola, acho que tu percebeste isso, nós tentamos utilizar muitos espaços e existem muitos momentos, ao longo do dia e ao longo das semanas, em que nós saímos do espaço sala e eu acho que isso é sempre uma enorme vantagem, não é? Este ano já não temos a creche, mas quando tínhamos a creche ainda era mais enriquecedor porque tínhamos aqui crianças de outras idades, e tínhamos outros adultos com quem poderíamos também interagir e enriquecer aqui as nossas vivências de grupo. Era frequente vírmos contar histórias cá abaixo à creche, ou haver meninos que tinham andado na sala de creche e iam passar uma parte da manhã com as educadoras que tinham sido delas, ou iam passar um bocadinho com os irmãos que estavam lá, e, portanto, todos estes intercâmbios que eu acho que têm imensas vantagens, não é? Este ano já não temos isso, e sentimos um bocado a falta de não ter essa vivência da creche, mas continuamos a ter a utilização de imensos espaços comuns complementares à sala. A biblioteca que funciona agora numa antiga sala de creche, mas que no ano passado funcionava numa zona de átrio e de corredor, portanto, lá está, que servia a todas as salas. Agora, este ano, conseguimos ter este espaço e transferi-la para aqui, e eu acho que é sempre um espaço que é complementar e onde há um outro ambiente. Hoje, por exemplo, quando chegaste, viste isso, nós resolvemos que como não fomos à sala, hoje a atividade que íamos ter deste projeto que temos das “Conversas sobre Nós” em vez de acontecer na sala, aconteceu na biblioteca. Ainda ontem o *yoga*, também, por razões logísticas, aconteceu aqui, e a professora de *yoga* disse logo “ai que espaço tão bom porque tem imenso sol”. Portanto

há sempre mais-valias quando nós utilizamos outros espaços. Estas mudanças de espaço físico permitem-nos sempre criar outro ambiente, viver outras coisas e, portanto, destaco a biblioteca, porque acho que é um espaço muito acolhedor e onde eles se sentem bem e onde vários adultos podem explorar em diferentes momentos, não só nós com o nosso grupo, mas as auxiliares que também vêm para cá, às vezes, ao final do dia contar uma história, exatamente para haver a mudança do espaço sala. Antes de irem para o recreio passam por aqui, num momento de calma em que se para, em que se houve uma história. E lá está, o *yoga*, uma conversa que nós fazemos, alguns jogos de grupo, e este espaço serve um bocadinho para isto tudo.

Depois o espaço da varanda, que como eu estava a dizer, pode ser sempre um bocadinho um prolongamento do espaço sala. E muitas vezes quando o espaço exterior, que nós privilegiamos não está em condições de poder ser utilizado, podemos usar a varanda. Que não é a mesma coisa, mas que apesar de tudo é uma mais-valia podermos ter um espaço exterior mas, ao mesmo tempo, protegido o suficiente para, mesmo quando está mais frio e quando está até alguma chuva, como é coberta, nós podermos continuar a utilizá-lo.

Os refeitórios, porque eu defendo que sempre que possível a hora da refeição deve ser feita num espaço diferente dos espaços de atividade pedagógica. Portanto, nós podemos ter um refeitório onde as refeições acontecem, para mim, também é uma mais-valia. Para além de que, nesse refeitório, como almoçamos com outra sala, também nos permite criar aqui uma interligação com os meninos e com os adultos da outra sala, e funcionar aqui neste espaço em conjunto.

O nosso ginásio que é simultaneamente uma data de coisas, porque é ginásio, e é sala de música, e é dormitório, e é às vezes salão de festas, como foi, por exemplo, no carnaval porque estava a chover, e pusemos músicas e estivemos lá. Portanto serve para isto tudo e portanto, também é outra mais-valia aqui do espaço da escola.

Pronto, quando começo a falar, já devo ter respondido a uma data de coisas.

Eu: O que é facilitador nestes espaços penso que já foi respondido, por isso pergunto se gostaria de mudar algo em algum espaço. O quê? Porquê?

Educadora Cooperante: Sim, lá está, é como na sala, há sempre coisas que nós mudávamos, não é? E um dos problemas desta escola, e por isso, um dos, não o único, mas um dos motivos porque ela vai encerrar, é porque ela não foi feita para ser uma escola, não é? Inicialmente, ela foi reaproveitada e isto é uma casa que inicialmente era uma casa de habitação até, e portanto, existe aqui uma data de limitações no espaço, que nós já convivemos muito bem com elas, mas que percebemos que se existissem de uma outra forma também podiam ser facilitadoras. Por

exemplo, o facto da escola ser organizada por andares não é uma coisa facilitadora, nem para nós nem para as crianças. Nós temos alguns serviços que acontecem no rés-do-chão, depois temos algumas salas no primeiro andar, e outras no segundo. Isto não é facilitador. Seria muito mais facilitador até para promover, e nós promovemos muito o intercâmbio entre as diferentes salas, mas seria ainda mais produtivo esse intercâmbio se as salas estivessem, por exemplo, as três todas no mesmo piso. Isso era uma coisa que ajudaria.

Aquela sala lá em baixo, que é a nossa sala que serve para tudo, que é ginásio, que é sala de música, que é dormitório, por exemplo, na minha opinião tem muito pouca luz. Era uma sala que era importante que se tivesse uma parede do fundo toda rasgada e com uma janela aberta, que pudesse ser fechada na altura do dormitório, mas que pudesse estar aberta com luz e com maior arejamento, por exemplo, na altura das aulas de educação física e educação musical e quando promovemos outros eventos também lá. A sala também tem aquele grau que também não é muito facilitador, era preferível que fosse toda plana. Portanto, nós conseguimos sempre encontrar aqui imensas coisas que podíamos melhorar.

A casa de banho lá de baixo é uma casa de banho muito pequena porque só tem duas sanitas e dois lavatórios para o conjunto de meninos que a usam.

Pronto e podia continuar, porque há sempre imensas coisas que poderiam ser alteradas no espaço escola para melhorar. Pronto, dei alguns exemplos em vários espaços.

Eu: Agora em relação ao espaço exterior, pelo que pude perceber, habitualmente, as crianças usam o espaço exterior a seguir ao almoço até ao regresso à sala no início do período da tarde, ou no período da tarde. Considera que este é um bom tempo para a exploração deste espaço ou entende que poderiam ser feitas melhorias? Porquê?

Educadora Cooperante: Em termos de melhoria do espaço, apesar de eu achar que é um espaço muito privilegiado porque é um espaço muito natural, tem pouco cimento, e que tem muita terra, que tem muitas árvores, tem árvores que nós plantámos como a amoreira, a amendoeira, a oliveira, tem muitas folhas, tem uma casinha de madeira feita por algumas famílias, tem uma cozinha de lama, tem um escorrega, que nem é o que mais destaque, mas que também é muito utilizado e, portanto, tem uma data de coisas e permite depois também um conjunto de vivências mais ligadas... Acho que o facto de ser espaço muito natural tem aqui uma data de vantagens. Foge um bocadinho àquele tradicional recreio escolar, muito cinzento e muito de cimento, e depois lá no meio com um escorrega e com baloiço, mas que não há quase

contacto com a Natureza em estado bruto, digamos assim. Nós aqui temos essa possibilidade deles poderem fazer isto.

Acho que podia ser mais explorado, sim. Muitas vezes não é mais explorado por alguns entraves que temos. O exterior, e nós falamos sempre muito nisto porque gostamos muito de ir para o exterior, dificulta-nos imenso quando o chão está enlameado, o facto de não existir uma casa de banho no espaço exterior. Porque o que acontece é que os meninos quando vão à casa de banho, têm que entrar na escola. Se estão com galochas têm logo de se descalçar na entrada, ou se entrarem de galochas vão sujar a escola toda. Isto é um entrave, é um obstáculo. Se nós tivéssemos um pequeno apoio, nem que fosse só com uma sanita e um lavatório lá fora, um ponto de água, isso ajudaria muito a utilizarmos mais o exterior, mesmo quando está muito mau tempo. Isso é uma coisa que nós explicamos muito às famílias, quando as famílias nos dizem, “mas porque é que não utilizam mais o exterior quando está a chover, quando é inverno? Eles têm galochas...” Não é só questão das galochas, é toda esta logística que implica o entrar quando é preciso ir beber água, ir à casa de banho, e que deixa a escola num estado impossível depois de a utilizar. A verdade é que depois fica escuro e nós vamos ter que utilizar esse espaço no prolongamento.

No entanto, quando começa a ficar o tempo melhor, e tu não observaste isso, mas, por exemplo, nas férias de verão e muitas vezes nas férias da páscoa, também nós, que funcionamos nas interrupções letivas todos em conjunto, deixa de existir a utilização do espaço sala, e sempre que o tempo permite, nós estamos o tempo inteiro lá fora e transferimos muitas das atividades que propomos para o exterior. E, portanto, há mesas que nós levamos lá para fora, há cadeiras, às vezes até fazemos piqueniques e almoçamos mesmo lá fora também, no verão. Nas mesas há sempre propostas de atividade a acontecer, embora seja essencialmente um momento de exploração livre, até porque é um momento de interrupção letiva, o que se pretende não é fazer uma réplica do que acontece nas salas, e temos efetivamente um espaço e um tempo diferente, mas existem sempre histórias que são contadas, existem sempre atividades de plástica a acontecer nas mesas, ou uma pintura coletiva, ou uma pintura com elementos da Natureza, ou uma digitinta, ou uma massa, ou uma espuma de barbear, ou uma experiência, ou uma culinária. Portanto, existe todos os dias uma proposta que é feita, e no exterior. E aí tentamos sempre que haja alguma complementaridade entre o espaço onde estamos e as atividades que são propostas. Isso é sempre uma mais-valia.

Eu: As minhas próximas perguntas eram o que destaca de positivo sobre as vivências e explorações que são feitas neste espaço? e se gostaria de mudar algo neste espaço? O quê?

Porquê? Mas penso que já foram respondidas, por isso agora ia perguntar sobre os espaços exteriores públicos. O que destaca de positivo sobre as vivências e explorações que são feitas no espaço públicos, mais precisamente jardins ou instituições?

Educadora Cooperante: Mas as que são perto da escola? As que fazemos a pé?

Eu: Sim, e não só.

Educadora Cooperante: Pronto, nós aqui temos essa enorme vantagem, que tu também já percebeste porque acompanhaste, não muito, mas um bocadinho, que é estarmos aqui numa zona altamente privilegiada em relação ao meio envolvente e à comunidade. Temos imensas instituições aqui à nossa volta às quais nós nos podemos deslocar a pé.

Eu: Acho que foi o estágio que mais visitas fiz.

Educadora Cooperante: E nós ainda estamos longe da época em que fazemos mais. Porque agora quando começar mesmo a primavera e o verão, então aí ainda mais faremos. Mas temos a simples visita que pode ser feita, acho eu, em qualquer escola, ao bairro à volta. Como tu também acho que acompanhaste para irmos descobrir, por exemplo, fazer uma atividade de descoberta da matemática, ou de escrita na rua, não é? Isto pode ser feito em qualquer contexto, a escola estando onde estiver, penso eu, e que nós aqui também fazemos algumas vezes, que é ir à rua um bocadinho com este objetivo, de ir ver o que é que existe à volta, de ir observar, de ir descobrir escrita, de ir descobrir números, de ir descobrir símbolos, e pronto, fazer um bocadinho este levantamento. Mas depois temos, [em zonas próximas], um parque, museus, um jardim, temos lá em cima outro parque infantil onde também vamos às vezes, temos [um] Museu, onde vamos tanto a visitas, como a [um espetáculo] de cinema de animação que vamos agora em março, que vamos todos os anos, temos uma zona de floresta que nós chamamos de “Nossa Floresta”, porque conseguimos ir a pé, é assim muito verde com árvores maiores e com chão também de terra, e depois há uma zona, que penso que foi criada pela junta, e que tem uma data de equipamentos feitos de madeira, mesas de piquenique, tem um quadro de giz grande que eles podem utilizar, tem também uma cozinha de lama, tem alguns canteiros com algumas coisas semeadas e tem um espaço no meio do verde e da natureza, fica ao pé [de uma] igreja, e muitas vezes vamos para lá. Já fizemos aulas de música, por exemplo, já fizemos piqueniques. É um espaço que nós também utilizamos com alguma frequência devido a esta proximidade que tem da escola e também porque nós consideramos que é muito importante utilizar o mais possível o sair da escola e dar aos meninos outro tipo de vivências. Depois temos um [espaço cultural], com quem nós temos uma parceria e, por isso, vamos muitas vezes ao

[espaço cultural] ver um conjunto de espetáculos, quer sejam de teatro, de dança, instalações de arte, vamos ao museu, também fomos contigo, e que também, normalmente, fazemos pelo menos uma visita por ano à parte museu. Depois temos o [espaço cultural ligado à ciência], que também fomos a propósito do projeto que fizemos sobre o espaço, e depois temos [um] museu, que também podemos ir, temos a [espaço cultural ligado à história], temos o [espaço cultural ligado à história], que vamos agora.

Eu: O [espaço cultural ligado à história].

Educadora cooperante: O [espaço cultural ligado à história], exatamente. Então temos assim um conjunto enorme de espaços, uns mais formais, digamos assim, como os museus, como estes monumentos mais históricos, e depois outros um bocadinho mais informais, como este dos parques e da floresta que também tentamos explorar, pronto.

Isto aqui à volta da escola. Depois fazemos também visitas de transportes, que acho que é uma coisa que também não é muito habitual nas escolas com estas idades, mas que nós também tentamos promover, e que nos permitem também ir aqui a outro conjunto de instituições, perto mas não tão perto ao ponto poder ir a pé, mas que nos permite por exemplo utilizar a Biblioteca, ir a [um] Palácio, que é o outro local onde acontecem sempre algumas coisas a nível artísticos, e alargar ainda mais estas vivências e experiências do grupo.

Eu: Agora as perguntas são as mesmas, mas sobre o tempo, ou seja, o que destaca de positivo sobre a organização do tempo no dia a dia da sala? E se mudaria algo na organização do tempo? O quê? Porquê?

Educadora Cooperante: Pois, o tempo, como nós estávamos a falar antes de pões a gravar, para mim, é sempre aquilo que é mais difícil de gerir. Porque eu acho que o tempo é sempre imenso, e dá para tudo, e depois na realidade não é, passa muito rápido e há sempre alguma sensação de frustração por achar que não conseguimos fazer tudo aquilo que gostaríamos. Porque se calhar também existe aqui alguma exigência da nossa parte, de querer explorar muita coisa e de muitas áreas diferentes da educação, e muitos espaços diferentes, e portanto, essa organização do tempo é sempre aquilo que é mais difícil. No entanto, nós temos uma organização, como tu sabes, que é semanal, isto em termos de trabalho de sala. O nosso trabalho de sala é feito com base na organização de uma agenda semanal. Essa agenda semanal é construída em conjunto pelos adultos da sala e pelo grupo de meninos. Muitas vezes são eles, porque temos grupos heterogêneos, e os meninos que ficam de ano para ano que nos vão logo dizendo “então, quando é que vamos fazer matemática?”, “quando é que fazemos

experiências?”, “à segunda-feira contamos as novidades”, e portanto, eles próprios começam no início do ano, porque já têm essas vivências do ano anterior, a darem-nos pistas sobre a construção da agenda. Depois, na inclusão dessa agenda, nós tentamos sempre que aconteçam alguns projetos dinamizados por técnicos exteriores, porque é outra das coisas que a nossa escola tem sempre são estagiárias, não só do curso de educação, mas também da área da psicologia. E temos também o nosso gabinete interno de psicologia, que não é um gabinete que funciona, se calhar, da forma clássica de um gabinete fechado onde vão algumas crianças ou algumas famílias quando surgem problemas, não, há uma interação direta entre as pessoas que fazem parte do gabinete de psicologia e as salas de aula, e portanto é o contrário, os psicólogos é que entram nas salas e interagem com o grupo e com os adultos, e existem sempre alguns projetos desenvolvidos por eles que são sempre uma enorme mais-valia para o grupo e que nós incluimos sempre na nossa planificação de tempo, nas nossas agendas semanais. Nomeadamente, este ano temos a Consciência Fonológica que é dinamizada por uma estagiária de psicologia, e que acontece num período da tarde, para os meninos mais crescidos. Se calhar também dizer isso, dizer que a nossa agenda semanal está dividida entre os períodos da manhã em que todo o grupo participa e está presente, e o período da tarde em que temos sempre, no início de cada tarde, um momento em que só estão, normalmente na sala, os meninos mais velhos que já não necessitam de dormir a sesta. Normalmente o educador aproveita esses momentos para desenvolver algumas atividades mais dirigidas a essa faixa etária e um bocadinho mais, também, de alguma preparação para o 1º ano - as atividades matemática, os registos de ciências, não a experiência em si, mas o registo que é feito da experiência que foi feita, algumas atividades de escrita, a tal atividade de Consciência Fonológica, são atividades que acontecem preferencialmente no grupo mais pequeno e com meninos já numa faixa etária um bocadinho mais alta. Mas estava eu a dizer então, portanto que o tempo é organizado dessa maneira, partindo muito aqui da agenda semanal, em que, para além das propostas do grupo, depois são introduzidos também alguns destes projetos: a Consciência Fonológica, as Conversas Sobre Nós - que são dinamizadas pela psicóloga da escola, essas sim de manhã para todo o grupo. Tentamos também, e isto tem sido cada vez mais uma aposta nossa, que pelo menos uma vez por semana exista uma manhã ou uma tarde, ou às vezes até mais do que isso, de espaço exterior, o chamado momento livre ou espaço livre, mas no espaço exterior sempre que possível, dentro ou fora da escola, ou seja, pode acontecer, lá está, ou no nosso jardim ou fazendo uma saída à floresta, a um parque, a um museu, a um destes locais que existem aqui perto. Tentamos sempre que exista um momento por semana em que isso aconteça. Mas recorda-me outra vez a pergunta toda.

Eu: O que destaca de positivo sobre a organização do tempo no dia a dia da sala? E se mudaria algo na organização do tempo? O quê? Porquê?

Educadora Cooperante: Pronto, o positivo é nós tentarmos conseguir incluir todos estes momentos. Outra coisa que tentamos também que aconteça sempre, é existir sempre, durante todos os dias, um momento de atividade livre. Pronto, tal como todos os dias, e isso também achamos que é muito importante, nós começamos sempre com momentos coletivos, porque achamos que eles são determinantes, lá está, para a gestão do grupo e para a identidade do grupo, mas depois achamos também que é muito importante haver sempre tempo para cada criança poder fazer as suas escolhas e poder explorar livremente, ser nenhuma imposição da parte do adulto, as diferentes áreas, os diferentes materiais, escolher os pares com quem quer interagir, escolher o tipo de atividade que quer fazer. Estes momentos livres acontecem tanto dentro da sala, como fora da sala, portanto temos sempre, todos os dias, momentos livres, em que eles podem livremente estruturar a sua brincadeira. Na sala, brincadeira mais organizada, atividade mais organizada, no exterior mais informal e mais livre, mas tentamos sempre que aconteça desta forma.

O que é que é a dificuldade é conseguir que isto tudo aconteça durante o dia ou durante a semana. Estarmos sempre a tentar perceber o que é que, muitas vezes temos que privilegiar, e outras vezes não podemos fazer da maneira como gostaríamos, ou temos que deixar passar porque não é possível. Porque no meio deste tempo temos ainda a introdução dos projetos que vamos desenvolvendo e que surgem das necessidades e interesse as crianças, ou de outros que surgem da história da instituição, como por exemplo o aniversário da escola, que no fundo acontecem também atividades específicas e feitas para comemorar esse dia, ou agora a comemoração dos cinquenta anos do 25 de abril, algo que nós já estamos a trabalhar as três salas em conjunto, portanto são os chamados projetos mais coletivos que envolvem toda a instituição, e que depois também nos vão buscar tempo a todas estas atividades, não é? Por isso andamos sempre aqui a pôr de um lado e a tirar de outro e a equilibrar, pronto, mas no fundo acho que é mesmo assim.

Eu: Agora sobre o grupo e as suas relações. O que destaca de positivo sobre a organização do grupo e as suas relações? Mudaria algo na dinâmica com o grupo? O quê? Porquê?

Educadora Cooperante: Primeiro dizer, pronto para ti é óbvio, mas se calhar é importante dizer isto, nós trabalhamos sempre com grupos heterogéneos, para nós essa organização do grupo tem imensas vantagens e é fundamental para pormos em prática o nosso modelo

pedagógico. E portanto trabalhar com meninos de diferentes idades traz-nos um conjunto de vantagens, e essa forma dos grupos serem constituídos permite-nos uma organização também de grupo que nós defendemos muito, e que tem por base esta coisa da interação entre os diferentes elementos, a cooperação, a interajuda, o facto dos mais velhos colaborarem e ajudarem os mais novos, dos mais novos poderem também ter sempre este modelo dos mais velhos e irem evoluindo e poderem observar imensos comportamentos, imensas atividades, imensas competências que eles vão tendo a querer copiar. Portanto, toda esta dinâmica que se vai criando entre crianças mais novas e crianças mais velhas, para mim tem imensas vantagens e acho que só faz sentido assim.

Depois, a forma como o grupo se organiza dentro da sala, e se tu reparares nós tentamos sempre que a organização seja feita também com base nestas diferenças de idade, e podermos ter obviamente nos momentos livres eles poderem escolher livremente com quem é que se querem juntar, mas haver depois muitos outros momentos em que os meninos mais velhos vão dar a mão aos meninos mais novos, nas saídas, quando algum deles precisa de ajuda, ou até em alguma atividade, nas tarefas que acontecem na sala semanalmente em que tentamos sempre ter dois responsáveis por cada tarefa e que temos, pelo menos, normalmente no início do ano um menino mais velho que serve de modelo, com o menino mais novo. Portanto esta organização do grupo com base na heterogeneidade, com base depois nestes conceitos de interajuda, de cooperação, de partilha. Para mim tem imensas vantagens, acho que é a forma de fazer educação pré-escolar. Faltou aí mais qualquer coisa acho eu.

Eu: Se mudaria algo na dinâmica do grupo.

Educadora Cooperante: Na dinâmica em si não mudaria nada. Mudaria se mandasse na educação deste país, era não deixar que os grupos de pré-escolar tivessem mais do que dezoito ou vinte crianças. Isso é uma coisa que como educadora este ano, eu pude constatar, e tu tiveste o privilégio de poder estagiar num grupo de dezassete crianças, que é completamente diferente de estagiar com o grupo de vinte e quatro ou de vinte cinco. Cada vez mais nós temos meninos que têm imensos desafios a nível do seu desenvolvimento e daquilo que precisam. Precisam muito de uma atenção e de um apoio muito individualizado em muitos momentos, e é impossível nós termos essa individualidade com grupos de vinte e quatro e de vinte cinco crianças. E se nós queremos e defendemos o respeito por cada uma das crianças, queremos olhar para a criança e não para um todo, que queremos adequar as nossas propostas àquilo que cada criança é, ou que cada conjunto criança poderá ser, às suas necessidades, aos seus interesses, às suas dificuldades, não conseguimos fazer isso se tivermos um grupo enorme. Esta

diferenciação pedagógica, que é fundamental no ensino, e é isto na minha opinião que conduz a bons resultados, não é possível fazer com o grupo cheio, portanto se eu mandasse nunca permitiria ter grupos de pré-escolar com vinte cinco crianças, nunca.

Eu: Considera importante existir complementaridade entre espaços? Se sim, que estratégias adota?

Educadora Cooperante: Eu acho que é fundamental, eu nem sei como é que se pode funcionar de outra maneira, portanto eu até acho isto estranho, porque acho que é tão redutor ter uma sala de pré-escolar fechada apenas num ambiente de sala. Nem sei fazer de outra maneira, é fundamental, é necessário. Nós vivemos numa comunidade escolar e a comunidade escolar é a escola no seu todo, são as outras salas, são os outros espaços, são os outros adultos, são a comunidade que está à nossa volta, são as famílias, que nós ainda não falamos, mas que também estão muito presentes, e nós também gostamos muito de as trazer para dentro da sala, e para dentro da escola. E, portanto, para mim a educação é feita disto tudo, e essa complementaridade é obrigatória, digamos assim. Acho que não é possível que aconteça de outra forma. O que eu acho é que cada vez mais, isso sim, todos estamos cada vez mais despertos e atribuímos, e ainda bem, cada vez mais importância ao exterior. Porque nos dias de hoje, com a maneira como as famílias estão organizadas, com a quantidade de trabalho que as famílias têm, com as horas a que se chega a casa, com as tarefas profissionais, e não só, que os pais têm, nós sentimos que, enquanto que, se calhar, há uns anos atrás, os meninos passavam muito mais tempo na rua, porque os avós iam buscar mais cedo, porque os pais tinham mais tempo, porque havia ainda muita terra e os avós estavam na terra e eles iam lá passar as férias todas, e estavam literalmente a brincar na rua, cada vez isto se perde mais. Cada vez temos mais meninos que são só da cidade, temos cada vez mais técnicos a falar sobre isto, temos o Carlos Neto a desenvolver imenso trabalho sobre esta área, porque na realidade, há quase como ele diz, uma iliteracia motora, e nós qualquer dia temos meninos que quase não sabem subir a uma árvore, que começam a andar de bicicleta tardíssimo, que têm imenso medo a subir a um espaço mais alto...

Eu: Dificuldades no correr, no saltar, ...

Educadora Cooperante: E têm imensos medos, porque enquanto isto, há uns anos atrás acontecia naturalmente porque as crianças naturalmente estavam nestes espaços do exterior, estavam na rua, iam muito mais aos parques, estavam com os avós nas vilas, nas aldeias, na terra, não é? Estavam para lá, enquanto os avós estavam a fazer alguma coisa eles estavam para lá aos saltos, aos pinotes, a rebolar, a trepar, pronto. Agora isto não existe, os meninos estão

fechados cada vez mais no espaço casa, ou no espaço escola, ou nas mil e uma atividades extracurriculares que têm, e que muitas vezes não são no exterior, são mais uma vez, no espaço interior e expõem-se cada vez menos a este tipo de ambiente e desenvolvem cada vez menos competências motoras.

Eu: E cognitivas também.

Educadora Cooperante: E cognitivas também, e sociais, e emocionais, e por aí fora, porque isto tudo está muito ligado, porque nós somos um todo e tudo isto está muito ligado. E por isso acho que essa importância dessa complementaridade do exterior com o interior, nos dias de hoje, tem um papel, se calhar, ainda mais importante porque deixou de acontecer de forma natural, como acontecia há uns anos atrás.

Eu: E se calhar por causa disso também há mais dificuldades que não haviam anteriormente.

Educadora Cooperante: Também. Porque, eu acho, que esta forma de vida trás depois muitas outras dificuldades, uma exposição muito maior aos ecrãs e às tecnologias porque há pouco tempo, enfim, por um conjunto de outras questões. Portanto acho que as escolas também têm que estar muito atentas a esses sinais e têm de conseguir complementar aquilo que sentimos que está a falhar mais na educação das crianças de hoje em dia.

Eu: Eu observei a articulação do que é vivido em sala com as visitas de estudo realizadas, bem como a articulação das visitas com o proposto em sala. Mas como há muito trabalho que não vejo, e só estive cá quatro meses, queria perguntar como se articula o que é vivido na sala com os momentos vividos no espaço exterior da escola? E vice-versa. Acho que já foi respondendo um bocadinho a esta pergunta.

Educadora Cooperante: Sim. Existem sempre, como tu dizes e como tu viste, nós tentamos sempre que, grande parte das propostas que nós temos no exterior estejam relacionadas com algo que aconteceu na escola. Sempre que possível isso acontece, e tentamos que exista essa complementaridade, se estamos a fazer um projeto sobre o espaço faz-nos sentido ir à procura de um local onde possamos complementar a informação sobre esse tema, e poder ver ao vivo e ouvir outras pessoas a falar sobre isso. Se estamos a fazer um projeto, como surgiu o projeto mais técnico, em que se falou um bocadinho sobre a arte, faz-nos sentido ir ver a arte num museu, e por aí fora. De qualquer maneira, existem às vezes outras propostas que acontecem por si só e não têm que ter propriamente uma ligação, porque se nós vamos a um festival de cinema de animação, vamos porque achamos que é muito importante fornecer a estas crianças também esses momentos, e expô-los a esses momentos. Se vamos [a um] teatro ou ao [espaço

cultural], ver um espetáculo para a infância, seja um espetáculo de música, seja um espetáculo de dança, vamos porque achamos que é importante fornecer e dar a estes meninos essas vivências, e expô-los, desde muito pequeninos, a tudo o que sejam as diferentes formas de arte.

Eu: Nós, por exemplo, quando fomos ao Palácio, demos continuidade na sala, ou seja, pode iniciar de um lado e acabar no outro e vice-versa.

Educadora Cooperante: Isso mesmo Carolina, é isso mesmo que nós tentamos fazer. Muitas vezes a visita ao exterior surge na sequência de algo que já está a acontecer na escola, outras vezes não, surge porque a equipa acha que é importante fazer determinada visita, mas depois o que tentamos é que ela não fique só por ali. Tentamos que, sempre que possível, poder trazê-la depois também para a escola e poder continuar a desenvolver e enriquecer esse momento.

Eu: E no recreio, espaço exterior da escola, como é que se faz essa ligação?

Educadora Cooperante: Essa ligação com a sala?

Eu: Sim.

Educadora Cooperante: Por exemplo, quando a nossa oliveira tinha azeitonas, houve um pai que se ofereceu para vir cá falar um bocadinho sobre o ciclo do azeite, e, portanto, por exemplo aí, temos essa transferência de algo que acontece no nosso jardim, mas que depois vem para dentro de sala também, porque depois vamos falar um bocadinho sobre este ciclo, e estivemos até a tentar fazer azeite e depois estivemos a provar pão com azeite, e tudo mais. Pronto, muitas vezes vamos buscar alguns elementos que estão no chão da escola, por exemplo, terra para fazer uma maquete, folhas para fazer uma atividade de plástica...

Eu: Na altura do Natal a auxiliar foi com as crianças lá fora buscar paus, para fazer a lenha da lareira.

Educadora Cooperante: Exatamente, ou para construir uma árvore que às vezes construímos na altura do outono ou da primavera, quando falamos sobre isso. Temos uma amoreira no jardim, ainda no ano passado todas as salas tinham bichinhos da seda e todos os dias íamos buscar folhas à nossa amoreira para alimentar os bichinhos e para falar aqui um bocadinho sobre o ciclo dos bichinhos da seda, enfim, existem muitos momentos... Já tivemos a horta, este ano não temos, mas já tivemos uma horta a funcionar, em que semeávamos e plantávamos com os meninos, e depois até, ou fazíamos coisas de culinária, ou vendíamos, houve uma altura em que vendemos alfaces à porta da escola às famílias. Íamos vendendo à medida que as famílias iam

chegando, os próprios meninos montaram uma banca e foram vendendo, portanto sim, existem muitos momentos em que conseguimos fazer esta ligação entre o exterior e o interior.

Eu: Fiz esta pergunta porque achei importante. Senti falta desta observação e achei interessante e importante perguntar.

Educadora Cooperante: Agora eu acho que também na primavera, tudo vai acontecer mais, porque ainda hoje estávamos a olhar lá para fora e a ver que a amendoeira estava em flor, e estávamos a falar sobre isso...

Eu: Também reparei quando cheguei.

Educadora Cooperante: E que a amoreira tinha uma data de rebentinhos. É daquelas árvores que no inverno fica completamente despida, portanto também é muito bom para eles poderem observar esta mudança das estações que nós muitas vezes falamos num livro ou falamos na sala, mas que nós aqui nós conseguimos ver muito ao vivo, não é?

Eu: E que algumas árvores caem as folhas e outras não.

Educadora Cooperante: Exatamente! E depois essa mudança de depois ter os rebentinhos e ter a flor, e ter o fruto. Temos uma romãzeira e vão começar a aparecer as romãs, que nós depois levamos para a sala, e abrimos e observamos. Na parte de trás da escola, há um limoeiro, onde nós às vezes vamos também apanhar limões, quando são precisos na escola para fazer alguma receita na escola, ou algo assim, ou um chá, ou um bolo.

Eu: Também é interessante ver que o limoeiro dá limões várias vezes ao ano, e não só uma vez como a maioria das frutas.

Educadora Cooperante: Exatamente. Nessa zona de trás da escola, que também tem um espaço exterior que é inclinado, no verão, muitas vezes pomos um escorrega de água, e, portanto, fazemos ali uma data de brincadeiras com água, enfim, há assim um monte de possibilidades.

Eu: Quais são as dificuldades existentes para a realização desta complementaridade?

Educadora Cooperante: É um bocadinho do que já referi antes, às vezes acho que nos faltam aqui alguns apoios no espaço exterior, acho que é mais isso. Ter por exemplo, os tais pontos de água, que eu acho que eram fundamentais ter no exterior, para poder desenvolver mais atividades, e ter uma casa de banho no exterior, acho que isso era muito, muito importante, ia-nos facilitar muito, muito, muito o poder estar mais tempo lá fora. Com o pedido das galochas e dos impermeáveis, já conseguimos ultrapassar aqui um bocadinho aquela barreira, de só

utilizamos o exterior quando está muito bom tempo e quando está o chão todo seco. Conseguimos utilizá-lo já mais noutras momentos e noutras alturas do ano, mas isto ainda causa aqui várias questões logísticas que nem sempre são fáceis de resolver. E depois estamos sempre a esbarrar nas mesmas dificuldades que tem a ver com o número de meninos e com o número de adultos, que nós achamos sempre que são insuficientes, se tivéssemos mais adultos para o mesmo número de meninos...

Eu: E se calhar numa escola que não tenham tantas instituições à sua volta, a utilização do espaço exterior, não só da instituição, mas o espaço exterior público, ainda mais difícil é.

Educadora cooperante: Exatamente. E nós aqui para fazer esta complementaridade com o exterior, nós para além de temos esta vantagem de ter um espaço exterior dentro da escola, que é bastante rico, tem esta tal terra, e árvore e plantas e paus e esta natureza cá dentro, isso já é uma vantagem, temos a zona à volta da escola, que também tem imensas ofertas, e temos, para além disso, direito a fazer uma visita de carrinha, com a carrinha da escola, por trimestre. Antes eram duas, agora, com o aumento do número de escolas, passou a uma por trimestre. Que nós também sentimos que é insuficiente, mas de qualquer maneira, se calhar, há outras escolas que têm menos ainda. Portanto, o que nos permite escolher, quando fazemos essa visita, ir a locais mais longe. Depois, também no final do ano fazemos sempre uma visita de final do ano em que alugamos mesmo um autocarro e vai toda a escola em conjunto, também para um local fora de Lisboa. Mas claro que se tivéssemos mais carrinhas, se tivéssemos mais adultos, para poder facilitar, poderíamos desenvolver muito mais coisas.

Eu: E pronto, a última pergunta é se gostaria de acrescentar alguma informação ao que foi dito.

Educadora Cooperante: Não, acho que já falei aqui um bocadinho de tudo, já foi bastante completo. Acho que é um desafio pensar cada vez mais nisto da vantagem, dos benefícios e da necessidade de promovermos o exterior, e atividades de exterior com os nossos meninos de cidade, cada vez mais fechados e cada vez mais nos ecrãs.

Eu: Eu também acho que às vezes, quem pensa em promover o exterior, pensa só em deixar as crianças brincar, sem estar atento ao que se pode promover, e nada do que se passa lá fora é levado para dentro da sala, separam-se dois mundos.

Educadora Cooperante: E na realidade isto faz tudo parte das vivências do grupo, portanto eles têm que funcionar em conjunto, ou deverão funcionar em conjunto. E há uma data de descobertas que eles fazem no exterior, nem falei nisto, mas agora estou a lembrar-me, porque ainda ontem estivemos na rua a tarde toda e eles começaram a descobrir as marias-cafés,

começam a aparecer as lagartinhas, e agora infelizmente estamos com imenso calor numa altura em que nem era suposto, mas começam a aparecer também mais insetos, é as joaninhas, as borboletas, etc. Tudo isto pode dar um projeto. Muito facilmente, se o adulto estiver atento àquilo que as crianças nos vão mostrando quando estão no exterior, às curiosidades delas, às perguntas que vão fazendo, àquilo que elas vão descobrindo quando fazem um buraco, tudo isto pode ser transferido para dentro da sala e pode desencadear, e já desencadeou, um ou mais projetos. E, portanto, é esta riqueza, e esta ligação que eu acho que é importante nós também promovermos, e não, como tu estavas a dizer, de funcionar de forma completamente distante. Claro que eu percebo, um recreio que só tem cimento, vai ter muito menos propostas de exploração, é mais difícil de fazeres essa ligação. Quanto mais rico for o espaço exterior, mais propostas e mais interligações consegues também ir fazendo, por isso há que expô-las ao maior número de vivências, experiências, locais, possíveis. É um bocadinho isto que nós defendemos, porque eles são esponjas neste momento, eles absorvem tudo e, portanto, quanto mais experiências eles tiverem a todos os níveis, mais estamos a contribuir para o seu desenvolvimento global.

Anexo III – Notas de campo

Nota de campo 1

Quando: Dia 10 de outubro de 2023 às 11h

Local: Na sala

Nota descritiva:

Estamos na sala. Cada uma das crianças escolheu uma área. Eu estou sentada na mesa dos desenhos com algumas crianças que estão a desenhar. Vou interagindo com a L e com a O que estão ao meu lado. Nestes momentos falamos sobre os seus desenhos. Ao mesmo tempo, observo a C. A C vai buscar uma folha branca ao móvel ao lado da mesa dos desenhos. Senta-se na mesa dos desenhos, à minha frente, e começa a fazer um desenho. Pega numa tesoura que estava na mesa e recorta uma parte do seu desenho. Depois, vai buscar a cola ao mesmo móvel de anteriormente. Utiliza-a no seu desenho. Depois, arruma as canetas no copo, a tesoura e a cola nas respetivas caixas e arruma tudo no móvel, no seu devido lugar. Põe no ecoponto azul o resto dos papéis que recortou e não utilizou. Vai para outra área.

Nota inferencial:

Esta observação demonstra como as crianças, nesta sala, são autónomas e independentes. A C quis fazer um desenho, quis recortar, quis colar, e fez tudo isso sem necessitar de pedir ajuda a ninguém, pois sabia exatamente onde estavam todos os materiais que necessitava, bem como conseguia ir buscá-los de forma independente. Como referem as OCEPE, “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Na minha perspetiva, o facto da C ir buscar o que precisa, utilizar e voltar a arrumar tudo nos seus devidos lugares só é possível devido à forma como a educadora pensou na organização do espaço e dos materiais que proporciona a independência das crianças e do grupo no dia a dia na sala.

Nota de campo 2

Quando: Dia 26 de janeiro de 2024 às 15h30

Local: Espaço exterior da instituição

Nota descritiva:

Estou no espaço exterior a observar as crianças quando a Z veio ter comigo.

Z: Carolina, o A e o Y não partilham a canela!

Eu: A canela? Que canela?

Z: Aquela!

Eu: Vamos lá ter com eles para ver se eu consigo perceber essa história da canela.

Eu e a Z dirigimo-nos até ao A e ao Y, que nesta altura já estavam rodeados de mais crianças.

Eu: Ora bem, temos aqui um problema de canela e de partilhas. Quem me explica o que se passa?

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Eu: Calma, tem de falar um de cada vez se não eu não consigo perceber. Primeiro, o que é a canela?

A: É isto! (apontando para um grande bloco coeso de terra)

Eu: Ah! Já percebi! E então porque é que estão a discutir sobre este grande pedaço de canela?

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Eu: Tem de ser um de cada vez. Continua lá, A.

A: Eu e o Y descobrimos esta canela. Esta canela é nossa.

Z (com um tacho com flores e erva lá dentro): Mas Carolina, eu preciso da canela para fazer o bolo que pediste!

A: Mas nós estamos a partilhar!

Z: Mas só estão a dar a quem vocês querem!

Eu: Então o problema é que estão a partilhar a canela com uns amigos e com outros não, é isso?

Z: Sim!

A: Não! Nós estamos a dar a todos!

Eu: Então se estão a dar a todos não há problema. Quem quer um bocadinho da canela diz ao A e ao Y e eles partilham. Temos é que esperar, porque não dá para partir por todos ao mesmo tempo, não é? Vamos esperar que estes fabricantes consigam responder a todos os pedidos dos seus clientes. A e Y, lembrem-se, vocês têm de pensar muito bem nessa divisão para conseguirem partilhar com todos os clientes, para ninguém ficar sem canela.

Nota inferencial:

Depois desta conversa o problema resolveu-se, a brincadeira continuou, agora mais entusiasta pois surgiram vendedores e clientes de canela, e a Z conseguiu o ingrediente que lhe faltava para fazer o bolo que lhe tinha pedido.

Esta observação fez-me refletir sobre os materiais naturais e soltos no espaço exterior da instituição. Diversos autores (Moser & Martinen, 2010; Pereira et al., 2021) referem que estes materiais criam brincadeiras imaginativas e proporcionam a diversificação das mesmas, pois cada um dos materiais tem possibilidades infinitas, uma vez que não são previamente definidos. Foi efetivamente esta criatividade e diversificação de brincadeiras que observei neste momento – um bocado de terra tornou-se num monte de canela disputada por todo o recreio.

Ao partir aquele pedaço de terra coeso, a mesma desfazia-se quase em pó, parecendo a textura e a cor da canela em pó. Acredito ter sido essa a razão para o surgimento da ideia da canela. Para além disso, por ser uma brincadeira diferente das habituais cativou a curiosidade de muitas crianças. A descoberta da canela passou de boca em boca e passado pouco tempo quase metade das crianças do recreio diziam precisar muito da canela para os seus bolos, para colocar nos carros, para atirar ao ar, etc. Efetivamente a imaginação e criação de novas brincadeiras esteve no recreio, devido à descoberta do A e do Y.

Além disso, esta observação também me levou a refletir sobre a importância do brincar. Como referem as OCEPE, ao brincar, “a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Para além da criatividade e diversificação de brincadeiras que já foi referido, este momento também foi envolto em interações, partilha, cooperação, mas também de discussão. Num momento de brincadeira gerou-se uma discussão sobre “a canela ser da escola e por isso todos tinham direito de brincar”. Considero que este foi um momento importante para o desenvolvimento das crianças ao pensarem e perceberem como se poderia resolver este conflito.

Por fim, esta observação ainda me fez refletir sobre o brincar como forma de aprendizagem. Como referem as OCEPE “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12). Acredito que a divisão da canela pelos

amigos é um ótimo momento de trabalho sobre a matemática, num momento lúdico e de interesse das crianças.

Durante a minha participação, o meu objetivo foi (1) perceber o que estava a acontecer – “Quem me explica o que se passa?”, (2) gerir a conversa de forma a que todos se ouvissem uns aos outros, mas que também dessem o seu ponto de vista – “Calma, tem que falar um de cada vez se não eu não consigo perceber”, (3) ouvir as crianças e criar um momento para pensarmos todos em conjunto sobre a solução para a resolução do conflito – “Então o problema é que estão a partilhar a canela com uns amigos e com outros não, é isso?”, (4) oferecer uma ideia de brincadeira, alargando as possibilidades da mesma, dando-lhes a opção de agarrarem, ou não, a minha sugestão – “Vamos esperar que estes fabricantes consigam responder a todos os pedidos dos seus clientes”, (5) colocar um desafio na brincadeira – “A e Y, lembrem-se, vocês têm de pensar muito bem nessa divisão para conseguirem partilhar com todos os clientes, para ninguém ficar sem canela”.

Nota de campo 3

Quando: Dia 10 de novembro de 2023 às 12h30

Local: No refeitório

Nota descritiva:

A L chama-me “Carolina, Carolina, o grão tem forma de ponto!”. Ao qual respondo “Boa L! É verdade, o grão tem a forma de um ponto, também há alimentos redondos em forma de círculo”. O N responde-me “é como a ervilha”. “O prato também” disse o F, “e o copo” respondeu rapidamente o K.

Nota inferencial:

O comentário da primeira criança deu mote para as restantes descobertas.

Esta observação foi muito interessante para mim pois mostrou-me como o refeitório não é só um local para comer. O refeitório é um espaço de refeição e também ele pode ser utilizado para alargar as descobertas do que é vivido em sala. Neste momento, o refeitório proporcionou novas descobertas para o projeto a ser realizado no momento.

As crianças encontraram pontos na sala, em si e nos outros, nos objetos, nas roupas e nos livros, em vários espaços da escola, da rua e em casa. Depois do que foi falado em sala, as

crianças continuaram a encontrar pontos no seu dia a dia. Esta atitude mostra-me como o que é falado em sala é levado pelas as crianças para outras situações do seu dia a dia. As experiências e aprendizagens das crianças não são compartimentadas por espaços ou por temas por elas, por isso o trabalho de um educador também não o deve fazer.

Nota de campo 4

Quando: Dia 08 de novembro de 2023 às 10h

Local: Na rua

Nota descritiva:

Estamos na rua a caminhar até ao elétrico que vamos apanhar. As crianças conversam umas com as outras e olham ao seu redor, falam sobre o que veem, apontam e gritam por cada ponto que encontram.

Nota inferencial:

Enquanto estávamos na rua e caminhávamos até ao local onde íamos apanhar o elétrico, as crianças estavam muito observadoras e falavam sobre o que viam como o [Mosteiro] a que chamaram um “grande palácio” e os seus sinos. Além disso, durante todo o percurso apontavam e gritavam “um ponto!” em todos os locais onde os encontravam (no chão da rua haviam pontos, nas paredes dos edifícios havia placares que continham pontos, os carros tinham pontos, os autocarros tinham pontos, os sinais de trânsito tinham pontos, entre outros). Importa dizer que esta atitude partiu das crianças, não foi sugerida por nenhum adulto. Assim que a primeira criança referiu encontrar um ponto, as restantes crianças repetiram a atitude.

Esta observação foi muito interessante para mim, pois mostrou-me como as crianças estão integradas no projeto que estamos a fazer. As crianças levaram o projeto e as conversas que temos em sala para o resto dos seus dias, inclusive este interesse e curiosidade levaram-nas a observar o que as rodeava no exterior. Esse exterior deu-lhes novas aprendizagens e descobertas, bem como deu a possibilidade de alargar as descobertas feitas em sala.

Nota de campo 5

Quando: Dia 13 de dezembro de 2023 às 13h50

Local: No espaço exterior da instituição

Nota descritiva:

As crianças estão no intervalo de almoço. Enquanto almoço reparo que a auxiliar levou as crianças lá fora para apanharem “lenha”. Ao voltarem para o interior, as crianças passam por mim e dizem “olha o que encontramos!” e mostram-me os paus que apanharam.

Nota inferencial:

Durante o intervalo de almoço as crianças costumam estar com a auxiliar V. Ao longo dos dias as crianças têm andado a fazer uma lareira em cartão com a auxiliar. Nesse sentido era necessária lenha para “acender” a lareira, por isso foram ao espaço exterior da instituição procurar por materiais (paus, pinhas, ...) para porem na lareira e fazer de lenha.

Considereei esta atitude muito interessante pois dá uma utilidade aos materiais existentes no espaço exterior, uma vez que as crianças foram ao mesmo procurar o que este lhes podia dar para “acenderem” a sua lareira. Se há um espaço exterior que oferece materiais necessários para a execução do trabalho e o educador permite que as crianças o explorem, esta atitude possibilita o alargamento das vivências, bem como permite que sejam autónomas na resolução do problema.

Nota de campo 6

Quando: Dia 24 de outubro de 2023 às 10h40

Local: Nos jardins da Fundação Calouste Gulbenkian

Nota descritiva:

Depois da aula de música, que ocorreu no ginásio das 09h30 às 10h, dirigimo-nos ao autocarro para nos deslocarmos à Fundação Calouste Gulbenkian e assistirmos à visita musical “Era uma vez.... E depois logo vês!”.

Eram sensivelmente 10h40 quando chegámos à Fundação Calouste Gulbenkian. A educadora dirigiu-se ao interior da Fundação para saber informações acerca da nossa visita. Voltou com a informação que a visita estava marcada para às 11h, e por isso ainda faltavam 20 minutos. Perante esta situação a educadora sugeriu um passeio aos jardins da Fundação. Todos concordámos e assim foi.

Assim que começámos o passeio a educadora pediu que as crianças estivessem muito atentas ao que viam e ouviam. As crianças disseram que estavam numa floresta, pois o lugar tinha

muitas árvores e que ouviam os aviões. Continuámos o passeio. Pouco tempo depois parámos, a educadora apontou para folhas castanhas no chão e perguntou porque é que as folhas estavam castanhas. As crianças disseram que era outono. A educadora sugeriu que apanhássemos algumas folhas que estavam no chão (frisando que não era para arrancar nada, mas sim apanhar aquelas que eram castanhas pois já tinham caído e estavam no chão). As crianças aderiram à sugestão, apanharam algumas folhas e deram-nas à educadora para que as guardasse. Neste momento, a auxiliar relembra que, se houver lixo, também podem apanhar para limparmos o local, no entanto não encontrámos. Continuámos o passeio. Mais adiante encontrámos três lagos, uns maiores e outros mais pequenos, mas os três em forma de círculo. Parámos e a educadora pediu que as crianças se juntassem à volta de um dos lagos. Primeiramente, perguntou qual era a forma do lago. As crianças responderam que era um círculo. De seguida, pergunta, dos três lagos qual era o círculo maior e o mais pequeno. As crianças responderam. Continuámos o nosso passeio. Noutra pausa do passeio, a educadora pediu para as crianças estarem atentas para ver se encontravam animais. Encontrámos pombos e dois patos. A educadora perguntou se sabiam se eram machos ou fêmeas. As crianças disseram que um era macho e outro era fêmea por causa das suas cores.

Nota inferencial:

Seria muito mais fácil ficar com as crianças sentadas à espera que pudéssemos entrar para a visita, no entanto não foi isso que a educadora fez. A educadora decidiu aproveitar as oportunidades e potencialidades que o espaço oferecia.

Neste passeio foram realizadas várias perguntas, observações e aprendizagens e todas elas de diversos domínios. Desde o trabalho da visão e da audição, das ciências (folhas castanhas no chão porque é outono; o não arrancar plantas e limpar o lixo do chão para cuidar do ambiente e do planeta; a diferença entre o pato macho e fêmea) e da matemática (as formas – o círculo, que inclusive estiveram a trabalhar em sala na semana passada; o círculo maior e mais pequeno). Para além disso, é impossível esquecer os diálogos que aconteceram em todo o percurso e, conseqüentemente, o que as crianças aprenderam entre elas.

Acredito que as potencialidades deste espaço e deste passeio foram inúmeras. Como nos dizem as OCEPE “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Algumas aprendizagens abordadas em sala foram transferidas para o mundo exterior, contextualizando as aprendizagens e dando-lhes significado. Para além disso, observar

a potencialidade do jardim, assim como a atitude da educadora neste contexto (as perguntas e propostas que fez às crianças) foi muito importante para mim como futura educadora.

Nota de campo 7

Quando: Dia 11 de janeiro de 2024 às 09h30

Local: No espaço exterior da instituição

Nota descritiva:

Estamos a ir a pé para uma visita a um museu. Ao sairmos da escola a educadora pergunta às crianças “para onde é o caminho? Direita ou esquerda?”. “Direita” responderam as crianças. Ao passar por alguns locais, a educadora ia perguntando como estes se chamavam e as crianças souberam responder a tudo.

Nota inferencial:

Para irmos para o museu e virmos de volta para a escola fomos a pé. Durante o percurso a educadora perguntava o caminho às crianças e estas sabiam responder. O facto das crianças saberem o caminho para o museu deixou-me muito espantada pois não estava nada à espera. Penso que cada vez existem menos crianças que sabem caminhos. Pouco passeiam a pé e quando vão de carro nem reparam por onde passam. Conhecerem lugares e saberem orientar-se é algo que não tenho observado muito nas crianças. Por esta razão, esta situação chamou-me bastante à atenção. Estas reações mostram que estas crianças estão muito habituadas a conhecer lugares e a andarem pela rua, seja com os pais ou com a escola. Além disso, acredito que este é um trabalho muito importante da escola, seja para complementar o trabalho dos pais, seja para dar oportunidade às crianças de conhecerem o mundo que as rodeia.