

**Espaços com Voz: A Agência das Crianças, Famílias e
Comunidade Educativa na Transformação do Espaço
Exterior do Jardim de Infância**

Dissertação de Mestrado

Rui Pedro Lourenço Inácio

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

ESECS, Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, julho de 2025

Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível graças ao apoio e ao envolvimento de várias pessoas a quem expresso a minha mais sincera gratidão.

Às crianças, famílias e profissionais do Jardim de Infância que acolheu esta investigação, o meu profundo agradecimento. Obrigado por abrirem as portas do vosso quotidiano, por partilharem ideias, experiências e sonhos. Este projeto também vos pertence.

Aos meus colegas, com quem fui partilhando dúvidas, reflexões e conquistas, agradeço o apoio, a inspiração e os incentivos que fizeram toda a diferença.

Aos meus amigos e à minha família, pela presença constante, pelo amor incondicional e pela paciência nos dias mais exigentes e ausentes. Obrigado por caminharem sempre ao meu lado.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo acompanhar a transformação do espaço exterior de um Jardim de Infância, procurando criar um cenário de fruição e de aprendizagens significativas por meio de um processo participativo e colaborativo. Centrada na questão-problema “Como transformar e otimizar o espaço exterior de um Jardim de Infância, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade, de modo a criar um ambiente de bem-estar, de exploração e de aprendizagens significativas?” a investigação propõe explorar as necessidades, os interesses e as expectativas dos diferentes intervenientes, com vista a coconstruir um ambiente educativo mais rico, inclusivo e promotor do desenvolvimento e de aprendizagens.

A requalificação do espaço foi entendida não apenas como uma ação física, mas como um processo pedagógico, social e relacional, marcado pela intencionalidade educativa e pela escuta ativa das crianças. Definiu-se o projeto de intervenção como “Vozes que Transformam”. As crianças desempenharam um papel central, sendo envolvidas desde o diagnóstico até à planificação e intervenção no espaço, exercendo a sua agência e protagonismo. A participação das famílias e da comunidade revelou-se determinante na consolidação da relação escola-família-comunidade, contribuindo para a valorização do espaço exterior enquanto contexto educativo.

Inserido no paradigma interpretativista e sustentado na metodologia da Investigação-Ação, o estudo privilegiou uma abordagem qualitativa, recorrendo a técnicas como observação participante, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise documental. Esta opção metodológica procurou compreender os significados atribuídos à vivência do espaço exterior, valorizando a perspetiva dos intervenientes e permitindo uma intervenção situada e reflexiva. A investigação assumiu, assim, um compromisso com a transformação da realidade, promovendo uma melhoria efetiva das práticas educativas e do contexto em análise.

O diagnóstico inicial revelou fragilidades ao nível da segurança, da atratividade e das oportunidades que proporcionava. No entanto,

evidenciou também potencialidades, como áreas naturais subvalorizadas, que foram otimizadas para acolher brincadeiras diversificadas, a interação social e o contacto com a natureza. A intervenção culminou num espaço exterior mais estruturado, acessível e, esteticamente, mais cuidado, potenciador de aprendizagens integradas e do desenvolvimento holístico das crianças.

Os resultados mostram que o espaço exterior, quando concebido de forma participada, se constitui como um terceiro educador, estimulando a autonomia, a criatividade e a construção de conhecimento em interação com os outros e com o meio. Conclui-se, assim, que transformar o espaço exterior é promover um processo educativo e social intencional, capaz de fomentar aprendizagens significativas, fortalecer vínculos e consolidar práticas educativas enraizadas na participação, na escuta e no respeito pela criança.

Palavras-chave

Aprendizagem ao Ar Livre, Brincar, Espaço Exterior, Jardim de Infância, Pedagogia Participativa, Transformação

ABSTRACT

This study aimed to accompany the transformation of the outdoor space of a kindergarten, seeking to create an environment of enjoyment and meaningful learning through a participatory and collaborative process. Centred on the research question, “How can the outdoor space of a kindergarten be transformed and optimized through the active participation of children, families, and the community in order to create an environment of well-being, exploration, and meaningful learning?”, the investigation sought to explore the needs, interests, and expectations of the various stakeholders, with the goal of co-constructing a richer, more inclusive educational environment that fosters development and learning.

The requalification of the space was understood not merely as a physical intervention but as a pedagogical, social, and relational process, marked by educational intentionality and active listening to children. The intervention project was defined as “Voices That Transform”. Children played a central role, being involved from the initial diagnosis to the planning and implementation stages, exercising their agency and protagonism. The participation of families and the community proved essential in strengthening the school-family-community relationship and in enhancing the value of the outdoor space as an educational context.

Framed within the interpretivist paradigm and grounded in Action Research methodology, the study adopted a qualitative approach, using techniques such as participant observation, semi-structured interviews, focus groups, and document analysis. This methodological option aimed to understand the meanings attributed to the experience of the outdoor space, valuing the perspectives of the participants and enabling a situated and reflective intervention. The research thus assumed a

commitment to transforming reality, promoting an effective improvement in educational practices and in the context under analysis.

The initial diagnosis revealed weaknesses in terms of safety, attractiveness, and the opportunities provided. However, it also highlighted potentialities, such as underused natural areas, which were optimized to support diverse forms of play, social interaction, and contact with nature. The intervention resulted in an outdoor space that was more structured, accessible, and aesthetically cared for, enhancing integrated learning and the holistic development of children.

The results show that when the outdoor space is conceived in a participatory way, it becomes a “third teacher”, stimulating autonomy, creativity, and the construction of knowledge through interaction with others and with the environment. It is concluded, therefore, that transforming the outdoor space is to promote an intentional educational and social process capable of fostering meaningful learning, strengthening bonds, and consolidating educational practices rooted in participation, listening, and respect for the child.

Keywords

Outdoor Learning, Play, Outdoor Space, Kindergarten, Participatory Pedagogy, Transformation

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas	xi
Abreviaturas	xii
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	5
1.1 Brincar em Educação de Infância.....	5
1.2 (Re)construindo Significados: Brincar no Exterior, Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	8
1.2.1 Aprendizagem Outdoor.....	9
1.2.2 Risco, Perigo e Segurança.....	13
1.3 Pedagogias Participativas: Relações, Interações e Espaço Exterior.....	16
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação.....	29
2.1 Enquadramento Metodológico	29
2.2 Problemática e Objetivos.....	33
2.3 Contexto e Participantes da Investigação	35
2.4 Fases de Investigação	39
2.5 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	45
Capítulo 3 – Apresentação, Análise de Dados e Discussão de Resultados.....	49
3.1 A Relação Criança-Escola-Famílias.....	49
3.2 O Primeiro Olhar do Educador acerca do Espaço Exterior	52
3.2.1 Caracterização Inicial do Espaço	52
3.2.2 Dinâmica de Grupo: as Interações Criança-Espaço Exterior.....	58

3.3 Vivências e Expectativas Iniciais das Crianças e das Famílias: Um movimento de Escuta Ativa	60
3.3.1 Brincar no Exterior: A Visão das Crianças e das Famílias	61
3.3.2 Perspetiva Inicial do Espaço aos olhos das Crianças e das Famílias	63
3.4. Do Olhar Inicial à Necessidade de Intervenção no Espaço Exterior.....	65
3.5 O Projeto de Intervenção: Vozes que Transformam	67
3.5.1 Enquadramento do Projeto Vozes que Transformam.....	69
3.5.2 Abordagem Pedagógica do Projeto Vozes que Transformam	71
3.5.3 Do Planeamento à Ação – o Processo de Transformação	74
3.6 Novos Usos, Novos Olhares: O Espaço Pós-Intervenção	79
3.6.1 O Espaço que Escuta: Requalificação e Coconstrução.....	79
3.6.2 A Voz das Famílias e das Crianças – Perspetivas sobre a Transformação....	87
3.7 Entre Vozes e Ações: Avaliação de um Percorso Coconstruído.....	91
Considerações Finais.....	95
Referências Bibliográficas	99
Anexos.....	1
Anexo 1 – Consentimento Informado	2
Anexo 2 – Grelha Observação Inicial	4
Anexo 3 – Guião de Entrevista Inicial	5
Anexo 4 – Diário de Campo	9
Anexo 5 – Observações Iniciais.....	13
Anexo 6 –Análise de Conteúdo – Entrevistas Iniciais - EE	21
Anexo 7 – Guião Grupo Focal 1	54
Anexo 8 – Grupo Focal 1 – Análise de Conteúdo GF 1	57
Anexo 9 – Observações Finais	65
Anexo 10 – Preenchimento da Grelha Go-Exterior.....	79
Anexo 11 – Guião de entrevista Final.....	84

Anexo 12 – Análise de Conteúdo – Entrevistas Finais - EE	87
Anexo 13 – Guião Grupo Focal 2	99
Anexo 14 – Grupo Focal 2 – Análise de Conteúdo GF 2.....	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo da Investigação-Ação segundo McNiff e Whitehead (2006).....	31
Figura 2 - Representação esquemática da organização espacial da EB1/JI do Limoeiro e dos seus recintos exteriores.	38
Figura 3 - Gráfico das dimensões observadas (Grelha Go-Exterior).....	55
Figura 4 - Interpretação da classificação obtida na Grelha GO-Exterior.....	55
Figura 5 - Maquete construída pelas crianças com a organização do espaço	75
Figura 6 - Organização das estruturas e jogos nos dois espaços	76
Figura 7 - Intervenção no espaço.....	77
Figura 8 - Localização das intervenções - vista aérea.....	81
Figura 9 - Jogos no EExt1	82
Figura 10 - Jogos e estruturas no EExt2.....	83
Figura 11 - Quadro comparativo da qualidade do ambiente educativo	84
Figura 12 - Gráfico comparativo das dimensões observadas (Grelha Go-Exterior)	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Fases da investigação, intervenientes envolvidos e instrumentos de recolha de dados.	43
Tabela 2 - Resumo das etapas do <i>Projeto Vozes que Transformam</i>	78
Tabela 3 Tabela Comparativa de resultados do preenchimento da Grelha Go-Exterior (Bento 2020).....	87
Tabela 4 - Articulação das fases do ciclo da Investigação-Ação de McNiff e Whitehead (2006) com o percurso metodológico da investigação desenvolvida	92

ABREVIATURAS

1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º CEB

EPE – Educação Pré-escolar

IA – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PCG – Projeto Curricular de Grupo

INTRODUÇÃO

Num contexto educativo marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, emerge a necessidade de repensar o lugar e o papel do espaço exterior nas instituições de Educação de Infância. A crescente digitalização, o aumento do sedentarismo e o progressivo afastamento das crianças da natureza e dos espaços exteriores têm colocado em evidência os impactos negativos sobre o seu bem-estar físico, emocional e relacional. Neste cenário, torna-se cada vez mais urgente valorizar os ambientes exteriores como contextos educativos, cativantes, capazes de proporcionar experiências de aprendizagem significativas, integradas e promotoras do desenvolvimento holístico da criança.

O espaço exterior, quando pensado e organizado com intencionalidade pedagógica, transcende a sua função recreativa, assumindo-se como um cenário privilegiado para a expressão, a criatividade, a autonomia e a construção ativa do conhecimento. Através da relação com os elementos naturais, da exploração sensorial e do movimento, a criança encontra no exterior um ambiente propício ao desenvolvimento e aprendizagens das suas dimensões, motora, cognitiva, emocional e social. No entanto, muitos destes espaços permanecem subvalorizados, desprovidos de elementos desafiantes, inseguros ou marcados por um desinvestimento estrutural por parte das entidades competentes ou até dos próprios Educadores de Infância. Esta realidade traduz-se, frequentemente, numa reduzida utilização do espaço exterior como recurso pedagógico, condicionando o seu potencial educativo.

Neste enquadramento, a presente investigação surge do reconhecimento da importância do espaço exterior como laboratório de aprendizagem, de pertença e de cidadania. Desenvolvida no âmbito do segundo ano do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, esta investigação teve como intenção central compreender e transformar o espaço exterior de um Jardim de Infância (JI) da rede pública do Ministério da Educação, com base na escuta das crianças e na participação ativa das famílias e da comunidade educativa. Assumindo um compromisso com a melhoria da qualidade educativa e com a construção de contextos mais inclusivos, a investigação parte da seguinte questão: *Como transformar e otimizar o espaço exterior de um Jardim de*

Infância, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade, de modo a criar um ambiente de bem-estar, de exploração e de aprendizagens significativas?

Tendo em conta esta problemática, definiu-se como objetivo principal: *Transformar o espaço exterior de um Jardim de Infância, tornando-o seguro, atrativo, estimulante, promotor de bem-estar e de aprendizagens significativas, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade.*

Para dar resposta à questão de investigação, foram definidos objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento do estudo e sustentaram a construção de um percurso coerente de análise e intervenção. Procurou-se, numa primeira fase, identificar as necessidades, interesses e aspirações das crianças e das famílias, relativamente ao espaço exterior, reconhecendo o valor das suas perspetivas na reconfiguração do ambiente educativo. Esta escuta inicial conduziu à análise crítica das características do espaço existente, permitindo identificar fragilidades e potencialidades, com vista à sua valorização, enquanto cenário de aprendizagem ativa e envolvente. Com base neste diagnóstico, delineou-se e implementou-se um plano de intervenção colaborativo, concebido para transformar o espaço num ambiente mais desafiante, inclusivo e significativo para todos os intervenientes. À medida que o *Projeto Vozes que Transformam* se foi concretizando, o processo de avaliação contínua possibilitou o ajuste das ações, promovendo a criação de um espaço exterior que acabou por dar resposta, de forma sensível e intencional, às necessidades e interesses das crianças, favorecendo aprendizagens colaborativas, autónomas e profundamente enraizadas na experiência.

O estudo segue uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, alicerçada na metodologia da Investigação-Ação. Esta opção metodológica sustenta-se na necessidade de compreender as dinâmicas do contexto educativo, valorizando a subjetividade, a escuta e a construção coletiva de conhecimento. Como referem McNiff e Whitehead (2006), a Investigação-Ação permite ao professor investigar a sua própria prática, transformando simultaneamente o contexto e a sua ação. O processo investigativo decorreu em ciclos interligados de planificação, ação, observação e reflexão, permitindo uma constante reinterpretção das decisões pedagógicas e o ajuste das estratégias em função das necessidades emergentes.

Para a recolha e análise de dados, foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos: observação direta, aplicação da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO-Exterior (Bento, 2020), diário de campo, entrevistas a encarregados de educação, grupos focais com crianças e análise documental (Projeto Educativo de Agrupamento e Projeto Curricular de Grupo). A triangulação dos dados recolhidos permite garantir a fiabilidade da análise e construção de uma compreensão aprofundada do contexto, das perceções dos intervenientes e do efeito da intervenção no dia-a-dia das crianças.

A participação das crianças, considerada como eixo estruturante do *Projeto Vozes que Transformam*, reconhece o seu papel de sujeitos de direitos. Este estudo valoriza a sua voz, as suas ideias e a sua capacidade de contribuir, ativamente, para a transformação do espaço onde vivem e aprendem. A participação das famílias, por sua vez, revela-se fundamental para a construção de um ambiente educativo mais integrado, coerente e representativo da comunidade. Através de processos de escuta e diálogo, pretende-se promover uma lógica de corresponsabilidade e de reforçar as relações entre escola, família e território.

Parte-se da premissa de que o espaço exterior, até então marcado por sinais de degradação e de desvalorização, poderá ser transformado como um ambiente mais desafiante, seguro e estimulante, capaz de proporcionar às crianças experiências significativas de aprendizagem ativa, exploração sensorial e contacto com a natureza. A intervenção prevista assenta numa conceção de educação centrada na criança e no contexto, no brincar e na participação ativa, reconhecendo o espaço enquanto mediador de relações, de bem-estar, de desenvolvimento e aprendizagem. A investigação propõe, assim, contribuir para devolver um sentido intencional e pedagógico.

A presente dissertação organiza-se em quatro capítulos: *Capítulo 1 Enquadramento Teórico*, que explora os principais conceitos e perspetivas que sustentam o estudo, nomeadamente o brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem em espaços exteriores, a pedagogia participativa e a organização do ambiente educativo; *Capítulo 2 Metodologia da Investigação*, apresenta o enquadramento metodológico, a natureza da abordagem, os participantes, os instrumentos de recolha e análise de dados e as fases do processo investigativo; *Capítulo 3 Apresentação, Análise de Dados e Discussão de Resultados*, apresenta os dados recolhidos ao longo do projeto, analisando-os de forma crítica e

integrada com a fundamentação teórica. Por fim, *Considerações Finais*, que sintetiza os contributos do estudo, reflete sobre as suas fragilidades, apresenta recomendações e aponta possibilidades de continuidade e a possibilidade de replicação.

Este estudo pretende, em última instância, contribuir para o reconhecimento do espaço exterior como elemento central na construção de ambientes educativos mais ricos, inclusivos e transformadores. Acredita-se que, transformar o espaço é, também, transformar o olhar, as práticas e as relações. E que, para tal, é preciso escutar, envolver e coconstruir. Porque, como sublinha Oliveira-Formosinho (2020), educar é, também, criar condições para que a infância se afirme como tempo pleno de sentido, liberdade e participação.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este Capítulo apresenta o enquadramento teórico que sustenta a investigação, procurando estabelecer uma base conceptual sólida, a partir da qual se reflete na intervenção no espaço exterior em contexto de Educação de Infância. Este percurso inicia-se com uma análise do brincar, como direito das crianças, enquanto linguagem própria da infância e potenciador estruturante de desenvolvimento e de aprendizagem. Segue-se a problematização do espaço exterior como meio educativo, potenciador de experiências significativas, onde a natureza, o risco e a autonomia se entrelaçam numa pedagogia consciente e centrada nas oportunidades.

São, ainda, exploradas as perspetivas da pedagogia participativa e da escuta ativa, que conferem centralidade à voz e agência da criança, reconhecendo-a como coconstrutora do currículo e da ação pedagógica. Por fim, aborda-se a organização do espaço exterior, articulando a intencionalidade educativa com a criação de ambientes que promovem o bem-estar, o envolvimento e o sentido de pertença.

Este capítulo articula autores de referência como Bento, Ferland, Figueiredo, Formosinho, Gill, Gray, Louv, Malaguzzi, Neto e Oliveira-Formosinho e, cujo pensamento converge na valorização do espaço como terceiro educador e como cenário de relações, aprendizagens e identidades.

1.1 BRINCAR EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

“Brincar é um espaço muito íntimo no qual podemos ser ostensivamente honestos acerca de nós. É um espaço no qual, sozinhos ou com os outros, podemos explorar-nos, aos outros e à nossa imaginação”. (Sandahl, 2021, p. 18)

A perspetiva de Sandahl (2021) reforça a ideia do brincar como uma vivência autêntica da infância, onde a liberdade, a imaginação e o prazer se entrelaçam num tempo e espaço próprios.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) definem o brincar como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 105), sublinhando o seu valor enquanto expressão livre e significativa. Ferland (2006) complementa esta visão ao afirmar que “brincar não tem

outra finalidade além de si próprio; a criança brinca para brincar” (p. 42), o que lhe confere um carácter, genuinamente, voluntário, desligado de intenções exteriores.

Embora não tenha como finalidade explícita a aprendizagem, o brincar permite descobertas e uma imersão no conhecimento e envolvimento prático de aprendizagens e saberes. Como refere Ferland (2006), “Se aprende alguma coisa no seu decurso, é de certa forma por acidente, pois não era esse o objetivo primeiro. Todavia, compreendemos facilmente que seja fonte de inúmeras descobertas para a criança e permita várias realizações” (p. 42). Esta dimensão de descoberta e de experimentação é vista como essencial à infância e deve ser apontada como a centralidade dos contextos educativos.

Reconhecendo a complexidade da definição de brincar, Gray (2013) propõe cinco premissas fundamentais: “1) Play is self-chosen and self-directed; 2) Play is motivated by means more than ends; 3) Play is guided by mental rules; 4) Play is imaginative; and 5) Play is conducted in an alert, active, but non-stressed frame of mind” (p. 140). Estas dimensões revelam o brincar como uma forma de autorregulação, de envolvimento ativo e criativo, orientado por regras e mapas mentais, guiados pelo prazer da experiência do envolvimento natural e espontâneo. Estas ideias desafiam uma visão escolar, excessivamente, dirigida e sustentam a necessidade da existência de contextos que respeitem o tempo, o espaço e os interesses reais das crianças.

No plano do desenvolvimento e aprendizagem, Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., (2016) reforçam que o brincar é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10). Ferland (2006) acrescenta que, através do brincar, a criança “aprende as regras, os costumes e os valores que regem o seu ambiente; em suma, descobre o mundo em que vive” (p. 42). Trata-se, por isso, de um tempo onde a criança se constrói a si própria em relação com o outro e em relação com o contexto onde está inserida. No contexto da presente investigação, estas perspetivas ganham relevo ao pensarmos no espaço exterior como extensão da sala de atividades, valorizando-o como ponto privilegiado para a construção da sua autonomia e identidade.

Neto & Lopes (2018) referem-se ao brincar como como “uma ferramenta de aprendizagem e adaptação a situações inesperadas e imprevisíveis de natureza motora,

social e emocional” (p.17). Os mesmos autores tornam presente o brincar, enquanto comportamento ancestral, dado que nos concede a experiência de viver e de testar limites, numa relação entre o corpo e o meio envolvente, possibilitando às crianças a vivência do desafio de um modo constante. Neto (2020) reforça que,

uma criança que não brinca de forma regular e sem constrangimentos em espaço e tempo não é uma criança saudável. Brincar é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural. (...) O contacto com a Natureza e a capacidade de confronto com o risco são também experiências fundamentais na estruturação de uma cultura lúdica infantil. (pp. 42-43)

A relevância do brincar ultrapassa, assim, a dimensão lúdica para se afirmar como um pilar da saúde física e mental. Chagas (2018) reforça ao afirmar que “a ausência do brincar diminui o volume cerebral, o que implica em diminuição de neurónios e sinapses, especialmente nas áreas das emoções e da empatia. Tudo indica que a atrofia dessas áreas promove comportamentos agressivos” (p. 72). A autora realça que a vivência do brincar favorece a maturação socioemocional e a criação de ambientes seguros e harmoniosos de aprendizagem.

Neste sentido, o papel do educador na promoção do brincar surge como elemento essencial e respeitador da infância. Chagas (2018) defende a necessidade de sensibilização e de formação contínua, desde a formação inicial até à prática profissional, sublinhando que os avanços nas neurociências exigem atualização permanente sobre a relação entre cérebro, emoção e aprendizagem. Barbosa e Garcia (2022) corroboram esta visão ao afirmar que “conhecer as bases neurobiológicas da aprendizagem e utilizar o lúdico como estratégia de intervenção é algo essencial para a formação do educador” (p. 97).

Ferland (2006) observa que

Se o adulto estiver convencido de que o brincar é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, valorizá-lo-á no dia-a-

dia, deixando-lhe o poder de agir como lhe agrada. Por vezes parceiro, por vezes facilitador, terá a preocupação de garantir que a criança se possa dedicar a esse actividade de valor maior da infância. (p.64-65)

A organização do ambiente educativo exige intencionalidade educativa, implicação e um olhar sensível do adulto. Neto (2020) relembra que, “brincar não é abandonar a criança à sua sorte. No ato de brincar, os adultos enquadram, sugerem e criam contexto de aprendizagem, facilitando os processos de aprendizagem da criança em múltiplas formas e direções” (p. 54).

Por fim, importa reconhecer que, apesar da sua importância documentada, o brincar nem sempre é valorizado como se exige. Lopes da Silva et al. (2016) alertam para a necessidade de contrariar uma visão redutora do brincar, encarado como forma de ocupação ou entretenimento. As autoras sublinham que se deve promover “uma perspectiva como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (p. 10). A organização do ambiente educativo, nesse sentido, deve garantir tempo, espaço e materiais que favoreçam o envolvimento das crianças e respeitem os seus interesses, motivações e as suas necessidades, valorizando o seu empenho, tentativas e erro, como um processo decorrente de aprendizagens.

O brincar afirma-se, assim, como uma ação fundamental e crucial da infância: espontâneo, significativo, universal e irredutível. Enquanto direito e linguagem própria da criança, transporta consigo uma oportunidades e potencialidade educativa, relacional e emocional. Cabe ao educador reconhecê-lo, protegê-lo e cultivá-lo em todos os espaços e tempos do quotidiano.

1.2 (RE)CONSTRUINDO SIGNIFICADOS: BRINCAR NO EXTERIOR, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A relevância do brincar no exterior em contexto(s) de Educação de Infância constitui uma dimensão estruturante da aprendizagem e do desenvolvimento holístico das crianças. Ao longo deste subcapítulo, analisa-se o potencial dos ambientes exteriores, enquanto cenários de aprendizagem ativa, de bem-estar e de ligação à natureza, integrando o brincar como eixo central de (re)construção de significados, identidade e

de competências. Partindo da valorização da experiência sensorial e da autonomia, aborda-se, num primeiro momento, a *aprendizagem outdoor*, destacando o papel dos espaços exteriores como ambientes pedagógicos, ricos em oportunidades de exploração. A reflexão acerca da relação entre risco, perigo e segurança, permite reconhecer o risco como uma componente essencial do crescimento e da construção da autonomia infantil, da personalidade e da própria identidade. Ao integrar diferentes perspetivas teóricas, este subcapítulo sustenta a importância de uma pedagogia intencional que reconhece o espaço exterior como local de descoberta, de desafio e de participação ativa da criança na sua própria aprendizagem.

1.2.1 APRENDIZAGEM *OUTDOOR*

Os espaços exteriores das creches, jardins de infância e escolas configuram-se como ambientes privilegiados e muito influentes na vivência de experiências de brincar ao ar livre, reconhecendo-se o papel e a responsabilidade destes contextos na promoção de valores e atitudes de respeito e ligação ao meio, cidadania, comportamentos sustentáveis e saudáveis, entre outros. (Bento, 2020, p. 5)

O espaço exterior assume-se, na Educação de Infância, como um território educativo de elevada relevância, é um contexto de descoberta, de liberdade e de relação com o mundo. Segundo Bento (2020), o espaço exterior revela-se como um cenário potenciador de aprendizagens, em que, tal como o espaço interior, merece intencionalidade educativa e reflexão por parte dos Educadores de Infância. Justificar porque o espaço é vazio e sem estruturas é saber definir a intencionalidade para o efeito, e torná-lo desafiante de acordo com as características do mesmo e do grupo que o frequenta.

Apesar de defender as aprendizagens no exterior e o contacto das crianças com a natureza, Bento (2019) reforça que, brincar ao ar livre oferece às crianças uma forma, qualitativamente, distinta de construir conhecimento, sem a necessidade de comparações com outras estratégias de ensino-aprendizagem. A autora sublinha que,

A referência a aprendizagens mais “autênticas” ou “reais”, quando ligadas aos espaços exteriores, poderá ser excessiva e desvalorizadora da complexidade inerente ao processo de aprendizagem, sendo pertinente adotar-se uma visão holística sobre o currículo, em que se identificam oportunidades de

desenvolvimento nas interações em e com diferentes espaços, pessoas e objetos.
(Bento, 2019, p. 28)

A intencionalidade educativa aplicada aos espaços exteriores permite que estes sejam vividos como uma extensão do currículo e das salas de atividades. O espaço deixa de ser, apenas, cenário para passar a ser protagonista, surge como um facilitador de experiências significativas de experimentação, cooperação e desafio. A valorização deste ambiente leva a que as atividades que surgem nele partam da iniciativa das crianças, dando-lhes a oportunidade de definirem planos mentais e de relação com os seus pares. O espaço exterior torna-se, deste modo, um elemento de ligação com a Natureza e com o meio, permitindo o desenvolvimento holístico das crianças.

Lopes da Silva et al. (2016) evidenciam que

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. (p.27)

As autoras reforçam, ainda, a potencialidade do espaço exterior como um ambiente onde as crianças podem praticar atividades físicas ao ar livre, possibilitando-lhes o treino de habilidades em contexto real e significativo.

Ao se referir à atividade de brincar no exterior, Hanscom (2018) associa esta vivência ao desenvolvimento cerebral, sublinhando que “ao ar livre estimula o cérebro de várias formas: não há expectativas; as possibilidades são infinitas; não há pressão” (p. 101). Esta ausência de pressão traduz-se numa ação espontânea e profundamente envolvente, onde a criança cria as suas próprias regras e percursos, permitindo-lhe explorar, imaginar e construir significados. Este brincar sensorial, motor e emocional promove competências de autorregulação, criatividade e resolução de problemas com base na experiência. Complementando esta perspetiva, Lima (2015) salienta que “a experiência real imediata com a natureza tem um impacto importante no desenvolvimento do

cérebro e na compreensão do fenômeno científico” (p. 325), evidenciando que o contacto direto com o meio natural não apenas favorece o bem-estar, mas também potencia a construção de saberes e a compreensão ativa do mundo que rodeia a criança.

Os recreios devem “ser desafiantes, permitindo brincadeiras livres, sem supervisão exagerada dos adultos (...) permitindo que as crianças possam realizar atividades próprias da idade” (Neto e Lopes, 2018, p. 73). Contudo, os autores criticam a desvalorização deste tempo, frequentemente visto como “terra de ninguém”, marcado pela ausência de intencionalidade e de presença educativa. Reforçam, acima de tudo, que as crianças não se podem alhear do brincar no exterior e das potencialidades que traz no desenvolvimento holístico do corpo. Em jeito de provocação, apontam: “Não atrapalhem as crianças, deixem-nas brincar livremente e de preferência no exterior” (p. 77).

Esta crítica remete para uma reflexão mais ampla sobre os riscos do afastamento das crianças do espaço exterior., refletindo-se tem efeitos negativos ao nível da saúde física, mental e emocional. O sedentarismo e o analfabetismo motor são duas das principais consequências, com impacto direto na mobilidade, nas competências motoras e nas capacidades de adaptação ao ambiente envolvente. Estes fatores, associados à vida urbana e à excessiva digitalização da infância, contribuem para o surgimento de doenças cardiovasculares, obesidade e patologias de foro psicológico e emocional (Neto, 2020; Louv, 2018; Gill, 2010; Ferland, 2006).

Como defendem Neto e Lopes (2018), “inverter este quadro significa aumentar o tempo, o espaço de contacto da criança com o meio exterior, dando oportunidades às crianças para procurarem desafios no seu contacto com os diferentes elementos” (p. 91). Louv (2018) reforça que “o tempo na natureza não é de lazer, é um investimento na saúde infantil” (p. 140). A pedagogia do ar livre deve, assim, integrar o planeamento educativo com a mesma intencionalidade que os momentos de sala de atividades, compreendendo-se o exterior como um território de aprendizagem e de vida ativa.

Segundo Bento (2018),

As oportunidades para vivenciar momentos de aprendizagem significativos, mobilizadores do corpo e dos sentidos, as experiências de cooperação,

cumplicidade e desafio entre pares e a possibilidade para adquirir hábitos saudáveis e de sustentabilidade ambiental, através de uma relação de respeito e proximidade com o espaço, podem ser tidos como argumentos basilares para a fundamentação de uma ação pedagógica ao ar livre em educação de infância. (p.38)

Esta visão articula-se com a necessidade urgente de reconectar a infância com a natureza e com os ritmos mais lentos e orgânicos da vida.

Os espaços exteriores dos jardins de infância tornam-se, assim, ambientes essenciais ao desenvolvimento integral das crianças. Enquanto promotores do brincar são elementos estruturantes, ligando o corpo à natureza, a criatividade à descoberta e a socialização ao bem-estar. Este tipo de vivência permite vivenciar desafios que alimentam a autonomia e a confiança, permitindo à criança testar os seus próprios limites com segurança. Brincar com o risco, quando acompanhado por um adulto consciente e atento, é uma experiência que enriquece e fortalece a relação da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo natural.

Reverter o cenário atual exige uma mudança cultural e educativa que valorize o tempo, o espaço e a liberdade. Nesta medida é necessário consolidar uma pedagogia que integre o espaço exterior como parte ativa do processo de desenvolvimento, da aprendizagem e da promoção de estilos de vida saudáveis. Esta mudança requer uma mudança de paradigma, em que responsabiliza os Educadores de Infância o olhar, de um modo pedagógico, para o espaço exterior, reforçando a necessidade de o incluir no próprio currículo.

A aprendizagem *outdoor* assume-se como uma abordagem pedagógica que reconhece o espaço exterior como um contexto educativo, capaz de promover o desenvolvimento Holístico da criança. Neto (2020) destaca a importância do brincar ao ar livre para o equilíbrio físico, emocional e social, sublinhando o valor do movimento, do risco e da autonomia. Bento (2020) reforça esta visão, sublinhando o papel do exterior na promoção da agência ativa das crianças, ao permitir a exploração, a tomada de decisões e a construção de saberes a partir da curiosidade. Também, Gill (2010) enfatiza a importância do risco para o desenvolvimento da resiliência e da autoconfiança. Louv

(2018) alerta para os efeitos negativos do afastamento da natureza, destacando a necessidade do contacto regular com o meio natural para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. A *aprendizagem outdoor* mais do que uma extensão da sala, é um espaço de relação, descoberta e de construção ativa do conhecimento.

Este contexto, quando pensado com intencionalidade, oferece oportunidades únicas de autonomia, bem-estar e de ligação com o mundo natural. No entanto, para que estas vivências se concretizem de forma segura e potenciadora, é necessário refletir sobre o papel do risco e do perigo no desenvolvimento e aprendizagem, e que condições garantem a segurança sem comprometer a liberdade de ação da criança.

1.2.2 RISCO, PERIGO E SEGURANÇA

A necessidade de proteção e segurança das crianças é um direito internacionalmente consagrado. No entanto, só existe segurança infantil se a criança se confrontar com situações desafiantes e arriscadas desde o seu nascimento. (Neto, 2020, p. 97)

O risco é, assim, entendido como uma condição de crescimento e de conquista da autonomia. Neto e Lopes (2018) definem o risco como “uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana para ganhar competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais no futuro” (p. 36), reforçando que a vivência do risco permite à criança experimentar a autonomia, desenvolver o instinto de sobrevivência, explorar os limites do seu corpo e adaptar-se a diferentes contextos. Esta abordagem é ampliada por Neto (2020), ao afirmar que “o risco não é só físico, mas também emocional, mental e social” (p. 97).

O risco, quando integrado no brincar, oferece à criança a possibilidade de se desafiar, testar limites e construir uma relação ativa com a sua própria segurança. “Brincar é ganhar confiança em si próprio (segurança) e o melhor caminho para evitar o acidente. Quanto mais risco mais segurança” (Neto & Lopes, 2018, p. 55). O papel do adulto torna-se, neste contexto, determinante, ao invés de eliminar o risco, deve assegurar uma supervisão atenta, de modo que garanta a liberdade necessária para que a criança possa desenvolver-se e aprender de forma autónoma e segura.

Neto e Lopes (2018) afirmam que, “as crianças do nosso tempo necessitam com urgência de testar perigos, confrontar-se com o desconhecido (de forma aceitável) e adquirir segurança para se tornarem autónomas” (p. 61), defendendo que a educação

não deve ser rigidamente programada, mas sim aberta à imprevisibilidade, aos problemas e à procura de soluções. Neto (2020) reforça esta posição ao afirmar:

Libertar as crianças implica acabar com os medos e a superproteção dos adultos, deixando-as brincar e serem ativas mais tempo de forma livre, através de mais consciencialização para dar asas aos sonhos e experiências que elas necessitam de fazer para se desenvolverem de forma apropriada à idade e motivação intrínseca que as influenciam para se conhecerem, se estruturarem e adaptarem os ambientes que as desafiam. (p. 223)

A ausência destas experiências, fundamentais na infância, pode ter consequências sérias no seu desenvolvimento e aprendizagem. Neto (2020) refere que “a privação do brincar e do ser ativo na infância pode provocar um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão” (p. 40). O brincar com o risco promove, assim, a aprendizagem, o desenvolvimento físico, emocional, relacional e moral.

Gill (2010) reforça a transformação da imagem da criança ao longo das últimas décadas, sublinhando que esta passou a ser vista como frágil, incompetente e dependente da supervisão constante dos adultos. “As crianças eram dadas a acidentes, incapazes de lidar com as adversidades e de aprender a tomar conta de si próprias ou de gerir a sua própria segurança” (Gill, 2010, p. 50). Este paradigma tem vindo a alimentar uma cultura de medo e de aversão ao risco, que se reflete tanto nas escolas como nos contextos familiares e comunitários.

O autor acrescenta que

Há forças significativas a empurrar os pais, profissionais, voluntários e organizações comunitárias na direção da aversão do risco. Quando as pessoas conseguem resistir a essas forças, é porque têm uma filosofia, uma moral ou conjunto de valores explícitos acerca do papel do risco, da aprendizagem

experiencial e da autonomia nas vidas das crianças. Aprender com isso é o desafio que se coloca às políticas públicas. (Gill, 2010, p. 92)

O contacto com o risco, segundo o autor, promove aprendizagens práticas e pessoais que fortalecem o carácter, a confiança e a resiliência

O contacto regular com ambientes que comportam e suportam o risco não deve ser encarado como uma ameaça, mas como uma oportunidade pedagógica e ponderada. Gill (2010) ilustra esta ideia com o testemunho de Hannah, uma adolescente inglesa, que critica a proibição de jogos na escola, como a apanhada:

Para dizer a verdade os adultos às vezes conseguem ser muito estúpidos. Proíbem tudo, por razões de saúde e de segurança. Se agora vão proibir uma coisa tão simples como esta, mais vale fecharem todos os miúdos em salas vazias, para os manterem seguros. Os miúdos devem poder experimentar e tentar coisas. Senão, quando crescerem, vão fazer imensos disparates, por não terem conseguido adquirir experiência suficiente em crianças. (p.26)

Nesta linha de pensamento, é urgente contrariar a superproteção, que priva as crianças da experimentação e das aprendizagens implícitas na gestão do risco. A oportunidade de brincar ao ar livre, de enfrentar desafios e de lidar com o imprevisível é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da identidade. Como alertam Neto (2020) e Gill (2010), afastar as crianças destes contextos conduz à diminuição da capacidade avaliativa do risco, comprometendo competências que se refletem na vida adulta.

Neto (2020) sublinha que “o medo e a proteção excessiva tornam-se um obstáculo ao ensaio e à aprendizagem para a vida” (p. 223), afetando o desenvolvimento da identidade e das competências pessoais e sociais. Este tempo não pode ser adiado, é na infância que se treinam habilidades para a vida, com vista à construção de uma existência adulta autónoma e equilibrada.

Face a este cenário, o autor defende, ainda, a necessidade de implementar “estratégias regulares e mais consistentes de formação de pais e de profissionais de educação sobre modelos de supervisão das crianças” (Neto, 2020, p. 111). É essencial garantir um

equilíbrio entre segurança e liberdade, entre proteção e desafio, promovendo uma supervisão consciente e contextualizada.

O risco, enquanto elemento central no desenvolvimento e aprendizagem infantil, é amplamente reconhecido como uma necessidade biológica e cultural para a aquisição de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais (Neto, 2020). A abordagem equilibrada ao risco, promovida através do brincar ao ar livre e de experiências desafiantes, contribui para o desenvolvimento holístico da criança, permitindo-lhe enfrentar o inesperado, adquirir autonomia e estruturar a sua identidade. No entanto, a superproteção e o medo excessivo por parte dos adultos podem privar as crianças de vivências, consideradas fundamentais, que limitam o seu progresso em habilidades essenciais para a vida adulta. Assim, destaca-se a necessidade de formar pais e educadores, com o intuito de os munir de estratégias que incentivem a exploração segura e a supervisão equilibrada, de modo a garantir um ambiente enriquecedor e desafiador que promova o crescimento saudável das crianças.

Esta visão equilibrada, entre risco e segurança, não se dissocia da escuta ativa e da corresponsabilidade educativa que sustentam a pedagogia participativa. Reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista da sua própria aprendizagem exige confiança, por parte dos adultos, e a promoção de ambientes que respeitem os seus interesses e valorizem a sua voz.

1.3 PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS: RELAÇÕES, INTERAÇÕES E ESPAÇO EXTERIOR

As pedagogias participativas afirmam-se como um paradigma que reconhece a criança como sujeito competente e ativo do seu processo de aprendizagem. Afastada de modelos tradicionalistas, transmissivos e centrados no adulto, esta abordagem defende a escuta ativa, o diálogo e a construção partilhada de ações e decisões diárias. Ao se valorizar a participação das crianças, das famílias e da comunidade educativa, promove-se uma cultura de corresponsabilidade, pertença e de envolvimento, que se reflete nos contextos, nas relações e nos ambientes de aprendizagem. Neste capítulo, explora-se o conceito de participação e as suas implicações práticas, reflete-se sobre o papel do adulto como um facilitador e mediador de processos democráticos e inclusivos.

O Artigo 12.º [Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança] introduziu, pela primeira vez, no direito internacional dos direitos humanos, o reconhecimento do direito e da capacidade das crianças de influenciar ações e decisões que as afetam. O artigo introduziu a obrigação de transformar o estatuto das crianças em relação às pessoas adultas, tanto a nível individual como coletivo. Desafiando a ideia de que as crianças são simplesmente objetos da proteção de pessoas adultas, o Artigo 12.º considera que as crianças são cidadãos do presente e do futuro, com direitos e capacidades para influenciar decisões sobre as suas vidas e preocupações. (Crowley, Larkins & Pinto, 2020, p.15)

O Artigo 12.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança introduziu, pela primeira vez, no direito internacional dos direitos humanos, o reconhecimento do direito e da capacidade das crianças de influenciar ações e decisões que as afetam.

Em Educação de Infância, a expressão *participação colaborativa* assume relevo quando as crianças, e as próprias famílias, se tornam elementos envolvidos nas dinâmicas da sala de atividades e da escola, na organização, planificação e avaliação. Neste sentido, o reconhecimento da agência ativa das crianças torna-as sujeitos em coconstrução, em parceria com o Educador de Infância, no dia a dia da rotina de um JI. Este facto eleva a importância das “opiniões das crianças nas decisões e ações que as afetam” (p. 17), assumindo-se como uma atitude que as beneficia a longo prazo.

A responsabilização do Educador de Infância e a intencionalidade que imprime no seu PCG, onde define o seu currículo emergente, potencia a voz das crianças enquanto ser que colabora e age na sua própria aprendizagem. A resposta a dar às necessidades e interesses das mesmas prepara o espaço à participação, reconhecendo a sua individualidade e vivências anteriores, estendendo-as para níveis mais elevados, a denominada Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1978).

Crowley et al. (2020) reforçam que,

a participação das crianças não é um evento pontual. A participação é um processo contínuo e não termina com a expressão das opiniões das crianças e

posterior transmissão aos públicos certos, mas antes envolve pessoas adultas e crianças coproduzindo influência e mudanças a todos os níveis. (p.18)

Esta leitura aproxima-se da perspectiva defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), ao referirem que uma pedagogia participativa se sustenta numa ética relacional e num currículo partilhado, em que o adulto cede espaço e escuta ativa às crianças, numa lógica de coconstrução do conhecimento.

A liberdade de expressão, o acesso à informação e dar tempo e espaço à opinião e participação das crianças, permite contribuir para uma construção holística que respeita o Ser individual e o torna participativo nas decisões que ocorrem nos diferentes contextos, interior e exterior. Esta oportunidade “garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Neste ponto, é possível cruzar a proposta de Lopes da Silva et al. com os quatro pilares referidos por Mata e Pedro (2021), que evidenciam a importância do sentimento de pertença, da abordagem inclusiva, da cultura de aprendizagem e do respeito mútuo como fundamentos da participação efetiva.

Contrapondo o paradigma de Pedagogia Transmissiva, ou seja, o adulto enquanto transmissor de conhecimentos e centro do processo, nas Pedagogias Participativas “a imagem da criança é de um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 15). O Educador de Infância assume o papel de facilitador e de observador, promovendo contextos onde as crianças possam interagir, criar e desenvolver as suas capacidades em ambientes que estimulam a descoberta e a iniciativa.

Os mesmos autores compreendem

a Pedagogia-em-Participação como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p.19)

Este diálogo intergeracional e intercultural sublinha que não se trata de dar vez ou dar voz às crianças, mas de as reconhecer como agentes no processo de construção do seu sentido de identidade.

Crowley et al. (2020) referem três níveis de participação: consultiva, colaborativa e liderada pelas crianças. Esta evolução do grau de envolvimento revela não apenas um reconhecimento crescente da criança como sujeito ativo, mas também a exigência de uma prática educativa mais exigente por parte do adulto, que precisa de ceder controlo, confiar e reorganizar continuamente os espaços e os tempos da aprendizagem.

Os autores explanam,

Participação consultiva: através desta abordagem, as pessoas adultas procuram obter os pontos de vista de um grupo de crianças para, depois, trabalhar sobre esses resultados de modo que estes sejam transparentes para as crianças.

Participação colaborativa: esta abordagem proporciona um maior grau de parceria entre pessoas adultas e crianças. Emerge quando as primeiras, tendo identificado uma questão que precisa de ser tratada, envolvem as crianças a ajudar a definir o que precisa de ser feito e como.

Participação liderada pelas crianças: com esta abordagem, são dados às crianças o espaço e a oportunidade para prosseguir as suas próprias agendas, iniciar as suas próprias atividades e assumir a defesa das suas próprias ideias. (Crowley et al., 2020, p.19)

Esta perspetiva assume uma progressão do papel da criança, sendo assumida como mais passiva, mas consultada, a uma perspetiva mais ativa, autónoma e envolvida. Remete ainda para uma efetiva transparência do processo e um diálogo que se torna transversal, flexível e intergeracional. Esta reflexão proporciona a prática assente na criação de espaços genuínos que possibilitam a liderança das crianças nas suas atividades, assim como, a assumir a capacidade de defesa das suas propostas e ideias.

Cruz (2008), ao enunciar Oliveira-Formosinho (2007), refere que “o desafio é o de as ouvir no que têm para nos dizer e o de as escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação” (p. 91). Esta ideia remete diretamente para a valorização da escuta como princípio ético e político da ação educativa

O Conselho Nacional de Educação (2021) recomenda

é fundamental a criação de novas perspetivas de organização pedagógica em sala de aula, através da instituição de dispositivos que permitam uma relação mais horizontal de poder e do acesso ao saber. (...) destacam-se as estruturas de aprendizagem cooperativa; a participação e apropriação guiadas dos saberes; o trabalho de aprendizagem através de projetos de pesquisa; a organização da comunidade de aprendizagem. (Conselho Nacional de Educação, 2021, p. 78)

No entanto, apesar da sensibilização criada e dos reconhecidos avanços perante a problemática, importa reconhecer que a participação infantil ainda enfrenta resistências, nomeadamente, na aceitação à participação diária e efetiva na vida escola, na perspetiva ao adulto enquanto centro do processo, nas pressões curriculares, e na visão funcionalista e de entretenimento da infância. A efetivação da pedagogia participativa exige, por isso, um trabalho contínuo de reflexão, promotora de questionamento profissional, e o compromisso de transformar práticas, mesmo quando isso exige desconstruir rotinas e crenças enraizadas culturalmente e politicamente.

As parcerias com as famílias “são tomadas em colaboração, tendo em conta os objetivos comuns identificados pelos diferentes parceiros. As parcerias pressupõem responsabilidades e respeito mútuo” (Mata e Pedro, 2021, p. 25). A construção destas relações exige tempo, escuta e disponibilidade para acolher a diversidade das famílias. Rigolet (2006) adverte que, “cada vez que obrigamos alguém a proceder de outro modo, a utilizar uma maneira de trabalhar que não lhe é familiar, diminuimos a sua eficácia e, por vezes, provocamos-lhe, mesmo, inibição ou rejeição” (p. 36).

A escola torna-se, assim, espaço de escuta, de mediação e de encontro entre crianças, adultos e famílias. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) reforçam que “uma

pedagogia da infância participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas aprendizagens” (p. 15).

Esta participação estende-se, também, à organização e transformação do espaço exterior. Como laboratório de experiências, esse espaço torna-se cenário de construção de sentidos e de identidade, numa perspetiva de partilha constante. Hanscom (2008) defende que, “as crianças precisam mesmo deste tempo longe das instruções de adultos para pensarem sozinhas, mexerem o corpo como precisarem e terem uma oportunidade para mergulhar nas suas imaginações. É melhor deixar o recreio intocado pelo mundo adulto” (p. 159).

As pedagogias participativas, ao articular a escuta, o respeito, o tempo e o espaço, promovem uma educação centrada na criança, sustentada na colaboração com os adultos e as famílias. Valoriza, assim, a agência da criança, o seu direito a ser escutada e a participar na definição dos seus percursos de aprendizagem, respeitando o seu interesse, identidade, ritmos e cultura. Esta abordagem transforma o processo educativo num espaço partilhado e em constante coconstrução, no entanto, exige, também, uma intencionalidade a diferentes níveis, que se concretiza nas práticas pedagógicas, nos contextos reais e na ação consciente e resiliente de educar com as crianças, e não, apenas, para elas.

A construção de uma pedagogia participativa exige, assim, que o Educador reforce e alargue o seu olhar e reconheça a criança como protagonista da sua aprendizagem, numa contínua parceria com os adultos e com os contextos onde se insere. Esta participação ganha corpo, não apenas nas relações sociais, mas, também, na forma como a criança interage com os espaços. O ambiente, em particular o espaço exterior, transforma-se num parceiro, capaz de inspirar a descoberta, as vivências e o sentido de pertença. Neste sentido, importa aprofundar a relação entre a criança e o espaço exterior, explorando como este se torna expressão, liberdade e desenvolvimento holístico.

Libertar as crianças significa desenhar uma estratégia de desenvolvimento humano, baseada no modelo ecológico e sistémico, em que predomine a aprendizagem inteligente (curiosidade e felicidade), através de uma experiência

mais humanista, naturalista, espontânea, lúdica, prazerosa e participativa no confronto com o risco nas situações quotidianas de vida. (Neto, 2020, p. 33)

A visão de Neto (2020) sustenta numa abordagem humanista e naturalista da infância, onde o espaço exterior deixa de ser apenas um cenário para se tornar um ambiente educativo rico e intencional.

Brincar ao ar livre é uma atividade essencial para o desenvolvimento saudável das crianças. “Ao ar livre, (...), surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 28). Estas oportunidades permitem vivências únicas e experiências holísticas que não podem ser reproduzidas nos espaços interiores. As autoras sublinham que o contacto com a natureza promove um crescimento integral, onde o corpo, os sentidos e a imaginação são continuamente desafiados.

Para além das competências motoras, o espaço exterior oferece às crianças progressos significativos nos domínios emocional, social e cognitivo. A relação constante com este meio promove uma apropriação simbólica do espaço, onde os materiais ganham sentidos e funções adaptadas às necessidades e intenções das crianças. É através desta reinvenção do espaço que se constroem experiências consideradas marcantes, que moldam a personalidade e o carácter individual.

Bilton et al. (2017) referem que “importa garantir condições para que a criança se envolva numa determinada tarefa ou projeto, investigando e descobrindo aquilo que lhe interessa” (p. 50). Esta ideia surge alinhada com Inácio (2024), que sublinha a importância da intencionalidade educativa no planeamento do espaço exterior, defendendo que os educadores devem valorizar este ambiente como parte integrante do contexto de aprendizagem, com decisões pedagógicas conscientes e com espaço para a participação das crianças.

Neto e Lopes (2018) chamam a atenção para a urgência de proporcionar às crianças liberdade de movimento e contacto com múltiplos ambientes físicos. Referem que “as crianças devem experimentar uma grande variedade de ambientes físicos” (p. 77), alertando para o risco de as manter confinadas a contextos fechados que limitam a exploração do corpo e do mundo que as rodeia. Hanscom (2018) reforça esta visão ao

afirmar que, “o espaço exterior oferece uma experiência sensorial perfeitamente equilibrada. O espaço inspira a mente. O espaço exterior é o ambiente ideal para avaliar riscos e aceitar desafios” (p. 98).

A exploração do exterior favorece o desenvolvimento sensorial e estimula a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas. Louv (2018) acrescenta que “qualquer espaço natural contém uma reserva infinita de informações, portanto, um potencial para inesgotáveis descobertas novas” (p. 89), destacando o papel da natureza enquanto fonte constante de estímulos e aprendizagens.

A saúde infantil, física e emocional, está igualmente relacionada com a vivência ativa no exterior. Hanscom (2018) destaca a importância do contacto com os cinco sentidos em ambientes naturais, enquanto Louv (2018) refere que “as crianças ficam fisicamente mais ativas quando estão ao ar livre - uma dádiva em uma época de estilos de vida sedentários” (p. 70). Esta afirmação é complementada por Neto e Lopes (2018), ao afirmarem: “As crianças do nosso tempo não podem ficar encurraladas no seu corpo inativo, dentro de casa ou na escola” (p. 77).

Brincar ao ar livre é, assim, mais do que uma oportunidade de recreio, é um direito e uma necessidade. Como afirma Neto (2020), “brincar de forma livre com o espaço natural, através da exposição do nosso corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade” (p. 152). Esta ligação ao meio natural contribui para o desenvolvimento da empatia, da sustentabilidade e da resiliência, promovendo-se aprendizagens que ultrapassam os conteúdos formais e se enfatizam nas vivências.

Inácio (2024) reforça que,

o espaço exterior detém características que nunca se esgotam, se o adulto facilitar a exploração e a brincadeira das crianças. A reorganização e o envolvimento que se tem vindo a defender (...), pretendem, acima de tudo, sensibilizar os educadores de infância para o papel que devem assumir e para o modo como devem valorizar todo o espaço. Sendo responsáveis pela

organização do ambiente educativo, nomeadamente o espaço exterior, devem tê-lo, também, por um espaço intencional e que merece tomadas de decisão conscientes que valorizem o processo de aprendizagem e a participação das crianças. (p. 27)

Desta forma, o contacto das crianças com o espaço exterior torna-se essencial para o seu desenvolvimento holístico. As infinitas possibilidades oferecidas pela natureza, ou pelo meio exterior, inspiram criatividade, autonomia e aprendizagens sensoriais, físicas, cognitivas e emocionais. Os autores citados convergem na ideia de que o espaço natural, quando respeitado e intencionalmente pensado, constitui um ambiente educativo insubstituível, rico, dinâmico e construtor de oportunidades imprescindíveis.

A interação entre a criança e espaço exterior evidencia-se como um processo de relação, constante, sensorial e cognitivo. No entanto, esta potencialidade experiencial não surge, apenas, da presença da natureza, mas da forma como os espaços são pensados com intencionalidade pedagógica. A organização do espaço exige que o ambiente exterior seja, cuidadosamente, pensado como um cenário em relação, um convite ao envolvimento do corpo, da imaginação e da autonomia da criança. A reflexão sobre a organização consciente do espaço exterior, enquanto extensão do currículo construído e gerido pelo Educador, é o compromisso educativo com o bem-estar e a participação das crianças.

O modo como o grupo se mobiliza pelo espaço revela, também, o modo como os adultos valorizam o espaço exterior e de que forma o organizaram e nele incluíram as crianças. Olhar para o espaço exterior não é centrar intencionalidade pedagógica no espaço definido como parque infantil. A operacionalização da nossa ação (Educadores de Infância) reflete-se no aproveitamento pedagógico e intencional de cada canto, levando-as a envolverem-se numa escola ideal e na escuta das suas opiniões em relação ao que gostariam de ter ou fazer nesse espaço. (Inácio, 2022, p. 61)

Lopes da Silva et al. (2016) alertam para a multiplicidade de funções do espaço exterior, exigindo que o Educador reflita, criticamente, sobre o seu potencial: “a sua organização deve ser cuidadosamente pensada (...) de modo que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (p. 27). Esta perspectiva vai ao encontro da proposta de Bento (2019), ao referir que uma visão educativa sobre o exterior é essencial para tornar este espaço num território vivo de exploração, interação social e iniciativa pessoal.

Ao integrar o espaço exterior numa abordagem intencional, os educadores reconhecem-no como um ambiente de experiências, de relação e de descoberta. Trata-se de o pensar e planejar como um espaço flexível e em constante mudança/evolução, um “organismo vivo”, como definem Ceppi e Zini (2013), “aberto a novas marcas pessoais” e que “deve mudar e evoluir de acordo com o projeto cultural daqueles que o habitam” (p. 26).

A participação das crianças nesse processo é essencial. Lopes da Silva et al. (2016) destacam que a organização do espaço deve refletir um processo contínuo de observação, escuta e ajuste às necessidades e interesses do grupo. O Educador observa, planeia, age e avalia, com a consciência de que o espaço se torna, também ele, um mediador, facilitador e potenciador de aprendizagens.

Nesta linha, Bento e Portugal (2016) destacam que, “os espaços exteriores exigem um trabalho permanente de observação e avaliação, para que sejam capazes de suscitar desafios e oportunidades de aprendizagem adequadas” (p. 98). É através desta ação reflexiva e intencional que se evita a acomodação a práticas pouco desafiadoras ou, reconhecidas, como meramente recreativas e despidas de intencionalidade.

Kaarby (2005), ao relatar a sua experiência norueguesa, afirma: “everything you can do indoors, you can do outdoors, but not the other way around” (p. 121), valorizando uma pedagogia integrada, onde interior e exterior são articulados como um todo coerente. Esta ideia é reforçada por Figueiredo (2004), ao defender que os espaços devem ser repensados pelos educadores, não apenas como suporte físico, mas como extensão do projeto pedagógico.

As orientações legais e técnicas também apontam nesse sentido. Barreto, Valle e Barreto (2009) indicam que a organização dos espaços exteriores deve garantir segurança, atratividade, acessibilidade, flexibilidade e sustentabilidade, sendo ajustada

ao projeto educativo e aos seus utilizadores. O Decreto-Lei n.º 203/2015 sublinha a “adequação às necessidades motoras e lúdicas dos utilizadores” (p. 8235), enquanto, o Despacho Conjunto n.º 268/97 recomenda “ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas” (p. 14). Bento e Portugal (2016) reafirmam que “a diversidade, cooperação e enriquecimento das experiências de aprendizagem assumem-se como formas de suporte ao trabalho curricular do educador e à concretização dos princípios educativos” (p. 89).

Bento e Portugal (2016) reconhecem, ainda, que o maior desafio para os educadores está na superação de uma lógica centrada em atividades convencionais e previsíveis. “A inovação pedagógica passará por oferecer diversas oportunidades ou experiências de aprendizagem (...) reconhecendo-se o potencial pedagógico de cada atividade” (p. 99). Esta inovação acontece quando o educador se permitir a sair da sua zona de conforto e a reconhecer o espaço exterior como palco de aprendizagens significativas, mesmo que menos controláveis.

Inácio (2021) acrescenta que a valorização do espaço exterior não pode ser uma resposta a tendências ou modas, mas sim um posicionamento consciente, “A consciência das nossas ações promove competências nas crianças. O esforço deve ser canalizado para a intenção e não para a repetição” (p. 59). Esta consciência implica reconhecer o papel do adulto como facilitador e coconstrutor do ambiente.

Neste processo, a relação entre o Educador de Infância e o brincar é central. Bento (2019) afirma que, a participação ativa do adulto durante o brincar ao ar livre contribui para tornar o espaço “cativante, desafiador, seguro e responsivo”, fornecendo pistas e ajustando materiais sem desviar o foco da criança. Lopes (2014) problematiza esta relação ao distinguir dois conceitos: o Brincar Social Espontâneo (BSE), em que as crianças brincam entre si, e o Brincar Social Orgânico (BSO), mais controlado pelo adulto e subordinado à lógica da organização escolar. A autora alerta para a necessidade de devolver às crianças o tempo e as condições para vivenciarem, verdadeiramente, o brincar.

A organização do espaço exterior deve garantir que o brincar, enquanto atividade espontânea da criança, que proporciona liberdade seja respeitado como um direito e uma condição para o desenvolvimento integral (Lopes da Silva et al., 2016). A

intervenção do Educador de Infância exige, assim, uma abordagem reflexiva, intencional e envolvida, promotora de um ambiente pedagógico onde a escuta, a experimentação e a participação das crianças sejam pilares de um espaço em constante construção.

Síntese

O enquadramento teórico que sustenta esta investigação articula contributos de diversas áreas, nomeadamente, psicologia, pedagogia da infância, neurociências e educação ambiental, numa perspetiva que reconhece a criança como sujeito ativo, competente e pleno de direitos. Através de uma abordagem centrada na pedagogia participativa, valoriza-se o brincar como foco da aprendizagem e do desenvolvimento holístico, destacando-se o papel do espaço exterior como ambiente educativo e de construção de identidade.

O brincar, enquanto expressão livre e espontânea da infância, é apresentado como uma linguagem essencial e universal da criança, promotora de bem-estar, autonomia e aprendizagem. Esta ação, vivida em relação, é compreendida como uma atividade significativa em si, mas, também, como um potenciador de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, tal como demonstram autores como Ferland (2006), Gray (2013), Lopes da Silva et al. (2016), Neto & Lopes (2018) e Chagas (2018).

O espaço exterior surge, neste contexto, como a extensão natural do brincar e do currículo, sendo reconhecido pelas suas potencialidades únicas ao nível da exploração, da imaginação, da relação com a natureza e da experimentação com o risco. Bento (2019, 2020), Hanscom (2018), Louv (2018) e outros autores evidenciam a necessidade de integrar o ambiente natural, e não estruturado nos contextos educativos, desafiando práticas fechadas, previsíveis e limitadoras da ação livre da criança.

Neste percurso, o risco é entendido como uma componente essencial e estruturante do desenvolvimento e aprendizagem, ao invés de uma ameaça. Através dele, a criança experimenta os seus limites, desenvolve competências de autorregulação e fortalece a sua identidade. Neto (2020) e Gill (2010) denunciam a cultura de medo e superproteção que empobrece a infância, sublinhando a importância de ambientes que equilibram segurança com desafio.

A pedagogia participativa emerge, assim, como um paradigma que sustenta toda esta visão: uma prática de relação e em relação, democrática e coconstruída, onde se escuta a criança, se valoriza a sua voz e se reconhece a sua participação como um direito e uma fonte de transformação educativa. A relação escola-criança-família é aqui ampliada, e o ambiente, em particular o espaço exterior, é concebido como terceiro educador, exigindo intencionalidade, escuta e reflexão contínua.

Este quadro teórico oferece, assim, a base sólida para compreender a reorganização do espaço exterior enquanto processo pedagógico, social e cultural que promove a agência da criança, a valorização da comunidade e a construção de contextos educativos inclusivos e significativos.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica que orienta a investigação, sustentada no paradigma interpretativo e na Investigação-Ação, enquanto estratégia promotora de reflexão, transformação e participação. O estudo assume uma intencionalidade educativa, centrada na escuta das crianças, no envolvimento da comunidade educativa e na melhoria da qualidade do espaço exterior em contexto de Educação de Infância.

A organização do Capítulo 2 estrutura-se em cinco subcapítulos. O *Enquadramento Metodológico* fundamenta a escolha da Investigação-Ação e o papel ativo do educador-investigador. Em *Problemática e Objetivos*, enunciam-se os propósitos do estudo e a questão de investigação. O *Contexto e Participantes* descreve o ambiente educativo e os intervenientes envolvidos no projeto, ou seja, o contexto investigativo. O subcapítulo *Fases da Investigação* apresenta a estrutura cíclica do processo, dividida em diagnóstico, intervenção e avaliação. Em *Técnicas, Instrumentos de Recolha e Análise de Dados* explicitam-se os métodos utilizados, os respetivos fundamentos e os critérios e procedimentos de interpretação que asseguram rigor e validade à investigação.

Através deste percurso, reforça-se a coerência entre os objetivos do estudo, os princípios das pedagogias participativas e a construção de um ambiente educativo coconstruído, em que as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos de direitos e de saberes.

2.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A presente investigação enquadra-se no paradigma interpretativista, assumindo uma abordagem qualitativa, centrada na compreensão das experiências, perceções e significados atribuídos pelos participantes no contexto educativo. Tal como salienta Coutinho (2014), este paradigma não procura a generalização dos resultados, mas visa “compreender o significado das ações humanas a partir da perspectiva dos seus protagonistas” (p. 408), valorizando o conhecimento situado, construído em interação com os sujeitos e os contextos.

Esta investigação reconhece o papel ativo do investigador, implicado na construção partilhada do conhecimento, através de um processo dialógico e reflexivo com os participantes. O investigador não é um observador externo e neutro, mas, sim, um

agente de mudança que, como defende Coutinho (2014), participa numa “dupla hermenêutica”, em que “a primeira hermenêutica é a que os participantes fazem das suas próprias ações e experiências, e a segunda é a que o investigador realiza sobre essas interpretações” (p. 17). Esta dupla interpretação reforça a natureza relacional, contextualizada e ética da produção de conhecimento, alinhada com uma pedagogia participativa que reconhece os sujeitos como coconstrutores de saberes.

Neste quadro investigativo, adota-se a Investigação-Ação como a metodologia que articula investigação e transformação, que compromete o professor-investigador com a melhoria sustentada da prática. A Investigação-Ação, tal como é definida por Afonso (2005), citando John Elliott (1991), corresponde ao “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (p. 74), conferindo-lhe uma natureza transformadora e intencionalmente pedagógica. A sua pertinência decorre da possibilidade de integrar mudança e compreensão, num processo contínuo, que se desenvolve através de ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão crítica (Coutinho, 2014).

De acordo com Coutinho (2014), a Investigação-Ação distingue-se por ser uma metodologia de investigação e uma estratégia de desenvolvimento profissional, na medida em que “inclui ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo” (p. 409), recorrendo a um movimento cíclico que alterna entre a intervenção e a teorização. Este processo não é linear, mas em espiral, permitindo uma reconfiguração constante da prática, ajustada às necessidades emergentes dos contextos educativos (Coutinho, 2014). Trata-se, portanto, de um processo ético e profissional de reflexão crítica, em que o Educador questiona, em permanência, o sentido e o impacto das suas ações.

Neste sentido, a Investigação-Ação assume-se como uma metodologia exigente, que implica o Educador como investigador da sua própria prática, tal como defendem McNiff e Whitehead (2006), citados por Castro (2012), ao afirmarem que o processo reflexivo se deve focar em questões fundamentais como: “What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?” (p. 16). Esta abordagem coloca o professor-investigador no centro do processo investigativo, convidando-o a assumir uma postura crítica, autorreflexiva e transformadora, em consonância com o modelo do profissional

reflexivo proposto por Schön (1983), que aprende com e na ação, reestruturando a sua prática com base na experiência e na análise crítica.

A articulação entre o pensamento e a ação constitui a centralidade da prática que Schön (1983) defende, num contínuo de construção de saberes profissionais. Também Alarcão (2001) reforça esta dimensão, ao propor a escola reflexiva como um espaço de transformação e de desenvolvimento profissional, sustentado numa valorização da participação, da escuta e da colaboração, como pilares do conhecimento em educação. Neste enquadramento, o Educador-investigador assume uma postura de interrogação permanente da sua ação, tendo como finalidade, a melhoria da qualidade educativa e a promoção da democracia participativa.

O modelo de Investigação-Ação adotado neste estudo segue o ciclo proposto por McNiff e Whitehead (2006), estruturado em cinco fases articuladas: (1) *identificação do problema*, (2) *planificação da ação*, (3) *implementação*, (4) *observação/avaliação* e (5) *reflexão crítica e reformulação da prática*. Este ciclo, representado na Figura 1, assume uma lógica espiral, em que cada fase reforça a aprendizagem e permite reformular as estratégias da intervenção em função dos resultados observados. A sua representação gráfica traduz, visualmente, a articulação entre teoria e prática que sustenta este percurso investigativo, funcionando como ferramenta de sistematização, de comunicação e de fundamentação das decisões metodológicas adotadas.

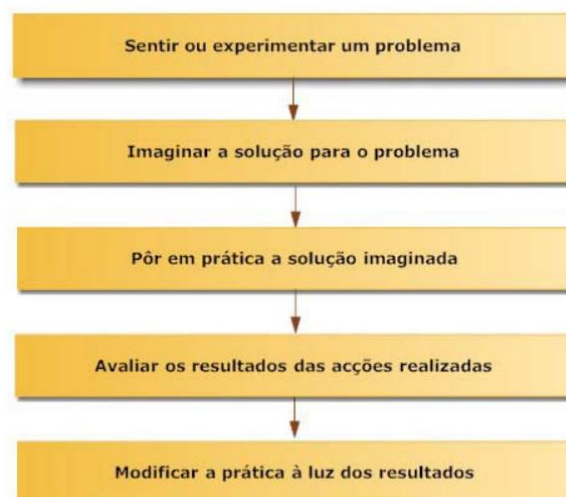


Figura 1 - Ciclo da Investigação-Ação segundo McNiff e Whitehead (2006).

A opção por este modelo justifica-se pela sua capacidade de promover mudanças contextualizadas, alicerçadas em evidências e orientadas pela participação ativa dos diferentes intervenientes. Como sublinham Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o conhecimento em educação deve emergir de práticas participadas, coconstruídas com as crianças, as famílias e a comunidade, numa lógica de corresponsabilidade e de agência partilhada. Assim, a Investigação-Ação não se limita a resolver problemas pontuais, mas constitui-se como um processo de capacitação e de transformação sustentada do contexto e dia-a-dia educativo.

Entendendo a Investigação-Ação como estratégia de desenvolvimento profissional, Ponte (2006) sublinha que esta implica um compromisso ético com a melhoria da prática, não apenas do ponto de vista técnico, mas enquanto construção coletiva de significados sobre a educação e sobre o contexto. A investigação torna-se, assim, um instrumento que visa a mudança educativa, articulando-se com a complexidade dos contextos reais e com o conhecimento dos seus intervenientes. Neste estudo, esta perspetiva materializa-se no envolvimento direto das crianças, das famílias e da comunidade educativa na transformação do espaço exterior do JI, assumindo o contexto educativo como território de escuta, participação e de criação.

O ciclo de Investigação-Ação estrutura, portanto, o desenvolvimento da presente investigação, desde o diagnóstico inicial até à reflexão final. Cada fase é desenhada em coerência com os princípios da Investigação-Ação, garantindo a intencionalidade pedagógica, o envolvimento ativo dos participantes e a escuta das vozes implicadas no processo. A fase inicial consistiu-se na identificação de um problema concreto, onde se reconhece a pertinência e o impacto que pode originar na vivência educativa das crianças. A planificação da intervenção, prevê a construção em diálogo com os participantes e sustentando-se na observação do contexto e nas referências teóricas. A implementação da ação permite testar as soluções propostas, sendo acompanhada por uma observação sistemática e reflexiva dos efeitos produzidos ao longo do estudo. A fase de avaliação e reflexão conduz à reinterpretção da prática e à consolidação de aprendizagens, num processo que reinicia o ciclo de melhoria contínua.

A lógica de ação reflexiva, que estrutura este percurso, reforça a relevância da Investigação-Ação como metodologia capaz de articular investigação, ação pedagógica e participação democrática. Ao se promover a escuta e a envolver os intervenientes na

construção dos seus ambientes, contribui-se para o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, alinhado com os princípios das pedagogias participativas. Assim, a Investigação-Ação, inserida no paradigma interpretativista, emerge como uma estratégia de investigação transformadora, que articula a compreensão da realidade com a sua reconfiguração consciente, crítica e colaborativa.

É nesta lógica que se enquadra o presente estudo, assumindo a Escola como um lugar de construção partilhada de conhecimento e de transformação ética e pedagógica. A clarificação da problemática e a definição dos objetivos, abordadas no subcapítulo seguinte, emergem, como o passo fundamental, para orientar, de forma rigorosa, o processo investigativo.

2.2 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

A prática pedagógica em Educação de Infância exige uma reflexão constante sobre os ambientes educativos e o modo como estes potenciam ou limitam as experiências das crianças. O espaço exterior, enquanto oportunidade de vivências, assume um papel central no desenvolvimento holístico e na aprendizagem das crianças. No entanto, a sua utilização pedagógica continua, por vezes, a ser negligenciada, assumindo uma função desprovida de intencionalidade e de escuta das crianças. Neste contexto, torna-se impreterível repensar este espaço como lugar educativo, dinâmico e coconstruído.

Partindo de um processo de observação e de diagnóstico, emergiu a necessidade de refletir sobre o modo como o espaço exterior é vivenciado pelas crianças e qual o papel que lhes é atribuído na sua transformação. É neste contexto que se define a presente questão de investigação:

Como transformar e otimizar o espaço exterior de um Jardim de Infância, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade, de modo a criar um ambiente de bem-estar, de exploração e de aprendizagens significativas?

Esta questão coloca no centro do processo, não apenas, o espaço físico, mas, também, as intenções pedagógicas, as dinâmicas participativas e a escuta ativa dos diversos intervenientes. A investigação assume, assim, uma natureza interventiva, sustentada nos princípios da Investigação-Ação e numa abordagem metodológica coerente com a pedagogia participativa.

Com base neste enquadramento, define-se o seguinte objetivo geral:

Transformar o espaço exterior de um Jardim de Infância, tornando-o seguro, atrativo, estimulante, promotor de bem-estar e de aprendizagens significativas, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade.

Para alcançar este objetivo geral, delinearam-se os seguintes objetivos específicos, que estruturam e orientam o estudo:

Conhecer as características do espaço exterior, identificando as suas potencialidades e limitações.

Identificar as necessidades, aspirações e expectativas das crianças, das famílias e comunidade, relativamente ao espaço exterior.

Elaborar, de forma participativa, um plano de intervenção que proporcione um ambiente seguro, desafiador e estimulante, promotor de bem-estar e de aprendizagens significativas.

Executar o plano de intervenção em colaboração com crianças, famílias, a comunidade e outras parcerias, promovendo o envolvimento coletivo no processo de transformação.

Criar um espaço exterior que favoreça o bem-estar e as aprendizagens significativas e ativas, atendendo às necessidades, interesses e potencialidades das crianças.

Estes objetivos não se referem, unicamente, à transformação física do espaço exterior, mas incorporam uma dimensão ética e pedagógica que valoriza o direito à participação, à escuta e à construção em parcerias do ambiente educativo. O envolvimento das crianças, das famílias e da comunidade educativa constitui, por isso, um eixo central desta investigação, orientado para a construção de um espaço exterior que reflita a identidade, os interesses e as vivências dos dele usufruem diariamente.

A definição da problemática e dos objetivos confere a direção e a intencionalidade à investigação. De modo a compreender a pertinência da intervenção proposta, importa apresentar o contexto onde esta decorre e os seus intervenientes. A caracterização do

local e dos participantes permitirá enquadrar a ação no contexto específico, reconhecendo os desafios e as potencialidades do grupo na construção, que se pretende partilhada, num espaço exterior mais inclusivo, intencional e significativo.

2.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido numa Escola Básica do 1.º CEB e JI da rede pública, localizada no Distrito de Lisboa e integrada num agrupamento de escolas da zona oeste. Este agrupamento dá resposta a uma comunidade, marcadamente, heterogénea, do ponto de vista social, cultural e económico, refletindo a diversidade do concelho onde se insere. A economia local assenta, principalmente, nas atividades agrícolas, piscatórias e turísticas, evidenciando uma distinção territorial relevante, enquanto a zona costeira se caracteriza por uma maior urbanização e predominância do setor terciário, a área interior mantém traços mais rurais e um peso significativo do setor primário.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), tem-se registado um aumento expressivo de alunos oriundos de diferentes nacionalidades, nomeadamente, do Brasil, de países europeus e de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Esta realidade configura um contexto educativo multicultural, que, embora promotor de riqueza cultural, impõe desafios significativos ao nível da inclusão, da equidade e da adaptação pedagógica. O agrupamento reconhece, ainda, a existência de problemáticas associadas à subvalorização da escola, por parte de algumas famílias, ao absentismo e à indisciplina, muitas vezes correlacionadas com trajetórias de imigração forçada e com os efeitos disruptivos provocados pela pandemia de COVID-19.

O agrupamento integra dez estabelecimentos, abrangendo a Educação Pré-Escolar (EPE) e os três ciclos do Ensino Básico, totalizando 1886 crianças/alunos. A Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e JI (EB1/JI do Limoeiro), onde decorre esta investigação, é uma dessas unidades, conta com duas salas ativas: uma de EPE e uma outra de 1.º CEB, acolhendo, no seu total, 43 alunos, dos quais uma percentagem significativa é de nacionalidade brasileira. Esta diversidade acentua a necessidade de práticas educativas diferenciadas e responsivas às identidades culturais presentes.

A equipa educativa da escola é composta por um Educador de Infância, uma Professora do 1.º CEB e quatro Assistentes Operacionais, constituindo um grupo de profissionais

com prática consolidada e abertura à reflexão partilhada sobre os desafios educativos do quotidiano. A colaboração ativa entre os membros da equipa revelou-se determinante para a viabilização desta intervenção, quer ao nível da escuta das crianças, quer na criação de oportunidades para a participação das famílias e da comunidade educativa. Assim, o envolvimento dos diferentes intervenientes, crianças, profissionais e famílias, é assumido como condição estruturante para a construção de um espaço exterior atrativo, intencional, inclusivo e promotor de aprendizagens significativas.

A EB1/JI do Limoeiro

A EB1/JI do Limoeiro situa-se numa aldeia periférica da sede do município, caracterizada por uma população reduzida e envelhecida. A principal atividade económica da localidade assenta na agricultura, embora, nas imediações do estabelecimento, estejam instaladas pequenas unidades industriais ligadas ao setor automóvel e mobiliário, o que imprime alguma diversidade económica local.

A maioria das crianças que frequenta o estabelecimento reside em localidades vizinhas, sendo reduzido o número de alunos naturais da aldeia. A reabertura do estabelecimento, em setembro de 2023, após ter sido encerrado em 2017, surgiu como resposta à crescente escassez de vagas no concelho, decorrente do aumento demográfico registado nos últimos anos. Importa referir que, para muitas famílias, este estabelecimento não constituiu a primeira opção no momento da matrícula, o que evidencia desafios ao nível da integração e do sentido de pertença.

O contexto geográfico do estabelecimento é especialmente relevante para a presente investigação. A sua proximidade a campos agrícolas, bem como a estruturas tradicionais, como um fontanário e um lavadouro, atualmente em avançado estado de degradação, oferece às crianças uma proximidade ao meio rural e local. Este contacto com o ambiente natural possibilita vivências de exploração e de observação, que se revelam potenciadoras de aprendizagens significativas, alicerçadas na descoberta, na curiosidade e na relação com o meio. Paralelamente, o envolvimento com a comunidade local tem sido promovido através da participação das crianças e das famílias em diversas atividades coletivas, fortalecendo-se o espírito comunitário, a relação e articulação Escola-Meio Envolverte.

O espaço físico do estabelecimento é composto por dois recintos exteriores distintos, com características e potencialidades diferenciadas:

Espaço Exterior 1 (EExt1): este espaço localiza-se junto às salas do 1.º CEB e inclui um pequeno parque infantil.; a estrutura do parque encontra-se degradada: o escorrega está atualmente interdito, por motivos de segurança, enquanto, a estrutura de baloiços, partilhada pelos grupos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, permanece em uso. A área total é de 292,39m², contando com a presença de três árvores, de médio porte, que proporcionam alguma sombra aos espaços. Adjacente a este, existe uma zona cimentada e parcialmente coberta, com 135,57m². Contudo, esta cobertura apresenta danificações ao nível do acrílico, o que compromete a proteção em dias de intempéries, limitando, assim, o uso funcional do espaço.

Espaço Exterior 2 (EExt2): corresponde a um campo de futebol, com uma área de 835,60m², dos quais cerca de 35% está interdito, devido a problemas de segurança associados à degradação do piso e muro. O recinto é delimitado por uma rede metálica amovível e dispõe de uma única baliza em condições de utilização. Para além do campo cimentado, este espaço tem uma zona relvada e arborizada, com aproximadamente 100m², onde se encontram quatro árvores de grande porte, um limoeiro e três plátanos, que conferem sombra e contato direto com a natureza. Esta área inclui, ainda, materiais de fim aberto, como pneus, promovendo oportunidades de exploração. O acesso ao campo é assegurado por uma escadaria e por uma rampa lateral, garantindo a acessibilidade a todos os utilizadores.

A figura 2 sintetiza a caracterização do contexto educativo, ilustrando a organização espacial da escola e os elementos envolventes que condicionam e/ou potenciam o desenvolvimento do *Projeto Vozes que Transformam*. Esta representação permite compreender de forma integrada os fatores que influenciam a ação educativa no espaço exterior.



Figura 2 - Representação esquemática da organização espacial da EB1/JI do Limoeiro e dos seus recintos exteriores.

A interação das crianças com o meio envolvente é potenciada por atividades de natureza exploratória, que tiram partido da proximidade aos campos agrícolas e de elementos característicos da paisagem rural e local. A relação com a comunidade tem sido reforçada pela dinamização de iniciativas conjuntas, promovendo o sentido de pertença e o fortalecimento dos laços entre escola, famílias e comunidade educativa.

Participantes

O presente estudo contou com a participação de um grupo da Educação Pré-Escolar, composto por 25 crianças, um Educador de Infância e uma Assistente Operacional, bem como pelas famílias do grupo. As crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, constituem um grupo heterogéneo, destacando que 48% têm 3 anos, um dado particularmente relevante para a planificação das atividades e para o grau de envolvimento nas diferentes fases do projeto. A participação das crianças foi assumida como um processo dinâmico, que se expressou, sobretudo, através de iniciativas espontâneas, reforçando a sua agência e capacidade de influência na construção do ambiente educativo.

As famílias manifestaram interesse e disponibilidade para colaborar no projeto, estando envolvidos em diferentes fases: desde a recolha de opiniões, por via de entrevistas semiestruturadas, até à planificação e execução de melhorias no espaço exterior. Destas

famílias, foram selecionados três encarregados de educação com base na sua disponibilidade e interesse demonstrado para responder às questões das entrevistas.

Em conformidade com os princípios éticos da investigação em educação, todos os participantes adultos assinaram o Termo de Consentimento Informado (Anexo 1), garantindo-se a compreensão dos objetivos da investigação, o direito à participação voluntária e o respeito pelo anonimato e pela confidencialidade dos dados, conforme recomendado por Coutinho (2014). Os encarregados de educação entrevistados foram identificados com pseudónimos, definidos por si próprios.

No que respeita à participação das crianças, foi voluntária e mediada pelo consentimento esclarecido e informado dos respetivos encarregados de educação. A integração das crianças nas atividades de grupo focal e na tomada de decisão ocorreu em função da sua vontade e disponibilidade, respeitando-se, sempre, o seu ritmo e interesse.

Por fim, é importante sublinhar que o investigador assumiu um papel ativo e participante ao longo de todo o processo, intervindo como elemento promotor da escuta, facilitador da participação e mediador das decisões tomadas em contexto real. Esta postura teve como orientação os princípios das pedagogias participativas, assegurando a coerência entre o quadro teórico da investigação e as práticas adotadas ao longo do processo.

Tendo sido delineado o contexto onde se desenvolve o presente estudo, bem como os participantes envolvidos e os recursos disponíveis, importa, agora, apresentar de forma sistemática as fases da investigação. A sequência das etapas, planificação, intervenção e reflexão, permitiu não só estruturar o processo metodológico de forma coerente, mas também garantir a intencionalidade pedagógica e o envolvimento ativo de todos os intervenientes. A descrição detalhada destas fases possibilita compreender como a transformação do espaço exterior foi sendo conduzida e sustentada ao longo do tempo.

2.4 FASES DE INVESTIGAÇÃO

A concretização desta investigação estruturou-se em três fases sequenciais, diagnóstico, intervenção e avaliação. Cada etapa foi planeada de forma intencional, sustentada por uma lógica cíclica de observação, reflexão, planificação e ação. Esta estrutura permitiu

garantir a coerência metodológica, a integração dos diferentes instrumentos e a participação ativa dos intervenientes ao longo de todo o processo. De seguida apresentam-se as três fases do estudo, detalhando os procedimentos adotados e o contributo de cada momento para a construção do conhecimento e a transformação do espaço educativo.

Validação Ético-Metodológica

Em conformidade com os procedimentos definidos pelo Diretor do Agrupamento, para a realização de investigação em contexto escolar, foi solicitada autorização formal para a concretização do estudo. Os instrumentos de recolha de dados foram submetidos à apreciação da Equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), tendo sido aprovados com o código 1457200001. Esta validação garantiu o cumprimento dos critérios éticos e metodológicos exigidos, reforçando a credibilidade científica do estudo e assegurando a sua adequação ao contexto educativo.

Além disso, a apreciação pelo MIME possibilitou o reajuste dos instrumentos à especificidade do contexto escolar em análise, promovendo o rigor, a pertinência e o respeito pelos direitos dos participantes. Os instrumentos submetidos à aprovação incluíram: guiões de entrevistas (inicial e final), guiões de grupos focais (inicial e final), termo de consentimento informado, grelha de observação direta e diário de campo. Adicionalmente, foi utilizada a GO–Exterior: Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância (Bento, 2020), que permitiu uma análise sistemática das condições e dinâmicas do espaço exterior, organizada em seis dimensões: aparência global e identidade, dimensão, acessibilidade, manutenção e segurança, oportunidades de ação, estilo do adulto e rotinas.

Fases de Investigação

Primeira Fase - Diagnóstico: Caracterização do contexto e levantamento de necessidades

A fase inicial centrou-se na compreensão aprofundada do contexto educativo e na identificação de necessidades específicas relacionadas com o espaço exterior do JI. Serão mobilizadas várias estratégias de recolha de dados, incluindo observações diretas, entrevistas a encarregados de educação, grupos focais com crianças, análise documental

(PCG e PEA) e registros sistemáticos em diário de campo. A Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO-Exterior (Bento, 2020) foi utilizada como ferramenta fundamental, permitindo uma leitura crítica e fundamentada do espaço, com vista a uma caracterização rigorosa das suas potencialidades e limitações.

Estavam previstas quatro observações diretas, a realizar durante os momentos de utilização do espaço exterior, com o objetivo de analisar a apropriação do espaço pelas crianças, as interações entre pares e com os adultos, bem como a intencionalidade pedagógica presente na organização do ambiente. As entrevistas aos encarregados de educação visaram captar perspetivas complementares, centradas na vivência da comunidade escolar, permitindo, assim, integrar as expectativas das famílias no processo de análise.

O grupo focal com as crianças teve como finalidade auscultar as suas necessidades e desejos relativamente ao espaço exterior. Esta abordagem permitiu valorizar a escuta e a agência ativa, dando às crianças a possibilidade de serem coconstrutoras do seu espaço, em consonância com os princípios das pedagogias participativas.

Segunda Fase - Intervenção: Planificação e implementação do Projeto Vozes que Transformam

A segunda fase previu a conceção e execução da intervenção, com base nos dados recolhidos na fase anterior. O *Projeto Vozes que Transformam* foi desenvolvido de forma colaborativa, envolvendo ativamente as crianças, os profissionais, as famílias e os membros da comunidade educativa. Esta corresponsabilidade possibilitou a partilha de ideias, a deliberação conjunta e a ação concertada, integrando diferentes perspetivas e saberes.

As decisões relativas à reorganização do espaço exterior foram documentadas em diário de campo e discutidas em encontros formais e informais com os intervenientes. A construção de uma maquete representativa das propostas das crianças constituiu-se um momento-chave do processo, funcionando como mediador visual das intenções do grupo e incentivo ao envolvimento da comunidade.

A comunicação entre os agentes educativos, facilitada através de plataformas digitais e das redes sociais, promoveu a articulação, o acompanhamento do projeto e o reforço do

compromisso coletivo. A documentação fotográfica e os registos construídos e sistemáticos permitiram a monitorização da evolução da transformação do espaço e das dinâmicas, garantindo a triangulação metodológica e a análise dos efeitos da intervenção.

Terceira Fase - Avaliação e reflexão dos resultados do projeto de investigação

A última fase consistiu na avaliação da intervenção e na reflexão crítica sobre os seus efeitos. A reaplicação da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO-Exterior (Bento, 2020) possibilitou uma análise comparativa pré e pós-intervenção, aferindo as mudanças implementadas e o modo como estas influenciaram o uso do espaço exterior pelas crianças.

Realizaram-se novas observações diretas, bem como entrevistas finais aos encarregados de educação, com o objetivo de aferir a evolução das perceções relativamente à intervenção e ao feedback dado pelas crianças em contexto familiar. Esta abordagem reforçou a validade interna da investigação e permitiu consolidar uma leitura longitudinal do projeto.

O grupo focal final com as crianças teve como finalidade captar as suas vivências, opiniões e sentimentos, relativamente às alterações concretizadas, reafirmando o seu papel de protagonistas da mudança. Esta última etapa contribuiu para uma reflexão crítica sustentada, orientada para recomendações futuras e para a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Paralelamente à avaliação descritiva das alterações no espaço exterior, procedeu-se a uma análise interpretativa dos dados recolhidos, articulando-os com os referenciais teóricos que sustentam o estudo.

A tabela 1 sintetiza as três fases que estruturaram o estudo: diagnóstico, intervenção e avaliação; detalha os intervenientes envolvidos em cada etapa, bem como os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados. A organização sistemática das ações permite evidenciar a coerência metodológica da Investigação-Ação, assegurando a triangulação de dados, a escuta ativa dos participantes e a fundamentação pedagógica das decisões tomadas ao longo do processo.

Tabela 1- Fases da investigação, intervenientes envolvidos e instrumentos de recolha de dados.

Fase	Intervenientes	Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos
<p>1.^a Fase: Diagnóstico: Caracterização do contexto e levantamento de necessidades (Fase exploratória e diagnóstica, com recolha inicial de dados para fundamentar a intervenção. Reflexão contínua sobre os instrumentos e estratégias adotadas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigador/ Educador de Infância - Crianças - Encarregados de Educação - Equipa educativa (assistentes operacionais, docentes) 	<p>Observação direta inicial, 4 sessões em diferentes momentos do dia/semana, analisando a apropriação do espaço, interações e dinâmicas de brincadeira; (ObsL., Criança,)</p> <p>Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO-Exterior (Bento, 2020);</p> <p>Entrevistas semiestruturadas com Encarregados de Educação, (E1: EE – Anita); (E2: EE – Lúcia); (E3: EE – Pera), perceções e expetativas sobre o espaço exterior;</p> <p>Grupo focal com crianças, (GF1: Crianças), promoção da participação ativa na identificação de necessidades e potenciais mudanças;</p> <p>Registo em diário de campo, documentação de reflexões do investigador e de adaptações metodológicas sempre que necessário;</p> <p>Análise documental (PCG e PEA);</p>
<p>2.^a Fase: Intervenção - Planificação e implementação do Projeto Vozes que Transformam (Fase de ação colaborativa, onde os intervenientes coconstruem a planificação e a transformação do espaço, refletindo e ajustando estratégias em tempo real.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigador/ Educador de Infância - Crianças (agentes centrais da mudança) - Encarregados de Educação - Equipa educativa - Comunidade educativa (outros membros envolvidos no contexto escolar) 	<p>Planeamento colaborativo, decisões que emergem do diálogo entre crianças, educador e comunidade;</p> <p>Definição das ações a implementar, visualização concreta das propostas.</p> <p>Registo contínuo no diário de campo, documentação do processo de implementação e ajustes estratégicos em resposta às dinâmicas observadas;</p> <p>Comunicação e partilha via plataformas digitais e redes sociais, garantindo envolvimento das famílias e reforçando a articulação entre intervenientes;</p> <p>Documentação fotográfica sistemática, registo de momentos-chave da transformação do espaço para posterior análise comparativa;</p> <p>Análise documental (PCG e PEA);</p>
<p>3.^a Fase: Avaliação e reflexão dos resultados do projeto de intervenção (Fase de análise crítica e validação da intervenção, utilizando a triangulação de dados para garantir rigor e coerência.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigador /Educador de Infância - Crianças - Encarregados de Educação - Equipa educativa 	<p>Observação direta, utilização do espaço exterior, comparação de práticas e dinâmicas antes e depois da intervenção, (ObsF., Criança,);</p> <p>Reaplicação da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO-Exterior, (Bento, 2020), avaliação objetivo das mudanças implementadas;</p> <p>Entrevistas aos Encarregados de Educação, garantindo continuidade na análise das perceções e evolução das opiniões.</p> <p>Grupo focal final com crianças, (GF2: Crianças) centrado na experiência e nas mudanças.</p> <p>Registo final no diário de campo, sintetizando aprendizagens, desafios e potenciais ajustamentos.</p> <p>Comparação entre documentação fotográfica inicial e final, possibilitando uma análise</p>

		visual das melhorias e dos impactos da intervenção; <i>Análise documental</i> (PCG e PEA);
--	--	---

As codificações da recolha de dados, apresentadas na tabela anterior, obedeceram a um sistema estruturado e intencional, assegurando a rastreabilidade, a organização e a fiabilidade do processo analítico. Cada unidade de informação foi codificada de acordo com o instrumento de recolha utilizado, promovendo uma articulação coerente entre metodologias e facilitando uma leitura integrada e transversal dos dados, que será aprofundada no Capítulo 3 - Apresentação, Análise de Dados e Discussão de Resultados.

A lógica colaborativa e participativa que orienta esta investigação constitui um dos seus eixos centrais, reconhecendo o vínculo entre a prática pedagógica e as vivências reais das crianças. Fundamentada nos princípios das pedagogias participativas e da escuta ativa, esta abordagem promove o envolvimento genuíno de todos os intervenientes, favorecendo contextos de aprendizagem significativos e enraizados na realidade do grupo. O reconhecimento da criança como sujeito ativo e competente contribui a criação de um ambiente educativo onde a corresponsabilização e o sentimento de pertença são fortalecidos.

Enquanto metodologia reflexiva, flexível e cíclica, a Investigação-Ação sustenta uma articulação contínua entre diagnóstico, intervenção e avaliação. Esta dinâmica iterativa permite que as decisões implementadas resultem de uma análise sistemática dos dados recolhidos e das experiências vividas, conferindo-lhes relevância e legitimidade. O cruzamento entre as necessidades identificadas e as propostas emergentes dos participantes sustenta tomadas de decisão contextualizadas, informadas e responsivas, reforçando a pertinência e a sustentabilidade das transformações educativas.

A transformação do espaço exterior representa uma oportunidade concreta para visitar e dar novos significados a práticas pedagógicas à luz de novas intencionalidades. Ao articular escuta, participação e reflexão, o processo transforma-se num exercício de construção conjunta. Como refere Oliveira-Formosinho (2011), trata-se de criar espaços e tempos pedagógicos, onde crianças e adultos coabitam, dialogam e coconstroem conhecimento. Simultaneamente, a participação ativa das crianças e das famílias é

reconhecida como um pilar essencial na construção de um ambiente educativo mais inclusivo, desafiante e significativo.

A estrutura metodológica delineada permite uma análise rigorosa das dinâmicas espaciais, relacionais e pedagógicas que emergem da intervenção, assegurando que cada decisão decorre de um processo colaborativo e reflexivo. A recolha contínua, sistemática e triangulada de dados sustenta ajustes progressivos nas estratégias adotadas, mantendo a coerência entre os objetivos definidos e a realidade vivida. Como defende Bento (2019), a ação pedagógica sobre o espaço deve emergir de uma escuta permanente e de uma intencionalidade crítica, que respeite os contextos e promova experiências transformadoras.

Após a apresentação das fases que estruturaram esta investigação, e dos procedimentos metodológicos que a sustentam, torna-se essencial explicitar as técnicas e instrumentos utilizados na recolha e análise de dados. Esta etapa é determinante para garantir a consistência interna do estudo, assegurando que os dados recolhidos permitam interpretar, de forma rigorosa e fundamentada, as vivências dos participantes e os efeitos da intervenção. No subcapítulo seguinte, descrevem-se os instrumentos selecionados, os critérios que orientaram a sua escolha e os processos de análise adotados, reforçando o compromisso com uma investigação ética, contextualizada e metodologicamente sólida.

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

No âmbito Investigação-Ação a definição das técnicas e dos instrumentos de recolha e análise de dados assume um papel fundamental, permitindo a obtenção de informações relevantes que sustentam a reflexão crítica, a tomada de decisão fundamentada e a coerência entre os objetivos definidos e os contextos vivenciados. Como refere Afonso (2005), trata-se de

trata-se de planear o acesso à informação pertinente, a selecção de técnicas de colheita de dados, incluindo a adopção, adaptação ou produção de instrumentos, assim como, o trabalho de sistematização, análise e interpretação dos dados, em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respectivos eixos de análise. (p.58)

Com base nestes princípios, e em conformidade com o Despacho n.º 15847/2007, publicado no DR 2.ª série, n.º 140, de 23 de julho, os instrumentos de recolha de dados foram previamente submetidos à apreciação da Equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). A aprovação, validada com o código 1457200001, garantiu o cumprimento dos princípios éticos de investigação em contexto educativo, nomeadamente a proteção dos dados pessoais, a confidencialidade, o anonimato e o consentimento livre e esclarecido por parte dos participantes.

A metodologia aplicada privilegia uma abordagem qualitativa, com base em técnicas de recolha diversificadas, que permite captar as múltiplas dimensões da experiência educativa e garante a triangulação dos dados.

A *observação direta* (Anexo 2) constitui-se como um dos instrumentos base, permitindo ao investigador aceder, de forma não mediada, às dinâmicas do espaço exterior e às interações entre crianças, adultos e ambiente. Tal como definido por Van Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019), esta técnica permite uma análise situada, contextualizada e isenta de interferência direta, favorecendo a autenticidade dos dados recolhidos. Preveem-se a realização de observações, distribuídas ao longo das três fases da investigação, sendo complementadas por registos descritivos e interpretativos no diário de campo (Anexo 4), assumindo-se este último como técnica essencial de reflexão e construção teórica (Afonso, 2005).

A *entrevista semiestruturada*, com aplicação em dois momentos distintos (inicial e final), foi concebida para recolher as perceções, representações e expectativas dos encarregados de educação, permitindo uma leitura longitudinal da evolução dos discursos e das práticas. A elaboração do guião (Anexo 3 e 4) teve por base os objetivos da investigação e os eixos analíticos definidos, sendo estruturado por tópicos e itens abertos que permitiram captar a subjetividade dos entrevistados, sem limitar a espontaneidade das respostas (Afonso, 2004). A escolha de um número reduzido de participantes justifica-se pela natureza qualitativa do estudo, centrada na profundidade e não na representatividade estatística.

A realização de *grupos focais* (Anexo 7 e 13), nos momentos inicial e final, possibilita captar discursos em coconstrução, valorizando a interação do grupo como fonte de perspetivas coletivas. Como referem Coutinho (2014), Afonso (2004) e Flick (2005),

esta técnica privilegia a emergência de consensos, tensões e complementaridades entre os participantes, enriquecendo a análise dos dados e promovendo um entendimento mais alargado do fenómeno educativo. A escuta das crianças nestes momentos revela-se essencial para garantir a sua participação ativa, em consonância com os princípios das pedagogias participativas.

A *análise documental* incide no PCG e o PEA, permitindo contextualizar a intervenção no quadro institucional e pedagógico em vigor. Esta análise fornece dados relevantes sobre a visão, as prioridades e os princípios orientadores do agrupamento, sendo crucial para o alinhamento da intervenção com as diretrizes educativas e para a articulação com as práticas já existentes no agrupamento e nos diferentes contextos.

A *análise qualitativa* dos dados prevê a sua base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), através de um processo sistemático de categorização temática. Esta abordagem permite identificar padrões, inferir relações entre categorias e articular os dados empíricos com o quadro teórico de referência. A comparação entre os momentos pré e pós-intervenção proporciona uma leitura evolutiva das práticas e das perspetivas dos intervenientes, permitindo, deste modo, tornar evidente as mudanças ocorridas ao longo de todo o processo.

A utilização da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO–Exterior (Bento, 2020) constitui um recurso essencial à sistematização dos dados relativos ao espaço exterior. Este instrumento avalia 36 itens distribuídos por seis dimensões (Aparência global e identidade; Dimensão; Acessibilidade; Manutenção e segurança; Oportunidades de ação; Estilo do adulto e rotinas), proporcionando uma análise detalhada e objetiva do ambiente educativo. O sistema de pontuação (0, 1, 2) e o campo de observações descritivas permitem integrar dados quantitativos e qualitativos, validando as perceções recolhidas.

A *triangulação de dados* revela-se uma mais-valia, assegurando a robustez e a coerência dos resultados. A conjugação entre observações diretas, entrevistas, grupos focais, análise documental e aplicação da GO–Exterior permite um cruzamento de fontes que sustenta a fiabilidade das interpretações, proporcionando uma leitura complexa, integrada e significativa da realidade em estudo de acordo com os diferentes intervenientes.

A análise dos dados incide sobre as interações entre crianças, adultos e espaço exterior, permitindo revelar os efeitos da intervenção pedagógica e os efeitos da transformação do espaço no envolvimento, na autonomia e na qualidade das experiências educativas. Este cruzamento entre os dados recolhidos e os referenciais teóricos valida a relevância da metodologia adotada, reforçando a pertinência da escuta, da corresponsabilidade e da transformação, consciente, dos ambientes educativos.

A construção de conhecimento, neste contexto, não se limita à descrição de fenómenos, mas assume-se como um processo interpretativo, crítico e ético, orientado para a melhoria da prática. Como tal, os resultados obtidos serão apresentados e discutidos no capítulo seguinte, com base na análise das evidências recolhidas e na articulação com os fundamentos teóricos que sustentam esta investigação.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O capítulo estrutura-se de forma a apresentar, interpretar e discutir os dados recolhidos ao longo do processo investigativo, em articulação com o enquadramento teórico definido. Inicia-se o capítulo com a caracterização do espaço exterior e das interações nele observadas, contextualizando a perceção inicial das crianças, das famílias e do Educador de Infância. Seguem-se subcapítulos que exploram as vivências e significados atribuídos ao brincar no exterior, as fragilidades detetadas e a consequente necessidade de uma intervenção participada.

A descrição do *Projeto Vozes que Transformam*, das suas etapas e metodologias, é acompanhada por uma análise crítica do impacto no contexto, com base em dados recolhidos através de entrevistas, observações, grupos focais e instrumentos validados.

Finalmente, a reaplicação da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO-Exterior (Bento, 2020) e os testemunhos dos intervenientes permitem avaliar os efeitos da intervenção na qualidade do espaço e nas dinâmicas educativas vividas, em prol das fragilidades encontradas.

Esta análise evidencia a importância do espaço como cenário pedagógico em constante (re)construção, coconstruído com e a partir das crianças, das famílias e da própria comunidade, consolidando práticas sustentadas numa pedagogia da escuta, da participação e da relação.

3.1 A RELAÇÃO CRIANÇA-ESCOLA-FAMÍLIAS

A participação da família no *Projeto Vozes que Transformam* revelou-se fundamental para a construção de uma abordagem educativa integrada, sustentada na escuta e na responsabilidade entre todos os intervenientes. A valorização das interações entre escola, crianças e famílias fundamentou-se numa lógica de colaboração ativa, onde a comunidade educativa foi mobilizada, de acordo com a sua disponibilidade, para a transformação conjunta do espaço exterior, enquanto lugar de aprendizagens, de pertença e de envolvimento. Esta relação, pensada e envolvida ao longo do projeto, é analisada a partir de três eixos centrais, a referir, a participação das famílias; a qualidade

das relações interpessoais no contexto educativo; o contributo da diversidade e da participação das crianças.

Participação das famílias: da escuta à responsabilização

A participação das famílias foi pensada, desde o início, como um fator estruturante da intervenção, assumindo-as como parceiras da mudança. Esta perspetiva apoia-se nos pressupostos da pedagogia participativa, a qual reconhece a família como parceira ativa na construção de contextos educativos ricos e coerentes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Como sublinha Bento (2020), a construção de ambientes educativos significativos passa pela integração de todos os adultos que rodeiam a criança — educadores, assistentes operacionais, pais e comunidade — como promotores de uma verdadeira cultura de educação.

As entrevistas realizadas aos encarregados de educação evidenciaram um elevado envolvimento e disponibilidade para contribuir, quer através da oferta de materiais, quer pela participação direta no processo de transformação. Lúcia reforça este envolvimento, ao afirmar que, *“Desde a primeira reunião que percebi que os pais estavam motivados. Isto nota-se quando há ali falta de qualquer coisa. Acho que as pessoas se motivam mais e que têm mais vontade de ajudar.”* (E2: EE – Lúcia).

A escuta das famílias permitiu integrar diferentes perspetivas sobre o espaço exterior, tornando as decisões pedagógicas próximas do dia-a-dia das crianças. O diálogo entre Educador de Infância e EE foi contínuo, mediado por reuniões presenciais e em plataformas digitais, tornando-se essencial para garantir a transparência do processo e o conhecimento no decurso do mesmo. A afirmação de Anita revela esta perceção de proximidade: *“A escola está ligada com a família.”* (E1: EE – Anita)

Qualidade das relações interpessoais no contexto educativo

Outro aspeto transversal evidente foi a qualidade das relações interpessoais no quotidiano, que se manifestou como fator determinante para o bem-estar e a participação das crianças. A interação positiva entre crianças, educador e assistentes operacionais foi reconhecida pelos EE como promotora de segurança emocional, confiança e liberdade para brincar. Tal como refere Anita: *“Não me parece que exista medo. Eu acho que isso é fundamental, para se criar uma conexão positiva com os*

adultos. Eu acho que essa conexão existe entre todos, entre os cuidadores, o educador e as auxiliares.” (E1: EE – Anita)

Esta percepção reforça a importância das relações na construção de contextos educativos seguros e desafiantes. Lopes da Silva et al. (2016) sublinham que as interações de qualidade entre adultos e crianças são fundamentais para o seu bem-estar, identidade e sentido de pertença. Vygotsky (1978), por sua vez, defende que o desenvolvimento infantil é mediado pelas relações sociais, sendo a aprendizagem um processo de relação, por excelência. Neste sentido, o ambiente educativo observado alicerçou-se numa lógica de relação, afeto e de confiança, o que permitiu a exploração, a participação e a construção de aprendizagens significativas.

Contributo da diversidade e da participação das crianças

A diversidade do grupo, no que respeita às idades, aos interesses, às experiências e às vivências, foi reconhecida como um dos elementos potenciadores do projeto. O grupo revelou uma forte cultura de partilha, de entreajuda e de construção coletiva, permitindo a cada criança participar com o seu contributo único, valorizando-se a escuta das suas ideias, desejos e necessidades. Através do grupo focal com as crianças, foi possível recolher sugestões concretas sobre as mudanças desejadas no espaço, conferindo-lhes um papel ativo e reconhecido como coconstrutoras da intervenção.

Este processo de escuta ativa e de valorização da voz da criança encontra-se alinhado com os princípios consagrados na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), nomeadamente no artigo 12.º, e com a abordagem da pedagogia da participação. Como sublinham Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a construção de contextos educativos participativos exige uma mudança na relação adulto-criança, onde o adulto passa de transmissor a facilitador, e a criança é reconhecida como sujeito ativo e competente. A experiência observada neste projeto tornou visível esta transformação, dando evidência a uma prática inclusiva, democráticas e centrada nas potencialidades do grupo.

A articulação entre o JI, as crianças e as famílias revelou-se, um dos eixos imprescindíveis da transformação, tornando o espaço exterior um verdadeiro cenário de envolvimento, escuta e coconstrução. Esta dimensão relacional e participativa foi fundamental para garantir a sustentabilidade da intervenção e a sua repercussão no

quotidiano, permitindo que as crianças se reconhecessem no espaço, nos processos e nas decisões tomadas.

3.2 O PRIMEIRO OLHAR DO EDUCADOR ACERCA DO ESPAÇO EXTERIOR

Este subcapítulo apresenta a perspectiva do Educador de Infância acerca do espaço exterior, enquanto agente central na mediação pedagógica e na construção de contextos significativos para as crianças. A sua leitura crítica, sustentada na experiência e na intencionalidade educativa, permite identificar fragilidades e potencialidades que influenciam, diretamente, o bem-estar, a participação e as aprendizagens das crianças. A aplicação da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO–Exterior, (Bento, 2020) possibilitou sistematizar essas observações de forma objetiva, quantificando dimensões essenciais do espaço e evidenciando áreas que requerem atenção e possíveis reestruturações. A visão do Educador adquire valor ao articular a análise pedagógica com o contexto real, funcionando como ponto de partida para o planeamento de uma intervenção transformadora.

3.2.1 CARACTERIZAÇÃO INICIAL DO ESPAÇO

O recinto educativo possui uma área total de 2.499,33m², distribuída entre o edifício principal, com 638,60m², e o espaço exterior, com 1.860,73m². Contudo, devido à degradação alguns espaços do recinto e à ausência de manutenção regular, cerca de 650,68m², encontram-se interditos à utilização, reduzindo a área acessível a aproximadamente 1.210,05m².

Na zona frontal às salas de atividades da Educação Pré-Escolar, das quais apenas uma se encontra em funcionamento, a utilização do espaço exterior está condicionada, devido ao elevado estado de degradação do muro de sustentação, comprometendo uma área de 264,64 m². Esta informação foi comunicada ao Educador por representantes da Autarquia, que identificaram as zonas restritas como sendo de acesso limitado para as crianças e adultos, pela sua proximidade ao muro e devido aos riscos estruturais associados (Diário de Campo, setembro de 2023).

O EExt1, com 292,39 m², integra um escorrega e dois baloiços. No entanto, o escorrega encontra-se degradado e, por esse motivo, interdito. Existe, também, uma zona coberta

de 135,57 m², alpendre, que, apesar de reduzida e parcialmente exposta às intempéries, oferece alguma proteção em dias de chuva.

O EExt2 assume cerca de 835,60 m² e inclui um campo de futebol, cuja utilização é limitada por vedações. Nesta área, existe, ainda, uma zona relvada e arborizada, árvores de grande porte e materiais de fim aberto, nomeadamente pneus, que proporcionam oportunidades de exploração livre. O acesso ao campo faz-se por escadas e/ou rampa lateral.

Avaliação do Espaço

A avaliação do espaço foi realizada com recurso à Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO-Exterior (Bento, 2020). Foram avaliados os seguintes parâmetros: Aparência Global e Identidade, Dimensão, Acessibilidade, Manutenção e Segurança, Oportunidades de Ação e Estilo do Adulto e Rotinas. Para complementar a análise, cruzaram-se dados obtidos por meio de observação direta e do diário de campo.

Categoria 1 - Aparência Global e Identidade: O espaço apresenta uma identidade pouco definida e características inadequadas às necessidades das crianças devido às restrições impostas. A falta de manutenção estrutural compromete o seu apelo visual e funcionalidade. Apesar de estar referenciado no PCG e valorizado no PEA como um espaço promotor de aprendizagens ao ar livre, a sua degradação exige intervenção urgente. Obteve uma classificação de 16,7%.

Categoria 2 - Dimensão: Embora a área do recinto seja ampla, as vedações limitam o acesso total ao espaço. O campo de futebol e o parque infantil (com um escorrega e dois baloiços) estão sujeitos a restrições de utilização devido ao estado das infraestruturas. A vedação de corda que circunda o parque não está devidamente fixa ao solo, representando um risco. Este parâmetro obteve uma pontuação de 33,3%.

Categoria 3 - Acessibilidade: O acesso da sala de atividades ao exterior é direto, mas a utilização do espaço é condicionada, sendo a saída feita por corredores internos. O recinto possui três alpendres de pequena dimensão e a circulação

entre os espaços é limitada. A utilização do espaço exterior é negociada entre os adultos e crianças, de modo a garantir a segurança das crianças, o que restringe a liberdade de movimento. Não existe um espaço definido para a utilização de bicicletas e/ou trotinetes. Este critério obteve 14,3%.

Categoria 4 - Manutenção e Segurança: Apesar do espaço ser potencialmente adequado para as crianças, a presença de barreiras físicas e estruturas degradadas (como o escorrega e o campo de futebol) compromete a sua segurança e funcionalidade. A falta de manutenção geral impacta negativamente na autonomia e no livre acesso ao espaço. Este parâmetro obteve uma avaliação de 58,3%.

Categoria 5 - Oportunidades de Ação: O espaço permite o contacto com elementos naturais, como terra, água e árvores, embora os materiais disponíveis sejam escassos devido à falta de recursos. As crianças exploram o espaço de forma autónoma, orientadas pela curiosidade e criatividade. O terreno apresenta diferentes tipos de piso e inclinações, favorecendo a exploração, ainda que de forma limitada. Este critério obteve 68,8%.

Categoria 6 - Estilo do Adulto e Rotinas: Os adultos demonstram predisposição para acompanhar as crianças, incentivando à autonomia e à cooperação. A participação das crianças é promovida através da construção conjunta de regras, valorizando o contacto com o risco e a aprendizagem do fator segurança. Este parâmetro obteve a melhor classificação, com 94,4%.

A média global dos resultados foi de 47,6%, situando-se abaixo dos 50%. Segundo as orientações da respetiva grelha, um valor abaixo deste limiar indica que o espaço apresenta condições inadequadas para a promoção do brincar, evidenciando a necessidade de intervenções significativas para melhorar a qualidade do ambiente exterior.

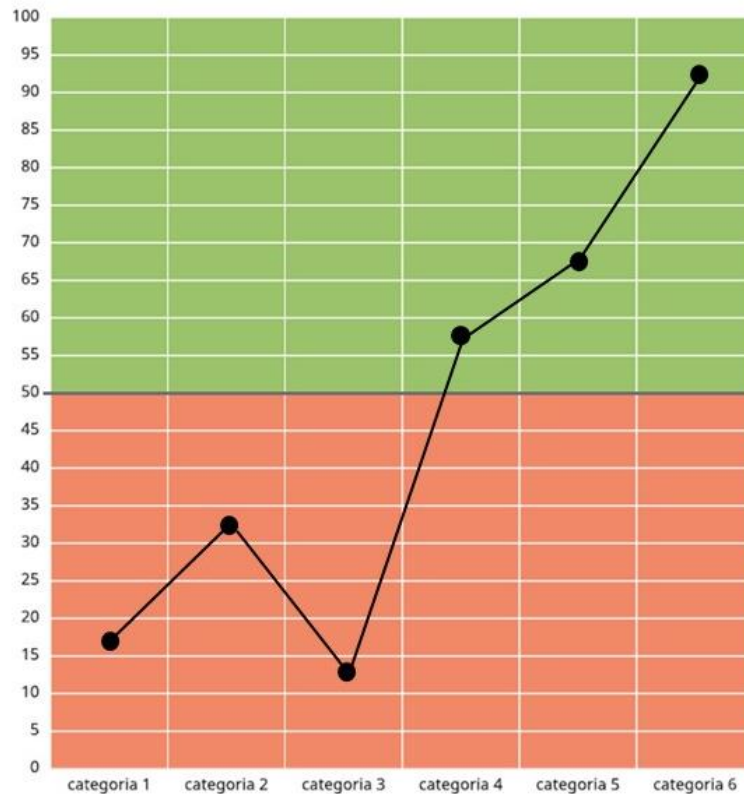


Figura 3 – Gráfico das dimensões observadas (Grelha Go-Exterior)

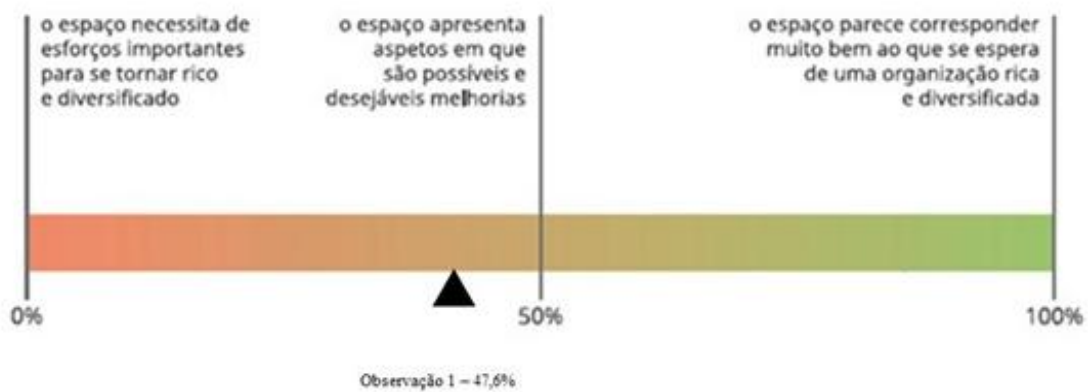


Figura 4 - Interpretação da classificação obtida na Grelha GO-Exterior

As figuras apresentadas traduzem graficamente os resultados da primeira avaliação do espaço exterior, realizada em janeiro de 2024 com recurso à grelha (Bento, 2020). A figura 4 indica que o espaço se encontra abaixo do limiar dos 50%, evidenciando a necessidade de melhorias significativas para se tornar num ambiente rico e

diversificado, apresenta uma média global de 47,6%. A figura 3, representa o gráfico por categorias e permite visualizar os parâmetros avaliados, destacando-se os baixos valores nas categorias de *Aparência Global e Identidade* (16,7%), *Dimensão* (33,3%) e *Acessibilidade* (14,3%), contrastando com a elevada pontuação atribuída à categoria *Estilo do Adulto e Rotinas* (94,4%). Esta representação reforça a urgência de intervenção nos aspetos estruturais e funcionais do espaço, enquanto evidencia a qualidade do acompanhamento pedagógico promovido pelos adultos.

Com base na avaliação realizada com a Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO–Exterior (Bento, 2020) e no cruzamento com os dados recolhidos através das observações diretas e do diário de campo, é possível construir uma leitura aprofundada do estado inicial do espaço exterior do JI, evidenciando fragilidades, potencialidades e desafios pedagógicos.

A *Aparência Global e Identidade*, com uma pontuação de apenas 16,7%, revela-se claramente deficitária. A ausência de uma identidade visual e funcional adequada, resultante da falta de manutenção e da degradação estrutural, é também sublinhada nas primeiras observações realizadas pelo Educador. As notas do diário de campo referem que “*existem espaços restritos ao uso por parte das crianças devido à proximidade com o muro de sustentação da escola e devido à sua degradação*” (Diário de campo, setembro de 2023), evidenciando preocupações e reforçando a urgência de intervenção. Esta limitação física afeta, diretamente a experiência pedagógica e o bem-estar das crianças.

No que diz respeito à *Dimensão* (33,3%), ainda que a área disponível seja relativamente ampla, parte do espaço está inutilizável, com vedações amovíveis que, segundo o Educador, “*se apresentam como uma fragilidade e perigo aparente para as crianças*” (Diário de campo, setembro de 2023). A observação direta comprova que as crianças se apropriam do espaço de forma criativa, embora condicionado. Registou-se a utilização de pneus e de utensílios de cozinha em zonas com relva e terra, sendo estes transportados entre zonas, o que demonstra que “*não olham para o espaço que estão a utilizar de um modo estanque e isolado, mas em relação com todo o recinto*” (Obs. 1).

A *Acessibilidade*, com uma pontuação crítica de 14,3%, mostra-se comprometida. O acesso direto ao exterior pelas salas é condicionado e implica percursos internos,

restringindo a liberdade de circulação. A observação revela a utilização livre das bicicletas por todo o recinto, mas também a inexistência de um espaço específico para o seu uso. O Educador destaca que “*a negociação de regras de segurança na utilização das bicicletas*” foi essencial para garantir a segurança de todos (Obs.2), indicando um esforço dos adultos para colmatar as limitações estruturais através da mediação pedagógica.

Relativamente à *Manutenção e Segurança*, com uma classificação de 58,3%, verifica-se um ambiente com potencial, mas profundamente condicionado por estruturas danificadas e barreiras físicas. A análise do diário de campo e das observações revela preocupações constantes com as redes amovíveis e equipamentos em mau estado. A intervenção direta dos adultos é frequente, como quando “*interveio na organização e funcionamento do espaço*” por falta de cuidado dos mais velhos com os colegas mais novos (Obs.3). Estas observações indicam a necessidade de mediação constante e de estratégias que garantam a segurança e o bem-estar de todas as crianças.

Em contraste, as *Oportunidades de Ação* (68,8%) e o *Estilo do Adulto e Rotinas* (94,4%) revelam-se como os pontos fortes do espaço. Apesar da limitação de materiais, os dados demonstram apropriação do espaço por parte das crianças, com destaque para a utilização de elementos naturais (terra, relva, árvores) e de materiais não estruturados (pneus, utensílios de cozinha), que fomentam o brincar, a exploração, a aprendizagem e o desenvolvimento holístico. As crianças “*circulam pelo espaço de modo livre*”, utilizam a rampa para corridas, trepam árvores e constroem “casas” com pneus (ObsI.1 a 4, Educador). Estas dinâmicas comprovam que, mesmo em contextos limitados, é possível promover aprendizagens significativas quando os adultos adotam uma postura promotora da autonomia e do brincar livre.

O envolvimento dos adultos, descrito como uma presença ativa, vigilante e facilitadora, é evidenciado ao longo das observações. Em vários momentos, as crianças recorrem ao Educador para partilhar descobertas ou solicitar aprovação/valorização do que fazem, como se observou quando uma criança “*desenha com o giz no chão e chama o adulto para ver o que realizou*” (ObsI.3, Educador). Esta relação de confiança contribui para a construção de um ambiente seguro e desafiante.

A média global de 47,6%, inferior ao limiar recomendado pela grelha GO-Exterior, confirma a necessidade urgente de intervenção. O espaço exterior, embora limitado por fragilidades estruturais e funcionais, é vivido pelas crianças como um lugar de pertença, de experimentação e de relação. O *Projeto Vozes que Transformam* assume, assim, uma dupla função, responder aos obstáculos físicos e potenciar as aprendizagens, valorizando a escuta das crianças e o seu direito ao brincar em ambientes seguros e significativos.

A caracterização inicial do espaço evidencia fragilidades significativas ao nível da segurança, manutenção e identidade, comprometendo a qualidade das experiências oferecidas às crianças. Ainda assim, o potencial de transformação é evidente, sustentado pela presença de elementos naturais e pelo envolvimento dos adultos. Estes dados justificam a urgência de uma intervenção educativa intencional, capaz de promover um ambiente exterior mais seguro, inclusivo e estimulante.

3.2.2 DINÂMICA DE GRUPO: AS INTERAÇÕES CRIANÇA-ESPAÇO EXTERIOR

A análise das quatro observações iniciais (ObsI) revelou um conjunto de dinâmicas que caracterizam a forma como as crianças interagem entre si e com o espaço exterior. Estes dados, recolhidos no âmbito da fase diagnóstica da investigação, permitem compreender o modo como o espaço é apropriado pelas crianças, evidenciando, simultaneamente, as suas potencialidades educativas e limitações estruturais.

As crianças demonstraram diversidade de brincadeira, envolvendo-se em situações de faz-de-conta, motoras e de exploração da natureza. A manipulação de materiais como panelas, colheres e pratos foi frequentemente observada: “*Estou a fazer uma sopa*” (ObsI.1, Marta), bem como a apropriação de materiais de fim aberto, como pneus, blocos de cartão, paus e diversos utensílios, utilizados para construções e representações do real, “*Esta é a minha casa*” (ObsI.1, Alice); “*sou o senhor do autocarro*” (ObsI.3, Isaac). A diversidade de experiências confirma a tese de Bento (2020), quando refere que os ambientes que acolhem o brincar simbólico são contextos de expressão de identidade e de relação do quotidiano.

O contacto com a natureza esteve sempre presente, surgindo em momentos de observação e de recolha de pequenos insetos, “*Estamos à procura de caracóis*” (ObsI.4, Ruben); “*Fecham-se quando estão com medo*” (ObsI.4, André), referindo-se à observação de bichos-de-conta. Estas ações espontâneas refletem a curiosidade

científica das crianças e validam a perspectiva de Figueiredo (2015), para quem o espaço exterior, quando propício, se torna um incentivo às aprendizagens que se relacionam com a natureza num recurso vivo e de interação constante.

Foram, ainda, registadas corridas com pneus, jogos tradicionais como o “*apanha-apanha*” e o “*macaquinho do chinês*”, e a utilização das bicicletas nas rampas, como desafios à coordenação motora e ao seu equilíbrio, “*Fiquei em primeiro*” (ObsI.2, Dinis). Esta observação confirma a relevância do espaço exterior enquanto contexto de desafio, aprendizagem e de desenvolvimento motor e emocional, como defendido por Neto (2020), que sublinha a importância do movimento livre e da vivência do risco, como promotores de autonomia, destreza física e bem-estar.

Verificou-se, contudo, uma divisão do grupo por faixas etárias, com interações reduzidas entre crianças de diferentes idades. Os subgrupos organizavam-se segundo afinidades e interesses comuns, o que, apesar de favorecer a autonomia, pode limitar a colaboração entre pares e o desenvolvimento de competências sociais alargadas, como o cuidado entre o grupo e a empatia, aspetos valorizados por Bento (2020) como fundamentais na construção de comunidades de aprendizagem.

O papel dos adultos revelou-se, maioritariamente, de vigilância, mas com crescente envolvimento nas dinâmicas do grupo. A sua presença foi essencial na mediação do risco, como nas subidas às árvores ou nas brincadeiras com pneus, “*os adultos [...] envolvem-se com as crianças nas brincadeiras que desenvolvem, assim como, na forma como tornar as subidas às árvores seguras*” (ObsI.1, Educador). A intervenção, também, se refletiu na organização do uso das bicicletas na “*negociação de regras de segurança na utilização das bicicletas*” e num “*acompanhamento mais próximo*” (ObsI.2, Educador). Esta abordagem alinha-se com a visão de Figueiredo (2015), que defende uma pedagogia de presença, onde o adulto intervém com escuta, presença e intencionalidade partilhada.

A mediação de conflitos e o apoio à iniciativa das crianças também foram observados na ObsI.4. Os blocos de cartão, disponibilizados a pedido das crianças, geraram “*discussão e conflito entre o grupo que os utiliza*”, sendo necessária a intervenção do adulto, “*dado que, enquanto grupo não resolvem o problema de partilhar os blocos*” (ObsI.4, Educador). Este episódio destaca a importância do adulto como mediador das

relações, facilitador da negociação e promotor do respeito mútuo, numa perspetiva de convivência democrática e respeitada.

Apesar da autonomia demonstrada por várias crianças, algumas evidenciaram comportamentos de maior dependência face ao adulto, particularmente nos momentos de integração em momentos coletivos. Na ObsI.1, regista-se que “*várias crianças necessitam do acompanhamento dos adultos para estabelecer relações, ou para serem elementos que aprovam as brincadeiras enquanto as desenvolvem*” (ObsI.1, Educador); um padrão que se repete na ObsI.2, quando se refere que “*um novo elemento, ainda com dificuldade de adaptação, isola-se do restante grupo*” (ObsI.2, Educador). Estes dados convocam a reflexão proposta por Bento (2020), sobre a importância de ambientes que acolhem a diferença, e que valorizam o tempo e os ritmos próprios de cada criança.

As observações demonstram que, mesmo perante um espaço com fragilidades estruturais, as crianças revelam apropriação, criatividade e iniciativa, o que reflete o seu desejo de agência e de pertença. O espaço exterior, ainda que com limitações, foi vivido como lugar de experiências fundamentais, mas que requer reorganização para potenciar a segurança, a equidade nas oportunidades de brincar e a convivência entre diferentes grupos etários. Tal como defendem Figueiredo (2015) e Neto (2020), o espaço deve ser um contexto em aberto, desafiante, acolhedor e em constante reinvenção, onde o brincar, o risco e a relação se entrelaçam num percurso pedagógico de qualidade.

3.3 VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS INICIAIS DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS: UM MOVIMENTO DE ESCUTA ATIVA

A recolha das perspetivas das crianças e das famílias sobre o espaço exterior constitui um contributo impulsionador para a compreensão aprofundada do modo como este é vivido, interpretado e apropriado pelo grupo. A auscultação destes dois grupos, enquanto agentes participativos no estudo, permite identificar não só fragilidades e constrangimentos, mas, também, as oportunidades e a leitura que fazem em relação ao espaço. Neste processo, a escuta ativa e a valorização da participação tornam-se fundamentais para delinear estratégias de intervenção ajustadas e orientadas para a qualificação do ambiente educativo. O envolvimento dos EE, sustentado na sua vivência diária com as crianças, revela-se determinante para promover uma intervenção significativa, que reconheça o brincar como direito e o espaço exterior como um cenário potenciador de aprendizagens holísticas e contextualizadas.

3.3.1 BRINCAR NO EXTERIOR: A VISÃO DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS

A análise das entrevistas aos EE (E1, E2, E3) e do Grupo Focal com as crianças (GF1) revela uma valorização significativa do brincar ao ar livre, destacando-se o espaço exterior como lugar central no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A experiência concreta, vivida e partilhada pelas crianças e famílias, mostra que brincar ao ar livre se afirma como direito essencial, uma linguagem de expressão e um ambiente educativo de oportunidades nunca se esgotam (Hanscom,2018; Louv, 2018; Inácio, 2024).

As crianças, através dos seus discursos, revelam o prazer no contacto com a natureza. André afirma, *“Temos as árvores e o limoeiro para trepar”* (GF1: André), reforçando o papel do desafio motor e da relação corpo-espaço. Esta afirmação encontra sustentação em Neto e Lopes (2018), que referem a importância de espaços exteriores que permitam às crianças experimentar múltiplos ambientes físicos, de modo a testar os limites do seu corpo e a desenvolver competências associadas à motricidade e à autonomia. Do mesmo modo, Sofia comenta, *“Gostamos de brincar com as ervas e ver os insetos”* (GF1: Sofia), tornando clara a curiosidade e o pensamento científico que, como defende Lima (2015), é mobilizado pela experiência real e imediata com a natureza.

A perceção das crianças acerca da vivência do exterior, inclui a necessidade de liberdade e de afastamento dos espaços interiores, *“[Devemos estar no exterior porque] Eu acho que é para a gente poder brincar (...) e para não estarmos sempre na sala”* (GF1: André). Esta afirmação revê-se em Hanscom (2018), para quem o ar livre oferece à criança um contexto sem pressão, onde pode explorar à sua maneira, desenvolver regras internas e mergulhar na imaginação, considerando-os como elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento equilibrado e holístico.

Na perspetiva das famílias, verifica-se uma valorização do espaço exterior enquanto contexto impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças. Anita afirma, *“O cérebro desenvolve-se de uma maneira muito mais rica e muito mais saudável no exterior do que dentro de quatro paredes”* (E1: EE - Anita), atribuindo, assim, ao brincar ao ar livre um valor necessário à promoção do bem-estar e das aprendizagens da criança. Esta perspetiva aproxima-se da visão de Chagas (2018) e

Neto (2020), ao alertar para os riscos do déficit de brincar, que afeta diretamente o desenvolvimento cerebral, emocional e social.

Lúcia associa o brincar no exterior às suas memórias e vivências infantis, *“Faz-me parecer aquilo que ele [educando] consegue fazer em casa da avó, da minha mãe, que mora na aldeia”* (EE: E2 - Lúcia), evidenciando o brincar como elemento de continuidade cultural e afetiva, onde se revivem e constroem memórias e vínculos geracionais. Para Bento (2020), o espaço exterior é um lugar de pertença e de (re)significação, capaz de acolher os ritmos naturais da infância e de facilitar experiências de bem-estar e de identidade.

Pera traz uma perspectiva direcionada à saúde e à prevenção, [reflete no impacto que estará a ter, a frequência neste JI, ao nível da saúde e da menor transmissão de doenças] *“Não sei até se estará a ter impacto na saúde dele, do ponto de vista de ter menor transmissão de doenças”* (E3: Pera). Ainda que, com alguma reserva, reconhece que há *“impactos positivos”* no brincar no exterior. Estas observações encontram-se com a perspectiva de Louv (2018), que reforça o tempo na natureza como um investimento na saúde física e mental da criança, protegendo-a do sedentarismo e promovendo estilos de vida ativos e saudáveis, corroborado, também, por Neto (2020).

Apesar de uma eventual dúvida quanto às experiências no espaço exterior cruzando com os resultados escolares, Pera [remete que a aprendizagem/atividades ao ar livre proporcionam impactos positivos ao nível académico] *“Ao nível académico não sei no que é que isto [atividades ao ar livre] se poderá traduzir”* (EE: E3 - Pera), embora valorize as aprendizagens sociais, motoras e afetivas que emergem do contacto regular com o espaço exterior. Neste sentido, Lopes da Silva et al. (2016) afirmam que o brincar é uma forma holística de aprender, sendo a sua espontaneidade e envolvimento expressões genuínas da construção do conhecimento na infância.

O brincar ao ar livre é, assim, reconhecido pelas crianças e pelas famílias como um espaço de liberdade, de descoberta e de relação com o meio. As árvores, os insetos, as rampas e os objetos naturais tornam-se companheiros de brincadeira e elementos vivos no processo educativo, existindo um envolvimento de todo o corpo que se move, o pensamento que se ativa e a imaginação que se expande. Neto (2020), sintetiza que brincar na natureza, neste caso no exterior do JI, é a forma mais ancestral de

aprendizagem, proporcionando à criança uma “experiência humanista, naturalista, espontânea, lúdica, prazerosa e participativa” (p. 33).

Estas perspetivas convergem no sentido de se valorizar o espaço exterior como elemento central na aprendizagem, no bem-estar e desenvolvimento da criança. O reconhecimento da sua importância por parte das famílias valida uma ação educativa que promove ambientes exteriores ricos, desafiantes e acessíveis, reforçando, como aludem Lopes da Silva et al. (2016), que “o espaço exterior deve ser cuidadosamente pensado de modo que apele à criatividade, à imaginação e à ação livre da criança” (p. 27).

Deste modo, a escuta das crianças e das famílias revela uma interseção entre experiência e expectativa, apontando o brincar ao ar livre como uma dimensão incontornável de uma pedagogia da infância centrada na participação, no corpo e na relação com o mundo. Esta visão partilhada sustenta e legitima a reorganização do espaço exterior como uma ação educativa intencional, com impacto real e transformador no dia-a-dia das crianças.

3.3.2 PERSPETIVA INICIAL DO ESPAÇO AOS OLHOS DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS

A análise dos dados recolhidos através do Grupo Focal com as crianças (GF1) e das entrevistas realizadas aos EE (E1, E2, E3) permitiu visualizar como percebem o espaço exterior. Ao contrário da centralidade do ponto anterior, perspetiva do brincar ao ar livre, este subcapítulo foca-se nas potencialidades e fragilidades identificadas pelas crianças e pelas famílias, evidenciando uma consciência crítica sobre o estado do espaço e a urgência da sua transformação. As primeiras impressões recolhidas junto das crianças e dos EE revelam que, apesar das fragilidades observadas, o espaço exterior do JI se torna benéfico, referindo a dimensão, a diversidade natural e as oportunidades do brincar no espaço, traduz-se uma perceção positiva da sua funcionalidade, ainda que condicionada.

As crianças, ao descreverem o espaço, expressam entusiasmo pela sua dimensão, “*Temos muito espaço [para brincar]*” (GF1: Crianças - André), reconhecem-no como um espaço de oportunidades, que alargam a sua perspetiva e o seu envolvimento no brincar. Esta perceção é acompanhada por um olhar atento ao meio natural envolvente:

“Temos as árvores e o limoeiro para trepar” (GF1: Crianças - Dinis), valorizam, assim, a presença de elementos naturais como uma mais-valia do ambiente exterior. Os testemunhos das crianças revelam um sentido de pertença ao espaço, associado à possibilidade de contacto com o mundo natural: *“Gostamos de brincar com as ervas e ver os insetos”* (GF1: Crianças - Sofia).

Na perspetiva das famílias, a opinião é concordante. Pera sublinha que o espaço exterior *“é, de facto, uma grande mais-valia”* (E3: EE - Pera), reconhecendo o seu valor no dia-a-dia das crianças, ainda que tal valorização, surja enquadrada por preocupações relativas ao estado de conservação. Lúcia destaca a importância do espaço como meio de criar e avivar memórias da infância, refere que o mesmo lhe traz recordações da sua infância: *“Faz-me parecer aquilo que ele [filho] consegue fazer em casa da avó, da minha mãe, que mora na aldeia”* (E2: EE - Lúcia). Este testemunho traduz o valor emocional e simbólico que as famílias atribuem ao espaço exterior, como lugar de memórias, liberdade e de contacto, permanente, com a natureza.

Contudo, estas potencialidades contrastam com a visão crítica que as crianças e as famílias têm relativamente às condições físicas do espaço. As crianças demonstram um olhar atento e sensível à degradação de alguns equipamentos e áreas. Dinis afirma, *“Carlos, eu acho que a escola está um bocadinho estragada”* (GF1: Crianças - Dinis), referindo-se, não só ao parque infantil, como ao campo de futebol e às zonas vedadas, elementos esses, que condicionam a sua experiência no espaço. Esta consciência do estado físico do espaço é reiterada por outros elementos do grupo focal, que mencionam a presença de vedações e redes que limitam a utilização de áreas específicas: *“No campo tem a rede [amovível de proteção] e não podemos usar a outra baliza”* (GF1: Crianças - Dinis).

Esta visão crítica é acompanhada pelas famílias, que partilham da perceção das crianças quanto às limitações e aos riscos. Lúcia reconhece que, *“o parque infantil podia ser mais bem explorado, não é explorado. Por exemplo, o escorrega está neste momento interdito, precisa de um bocadinho de cuidado”* (E2: EE – Lúcia). O escorrega, como equipamento de referência para as crianças, é também símbolo da desvalorização do espaço e da ausência de manutenção regular. A mesma entrevistada aponta ainda a falta de intervenção no campo de futebol, referindo que *“não se percebe se o muro está*

seguro” (E2: EE – Lúcia), o que remete para a fragilidade das estruturas envolventes e para a insegurança que estas transmitem aos adultos.

Anita reforça esta visão ao alertar para a falta de conservação geral do espaço, realçando que os equipamentos deveriam estar em melhores condições, *“existe a minha preocupação, daquele espaço, estar em risco de cair, haver ali uma parte da escola que não é utilizada”* (E1: EE – Anita). Ainda que considere o espaço exterior vital para a aprendizagem e para o desenvolvimento saudável das crianças, como expressou no subcapítulo anterior, a entrevistada sublinha que esse potencial só poderá ser plenamente alcançado quando forem asseguradas condições de segurança, manutenção e acessibilidade. Lúcia concorda com Anita, ao referir que, [os constrangimentos na limitação do espaço, reforça a necessidade de manutenção e intervenção] *“daí a necessidade que há por causa das obras”* (E2: EE – Lúcia).

Os dados recolhidos apontam para uma dupla leitura do espaço, se por um lado, é definido como forte no valor afetivo, simbólico e relacional, com potencial evidente para proporcionar experiências significativas às crianças, por outro, é assumido como um espaço fisicamente marcado por limitações estruturais e pela falta de segurança e de cuidado que afeta a forma como é experienciado e apropriado pelas crianças. Este diagnóstico inicial partilhado pelas crianças e pelas famílias constitui-se como um ponto de partida essencial para a definição de uma intervenção, que respeite as suas vozes, as necessidades e as expectativas, de modo que se promova um espaço mais seguro, cuidado, atrativo, desafiante e potenciador de aprendizagens.

3.4. DO OLHAR INICIAL À NECESSIDADE DE INTERVENÇÃO NO ESPAÇO EXTERIOR

Da análise aprofundada do espaço exterior do JI, sustentada por diversos dados e vozes da comunidade educativa, torna evidente a urgência de uma intervenção que vá além da manutenção estrutural. A transformação do espaço exterior deve ser entendida como uma oportunidade pedagógica e um compromisso comunitário, capaz de integrar as necessidades, os desejos e as experiências das crianças, famílias e profissionais. O espaço não é neutro, é um elemento ativo na construção das aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Por isso, a sua requalificação deve ser encarada como um processo educativo, ético e social.

A degradação das infraestruturas, identificada ao longo deste estudo, compromete o bem-estar e a segurança das crianças, bem como a intencionalidade pedagógica na organização do espaço. A falta de manutenção em zonas como, o campo de futebol, os equipamentos do parque infantil e as áreas vedadas coloca em risco a utilização integral do espaço, limitando, deste modo, o seu potencial pedagógico. Dinis, ao reforçar, “*Carlos, eu acho que a escola está um bocadinho estragada*” (GF1: Crianças - Dinis), revela não apenas uma constatação, mas um apelo à escuta e à sua necessidade. Este olhar da criança, atento e crítico, traduz uma consciência sobre as condições físicas do ambiente educativo e a influência que estas têm na sua vivência diária.

Ao expressarem as suas perceções sobre os riscos e as limitações do espaço, propõem, também, algumas soluções. “*Podemos colocar uma rede na baliza para ninguém se magoar*” (GF1: Crianças - Dinis) além de ser uma sugestão pontual, torna-se exercício de corresponsabilidade. As crianças não só reconhecem os problemas, como participam na procura de respostas e soluções. Este dado reforça a importância de um processo de intervenção que se assume como participativo, que segue ao encontro dos princípios da pedagogia da escuta e da participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

As famílias partilham esta visão e reconhecem, de igual modo, a urgência de melhoria das condições físicas do espaço. Lúcia afirma: “*O parque infantil podia ser mais bem explorado, não é explorado. Por exemplo, o escorrega está neste momento interdito, precisa de um bocadinho de cuidado*” (E2: EE - Lúcia), reforçando a preocupação com a degradação dos equipamentos e a limitação das oportunidades de brincadeira. Pera sublinha a necessidade de criar melhores condições: “*Devem ser criadas condições no espaço exterior para que elas possam (...) estar na rua*” (E3: EE - Pera), reconhece, assim, o efeito que estas têm nas vivências das crianças e na qualidade do contexto educativo.

A deterioração do espaço compromete a acessibilidade e reduz as possibilidades de apropriação por parte das crianças, limitando, assim, a exploração autónoma e a diversidade de experiências. As áreas interditas, as barreiras físicas e a ausência de manutenção foram referidas de forma repetida, documentadas e reiteradas, tanto por observações sistemáticas, como pelos relatos dos intervenientes. Esta constatação não pode surgir dissociada da função pedagógica que o espaço assume em Educação de

Infância: um espaço que não convida, não desafia e não acolhe é um espaço que limita o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e a intencionalidade educativa.

Contudo, esta realidade não deve ser encarada como um entrave, mas como um ponto de partida e um elemento impulsionador a criar condições, de acordo com as condicionantes. Como evidencia Lúcia: “*Desde a primeira reunião que percebi que os pais estavam motivados. Isto nota-se quando há ali falta de qualquer coisa. Acho que as pessoas se motivam mais e que têm mais vontade de ajudar*” (E2: EE - Lúcia). O envolvimento das famílias é, por isso, fundamental para o sucesso de qualquer processo de intervenção. A participação ativa das mesmas, seja nos momentos de escuta, em ações de requalificação ou em contributos diretos, reforça a noção de corresponsabilidade e aproxima a escola da comunidade.

A intervenção necessária deverá, por isso, assumir uma dimensão, física e pedagógica. Relativamente a aspetos físicos, importa recuperar, renovar e adaptar o espaço, assegurando as condições de segurança, de acessibilidade e de atratividade, de acordo com as condicionantes. Pedagogicamente, trata-se de o repensar como parte integrante do ambiente educativo, onde se promovem experiências significativas e o brincar seja valorizado como direito e escuta da criança definindo estas ações como um princípio orientador. Os fundamentos da pedagogia participativa e relacional assumem-se com a perspetiva de Oliveira-Formosinho e de Formosinho (2011), assim como, com a visão de Bento (2020), ao reforçar os contextos educativos como espaços de pertença, expressão e de desenvolvimento, onde a escuta da criança e o seu papel ativo no processo educativo se tornam centrais.

Neste sentido, o *Projeto Vozes que Transformam* que se apresenta no capítulo seguinte não é apenas uma resposta à degradação identificada, mas uma proposta de transformação com base no reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, nas famílias como parceiras e no Educador de Infância como mediador/orientador intencional do processo. Um espaço exterior requalificado e coconstruído é, acima de tudo, um espaço que acolhe, desafia e respeita.

3.5 O PROJETO DE INTERVENÇÃO: VOZES QUE TRANSFORMAM

A construção do *Projeto Vozes que Transformam*, no espaço exterior do JI emerge como resposta às fragilidades diagnosticadas nas fases anteriores da investigação.

Sustentado numa lógica participativa, este projeto configura-se como uma ação transformadora, potenciada nas vozes das crianças e das famílias, nos princípios da pedagogia da escuta e na leitura crítica das potencialidades e constrangimentos do contexto. Mais do que uma proposta de requalificação física, trata-se de uma intervenção pedagógica que visa dar novos significados ao espaço exterior como lugar de pertença, de relação e de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos próprios adultos.

A partir da observação do espaço e da escuta das crianças e famílias tornou-se evidente a necessidade, urgente, de reconfigurar o espaço, não apenas para compensar as fragilidades estruturais, como o estado de degradação dos muros, vedações e equipamentos, mas também para responder aos interesses e necessidades expressos pelos intervenientes. As crianças demonstraram uma consciência crítica face às condições do espaço escolar, identificando sinais de degradação e fragilidades estruturais. Paralelamente, revelaram sentido de responsabilidade e envolvimento ao sugerirem melhorias concretas que visavam aumentar a segurança e o bem-estar no espaço exterior, como a colocação de redes nas balizas para prevenir acidentes. Estas manifestações evidenciam uma relação ativa com o ambiente educativo, marcada pela capacidade de análise e pela predisposição para contribuir na sua transformação. Esta escuta ativa legitima a sua participação enquanto coconstrutoras do ambiente educativo.

O *Projeto Vozes que Transformam* propõe, por isso, um conjunto de ações que têm como objetivo principal a criação de um espaço exterior mais atrativo, seguro, desafiante e potenciador de aprendizagens significativas, alinhando-se, deste modo, com os princípios da educação em contexto exterior. Ainda que, o diagnóstico aponte para um espaço fisicamente empobrecido, marcado por zonas interditas e estruturas degradadas, foram identificados elementos naturais, como árvores, terra, relva e variações de terrenos, que, uma vez valorizadas, podem constituir-se como motores de aprendizagem e de desenvolvimento motor, sensorial, simbólico e de relação.

Importa sublinhar que esta proposta não se centra na substituição de equipamento, dado que essa função é assumida pelo Município. Trata-se, antes, de um processo de transformação educativa com impacto na prática pedagógica, na participação das famílias e na vivência diária das crianças no contexto. O espaço assume-se como

“terceiro educador” (Malaguzzi, 2016), exigindo intencionalidade, escuta e envolvimento coletivo.

A proposta de intervenção assume uma abordagem que concilia dimensões físicas, pedagógicas e relacionais, respondendo a dois eixos fundamentais, diversificar as oportunidades de ação e de exploração autônoma e promover a corresponsabilidade entre todos os elementos da comunidade educativa. Neste sentido, a intervenção prevê momentos de planificação partilhada, construção colaborativa e avaliação contínua, em coerência com os princípios da Investigação-Ação.

Este capítulo está organizado em três subcapítulo: o primeiro, *Enquadramento do Projeto Vozes que Transformam*, apresenta os fundamentos teóricos e contextuais que justificam a intervenção, valorizando todos os dados até então; o segundo, *Abordagem Pedagógica do Projeto Vozes que Transformam*, explana as etapas do projeto e as estratégias adotadas, alicerçadas numa prática reflexiva e participada; e, por fim, *Do Planeamento à Ação - o Processo de Transformação*, descreve-se em detalhe a implementação da intervenção, evidenciando os contributos dos diferentes intervenientes e os ajustes realizados ao longo do processo.

O projeto de intervenção constitui-se como uma oportunidade para transformar o espaço exterior num lugar de aprendizagens com sentido, promotor do bem-estar, da autonomia e do direito das crianças a ambientes educativos mais justos, ricos e inclusivos.

3.5.1 ENQUADRAMENTO DO PROJETO VOZES QUE TRANSFORMAM

O *Projeto Vozes que Transformam* surge da necessidade de requalificar o espaço exterior de um JI da rede pública, situado na zona oeste do país. A realidade observada evidenciava fragilidades ao nível da segurança e da atratividade do espaço, comprometendo o seu valor como contexto educativo.

Diversos autores têm sublinhado a importância de repensar o espaço exterior alargando a sala de atividades a este, valoriza-o, deste modo, enquanto espaço. Para Neto (2020), Bento (2019) e Gill (2010), o exterior não deve ser encarado como um mero complemento recreativo, mas como um cenário de aprendizagem tão estruturado e significativo, quanto os espaços interiores. De acordo com Figueiredo (2015), este contexto exterior, quando potenciado, revela-se potenciador de oportunidades, de

experimentação, de desafio, de descoberta, permitindo que as crianças vivam uma exploração ativa e significativa, impulsionadora do seu desenvolvimento holístico.

Malaguzzi (2016) reforça esta visão ao considerar o espaço como “terceiro educador”, defendendo que a organização intencional do ambiente influencia, diretamente, as formas de agir e de aprender. Assim, espaços exteriores ricos e pensados favorecem relações de cuidado, respeito e de escuta ativa, princípios centrais numa pedagogia participativa.

Contudo, esta valorização nem sempre se reflete nas práticas quotidianas. A escassez de investimento nas áreas exteriores, quer ao nível físico, quer simbólico, perpetua a ideia de que é nos espaços interiores que reside o verdadeiro lugar de aprendizagem. Contra esta tendência, o presente projeto procura reafirmar o espaço ao ar livre como contexto de pertença, de bem-estar e de participação.

A transformação do espaço não se limita à sua componente física, implica, também, a revisão das práticas pedagógicas e da postura do adulto. Este envolvimento do adulto é, também, sublinhado pela teoria de scaffolding, desenvolvida por Wood e Bruner (1976), e, posteriormente, aprofundada por Vasconcelos (1997), que entende o Educador de Infância como um parceiro ativo que apoia as crianças na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Neste percurso, colocam-se algumas interrogações que orientam a ação pedagógica a desenvolver:

De que forma pode a organização do espaço exterior favorecer a participação ativa de toda a comunidade educativa?

Que princípios devem nortear a conceção e a utilização destes espaços, garantindo ambientes promotores de escuta, autonomia e bem-estar?

Que alterações se revelam necessárias para transformar o espaço exterior num cenário educativo dinâmico e intencional?

Estas questões, mais do que conclusões antecipadas, constituem pontos de partida para uma ação transformadora, que se quer consciente, ética e partilhada. Através delas,

reconhece-se o espaço como parte integrante do projeto educativo e expressão da identidade do JI, exigindo o compromisso coletivo de todos os intervenientes.

Ainda que já apresentada no Capítulo 2, importa retomar, neste enquadramento, a pergunta central que orienta toda a intervenção:

Como transformar e otimizar o espaço exterior de um Jardim de Infância, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade, de modo a criar um ambiente de bem-estar, de exploração e de aprendizagens significativas?

Será a partir desta questão que se estruturará o subcapítulo seguinte, onde se apresentam os princípios, etapas e estratégias do projeto de intervenção a desenvolver.

3.5.2 ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO *PROJETO VOZES QUE TRANSFORMAM*

A abordagem pedagógica subjacente ao *Projeto Vozes que Transformam* assenta numa perspetiva participativa e colaborativa, em que todos os intervenientes são reconhecidos como agentes ativos na construção de um ambiente educativo mais qualificado e significativo. A intervenção no espaço exterior do JI desenvolve-se a partir do diagnóstico previamente realizado, sendo orientada por um compromisso ético com a escuta, a corresponsabilidade e o respeito pelas necessidades e interesses do grupo.

Neste contexto, o Educador de Infância assume um papel de observador, facilitador e mediador, garantindo que as ações propostas assentam no conhecimento da realidade, com base nos contributos recolhidos de forma sistemática e intencional. Por sua vez, os encarregados de educação são envolvidos através de entrevistas, contribuindo com as suas perspetivas e expectativas relativamente ao espaço exterior. As crianças ocupam um lugar central no processo, participando ativamente na identificação de problemas, na formulação de propostas e na tomada de decisões, em coerência com os princípios de agência e participação.

Através desta escuta de perspetivas, é possível identificar necessidades, interesses e expectativas comuns, orientando o planeamento de propostas que respondem ao desejo coletivo de um espaço exterior mais seguro, acessível, desafiante e promotor de aprendizagens significativas. Esta abordagem permite alinhar a intervenção com uma lógica de coconstrução, onde os dados recolhidos não visam uma análise científica, mas

antes uma compreensão profunda da realidade vivida, indispensável ao compromisso ético e pedagógico assumido pelo projeto.

Apesar do estudo abranger o ano letivo de 2023/2024, a implementação do *Projeto Vozes que Transformam* decorreu, apenas, no primeiro semestre de 2024, de forma faseada, estruturada em três grandes etapas: 1 *Levantamento de interesses e planeamento da intervenção*, 2 *Implementação da intervenção*, e 3 *Avaliação e reflexão da intervenção no espaço*. Estas fases serão detalhadas de seguida, com a respetiva descrição das ações previstas.

- Etapa 1 – *Levantamento de interesses e planeamento da intervenção* – Esta fase inicial tem como objetivo identificar, de forma participada, as necessidades e expectativas dos diferentes intervenientes relativamente ao espaço exterior. As ações desenvolvidas incluem a auscultação das crianças, através de um grupo focal (GF1) e de diálogos espontâneos em grande grupo, integrados na rotina da sala; a recolha das perceções do educador, registadas no diário de campo; e a realização de entrevistas aos encarregados de educação (E1, E2, E3), permitindo analisar opiniões, preocupações e sugestões.

A análise cruzada destes contributos possibilita a identificação de interesses comuns, necessidades prioritárias e fragilidades a resolver, servindo de base à definição das mudanças a implementar.

A etapa culmina com o planeamento da intervenção pedagógica, incluindo a construção de uma maquete com o grupo de crianças, onde são definidas as áreas a modificar e as localizações das novas estruturas, com o apoio de ferramentas digitais como o *Google Maps*.

- Etapa 2 – *Implementação da intervenção* – Nesta fase, concretizam-se as decisões delineadas no planeamento, com a mobilização dos recursos humanos e materiais necessários. As propostas definidas pelas crianças e pelo Educador apresentadas aos restantes intervenientes, permitem a sua validação e eventual ajuste com base no feedback recebido.

Procede-se à organização dos recursos, recorrendo à aquisição, reaproveitamento e adaptação de materiais, bem como ao estabelecimento de parcerias com a comunidade local e à definição das responsabilidades de cada participante.

A transformação do espaço exterior inclui a delimitação de novas áreas funcionais (exploração, construção e movimento), pintura de jogos no chão e montagem de estruturas com base na maquete construída com grupo. Todo o processo assume o acompanhamento da equipa educativa, integrando momentos de participação ativa das crianças e das famílias.

- Etapa 3 - *Avaliação e reflexão da intervenção* – A terceira etapa centra-se na análise crítica do processo e dos seus resultados, numa lógica de avaliação formativa e participada.

O Educador de Infância realizará observações sistemáticas das dinâmicas no espaço renovado, analisando as interações das crianças com os elementos introduzidos, as transformações nas brincadeiras e as alterações na rotina.

Recolhem-se, também, as percepções dos intervenientes, através de grupos focais informais com as crianças e de entrevistas finais às famílias, com vista à identificação dos efeitos da intervenção e a sugestões de melhoria.

Por fim, a intervenção é comparada com o plano inicial, avaliando o grau de concretização dos objetivos e procedendo, quando necessário, a pequenos ajustes, bem como ao registo de recomendações para futuras ações de requalificação.

O *Projeto Vozes que Transformam* desenvolve-se em três etapas fundamentais, marcadas pelo envolvimento progressivo e colaborativo dos intervenientes. A primeira etapa centra-se no levantamento de interesses e necessidades, através da escuta ativa de crianças e adultos, que sustenta o plano de ação. Na segunda etapa, procede-se à implementação da intervenção, com a apresentação da maquete, mobilização de recursos e reconfiguração do espaço exterior. A terceira etapa corresponde à avaliação e reflexão final, retomando a escuta dos participantes para validar os efeitos da intervenção e orientar futuras melhorias.

No subcapítulo seguinte, é feita uma análise aprofundada de cada uma das etapas do projeto, evidenciando as decisões tomadas, os desafios enfrentados e as soluções encontradas, com vista a documentar de forma rigorosa e fiel o percurso da intervenção e a natureza colaborativa que a sustentou.

3.5.3 DO PLANEAMENTO À AÇÃO – O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

O processo de transformação do espaço exterior do JI foi guiado por uma abordagem pedagógica participativa e colaborativa, em que as decisões resultaram da escuta ativa de todos os intervenientes. O planeamento assumiu um carácter dinâmico, permitindo transformar ideias em ações concretas, sempre com o compromisso de respeitar os interesses e as necessidades das crianças, o envolvimento das famílias e a colaboração da comunidade educativa.

Etapa 1 – Levantamento de interesses e planeamento da intervenção

A primeira etapa centrou-se na auscultação das crianças e das famílias, em diálogo com a equipa educativa, com vista à construção de propostas para requalificar o espaço exterior. As crianças partilharam ideias com entusiasmo e numa visão construtiva. Dinis afirmou, *“Podemos aprender coisas”* [no espaço exterior], reconhecendo o valor educativo do mesmo como lugar de descoberta e de aprendizagem. Bernardo sugeriu que *“Podemos fazer uma pista para as bicicletas”*, enquanto, Lucas reflete que *“Podemos ter uma cozinha com um fogão para usarmos as panelas”*. Já Dinis acrescenta: *“Podemos construir uma casa na árvore, precisamos de madeira, uma escada e uma corda”*, revelando um sentido prático e a capacidade de planificação.

Também as famílias contribuíram com propostas e reflexões pertinentes, Anita destacou, *“Não é preciso pôr coisas estruturadas para os miúdos [no espaço exterior], que é para eles desenvolverem, ainda mais, a criatividade”*, sublinhando, deste modo, a importância da utilização de materiais simples e abertos no espaço exterior. Lúcia valorizou as brincadeiras tradicionais, sugerindo: *“O jogo da macaca desenhado no chão”* e a criação de *“uma espécie de percurso, com túneis, com coisas estreitas, para conseguirem passar”*.

Com base nestas propostas, o grupo construiu uma maquete do espaço (figura 5), utilizando materiais recicláveis e disponíveis em sala. Esta atividade permitiu às crianças visualizar o projeto, organizar ideias e tomar decisões em conjunto. Sofia, ao observar o resultado, questionou: *“Oh Carlos, a nossa rua vai ficar assim?”*, ao que Dinis respondeu: *“Eu acho que a escola vai ficar muito bem”*. A construção da maquete não só facilitou a projeção das mudanças no espaço, como incentivou o diálogo e o pensamento crítico face às propostas. André, por exemplo, lembrou o grupo: *“E o resto*

[das propostas] que falámos?”. Perante a questão, Sofia propôs: “*E se fizermos noutra sítio?”*”, revelando consciência espacial e a capacidade de adaptação ao contexto real educativo.

Com o apoio de ferramentas digitais, *Google Maps*, a equipa educativa e o grupo definiram com maior precisão as localizações das estruturas, reforçando a intencionalidade do planeamento.



Figura 5 - Maquete construída pelas crianças com a organização do espaço

Etapa 2 – Implementação da intervenção

A etapa seguinte implicou a concretização das ideias, surgidas no planeamento, com a mobilização de recursos e a participação ativa de todos os envolvidos. Inicialmente, centrada no campo de futebol, a intervenção foi alargada a todo o recinto escolar (figura 6), permitindo a integração de mais propostas e a sua utilização por crianças de diferentes faixas etárias.

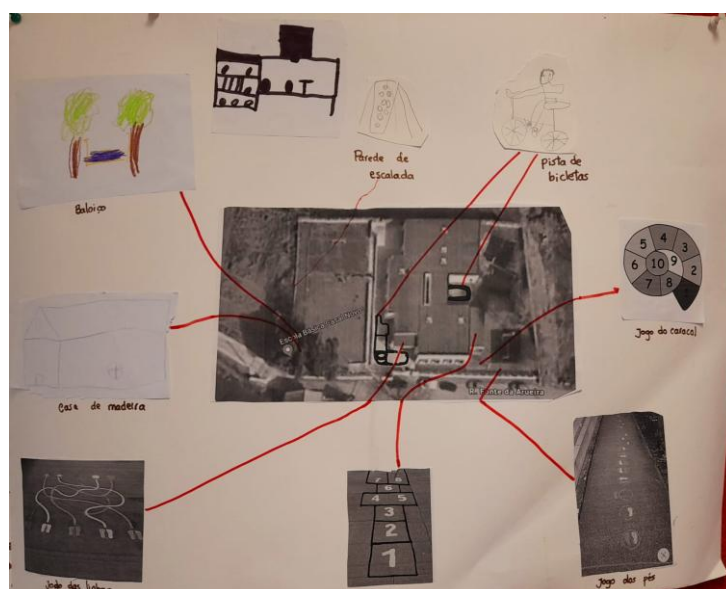


Figura 6 - Organização das estruturas e jogos nos dois espaços

De acordo com o plano de intervenção por zonas (figura 6):

- EExt1: jogo do caracol, jogo dos pés, jogo da macaca e pista de bicicletas;
- EExt2: jogo das linhas, casa de madeira, cozinha de lama, parede de escalada e pista de bicicletas.

A comunidade respondeu com entusiasmo, contribuindo com materiais como paletes, tintas, pregos e ferramentas. As primeiras ações incluíram a limpeza do espaço com máquinas de pressão de água, numa lógica de esforço coletivo que envolveu famílias, equipa educativa e voluntários. A evolução dos trabalhos foi comunicada de forma contínua às famílias e às crianças, promovendo um acompanhamento transparente e reforçando o sentimento de pertença.

A pintura dos jogos no chão decorreu num sábado de manhã e contou com a colaboração de cinco familiares e membros da comunidade (figura 7). Durante a atividade, Paulo comentou: “*Oh Carlos, [na pista de bicicletas] nesta rotunda até pintei a relva no meio*”, revelando dedicação ao detalhe. Carlos, por sua vez, antecipou a reação do filho: “*Eles vão adorar, o meu filho vai adorar a pista [de bicicletas] para brincar*”. Filipa evocou memórias escolares com humor e afeto: “*Estás um artista,*

ainda te lembrás das misturas de cores. As aulas de educação visual valeram para alguma coisa” [referindo-se à mistura de cores que surgia].

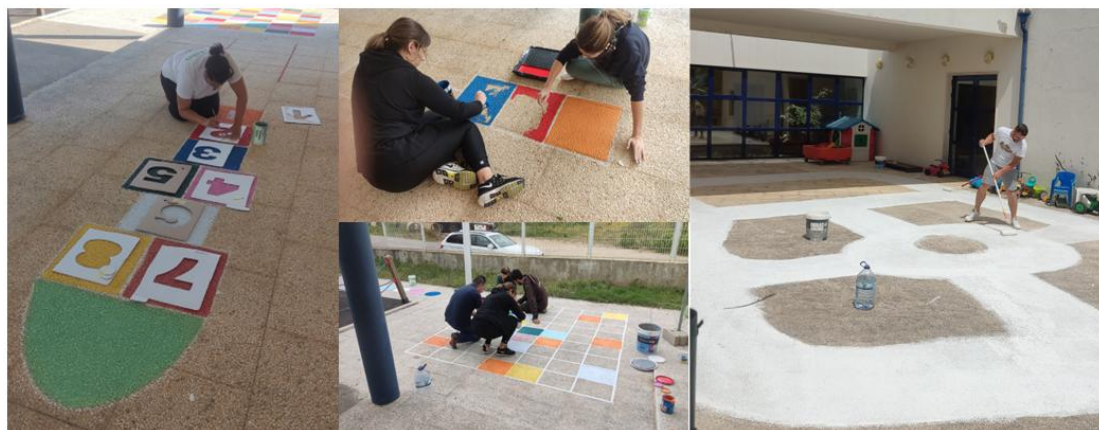


Figura 7 - Intervenção no espaço

Além das pinturas previstas, os voluntários decidiram acrescentar, espontaneamente, um jogo do galo e mais um jogo da macaca, aproveitando espaços disponíveis. Uma decisão importante foi a substituição do jogo do caracol pelo jogo “Sobe e Desce”, mais adequado à configuração do piso.

Embora, por questões de segurança, as crianças não tenham participado diretamente na execução física, estiveram sempre representadas através das suas ideias e desejos, assegurando a fidelidade ao seu olhar e à sua voz.

A construção das estruturas foi um momento de forte envolvimento comunitário. A cozinha de lama, proposta inicialmente pelas crianças, foi construída por um avô, com base num croqui elaborado com o grupo. A estrutura incluiu um pequeno depósito de água, cedido por um elemento da comunidade, dando resposta ao desejo expresso por Lucas: *“Para cozinarmos de verdade [na cozinha de lama], também precisamos de água”*.

Seguiram-se a instalação de um baloiço e a construção de duas paredes de escalada com alturas diferenciadas, recorrendo a paletes doadas por empresas locais. Estas estruturas permitiram diversificar os desafios motores, envolvendo ativamente a equipa educativa no processo de montagem e adaptação.

Com a utilização frequente da cozinha de lama, emergiu, entre as crianças a necessidade de organizar os materiais. A proposta de construir armários partiu do grupo, tendo as

famílias cedido caixas de madeira. As crianças participaram na pintura e organização interna do próprio armário, atribuindo funções a cada compartimento e desenhando um microondas num dos módulos, ideia sugerida por uma criança. Este processo demonstrou capacidades de resolução de problemas, planeamento coletivo e desenvolvimento da consciência espacial.

A última intervenção foi a construção da casa de madeira, pensada como espaço de refúgio e de brincadeira simbólica. A sua edificação envolveu crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, famílias e elementos da comunidade. Montada *in loco* com paletes reutilizadas, a casa simbolizou o culminar de um processo de participação ativa e cooperação na transformação do espaço exterior. O quadro resumo permite realizar uma leitura transversal do *Projeto Vozes que Transformam*:

Tabela 2 - Resumo das etapas do Projeto *Vozes que Transformam*

Etapas do projeto	Ações Desenvolvidas	Intervenientes
Etapa 1 Levantamento de ideias e planeamento partilhado	Partilha de ideias pelas crianças sobre jogos, estruturas e zonas do espaço; Sugestões das famílias sobre materiais e experiências significativas; Construção de uma maquete com as crianças; Utilização do <i>Google Maps</i> para planear a organização do espaço;	Crianças Famílias Equipa Educativa
Etapa 2 Implementação da intervenção	Limpeza do recinto com apoio da comunidade; Pintura de jogos no chão e pistas de bicicletas; Construção da cozinha de lama, parede de escalada e baloiço; Organização dos materiais de (armário); Construção da casa de madeira; Partilha contínua nas redes sociais e comunicação com as famílias;	Crianças Famílias Equipa Educativa Comunidade
Etapa 3 Avaliação e reflexão da intervenção no espaço	Avaliação e reflexão do <i>Projeto Vozes que Transformam</i> (especificado no subcapítulo seguinte)	Crianças Famílias Equipa Educativa Comunidade

Mais do que uma sequência de tarefas, este processo representou uma pedagogia viva e relacional, em que o espaço foi sendo moldado pelas ideias e decisões de quem o frequenta. A transformação do espaço exterior tornou-se expressão visível da escuta, da criatividade e da cidadania das crianças e dos adultos que com elas caminham.

A colaboração das famílias e voluntários revelou-se um dos pilares fundamentais da intervenção, destacando-se pelo envolvimento emocional e sentido de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. Este sentimento ficou bem expresso nas palavras de Paulo: “*Carlos, obrigado por fazer este tipo de trabalho [escuta e participação ativa] com os*

nossos filhos e por nos deixar estar presentes e participar. Colaborar nestes momentos e ter pessoas assim com os nossos filhos é de louvar. Temos todo o gosto em participar e estaremos aqui para o que necessitar”.

A terceira e última etapa deste processo, *Avaliação e reflexão da intervenção no espaço*, assumiu um papel fundamental na consolidação da experiência vivida, permitindo analisar criticamente as transformações realizadas e as suas influências no quotidiano educativo. Esta etapa, centrada na escuta dos intervenientes e na observação das dinâmicas emergentes, encontra-se desenvolvida no subcapítulo seguinte, onde se analisa o pós-intervenção e os efeitos daí decorrentes.

3.6 NOVOS USOS, NOVOS OLHARES: O ESPAÇO PÓS-INTERVENÇÃO

O subcapítulo seguinte descreve as alterações implementadas após a intervenção no espaço exterior do EB/JI do Limoeiro. A requalificação envolveu a reorganização do espaço, promovendo novas possibilidades de exploração. O processo teve como foco a transformação física do ambiente, alinhada com as intenções pedagógicas do educador, dando resposta às necessidades e interesses das crianças. A participação ativa da comunidade escolar foi um elemento central, destacando-se a colaboração e o envolvimento das crianças e famílias na adaptação do espaço.

3.6.1 O ESPAÇO QUE ESCUTA: REQUALIFICAÇÃO E COCONSTRUÇÃO

A requalificação do espaço exterior do JI do Limoeiro constituiu-se um processo participativo, relacional e pedagógico, que se estendeu além das zonas, inicialmente, previstas, e, transformou, não apenas o ambiente físico, mas as dinâmicas educativas que nele se desenrolam. Este percurso traduziu-se numa reorganização do espaço com intencionalidade pedagógica, enraizada na escuta ativa das crianças e na corresponsabilização da comunidade educativa, em linha com uma pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A transformação do espaço afirmou-se como uma ação educativa centrada nos princípios da pedagogia de relação, que compreende os contextos como lugares de pertença, de expressão e de desenvolvimento (Bento, 2020; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). O espaço transformado tornou-se um quadro de vivências

partilhadas, onde se articulam o corpo, o pensamento e o emocional, tal como propõe Figueiredo (2015), potenciando experiências significativas e aprendizagens emergentes.

A participação ativa das crianças foi fundamental em todas as etapas do projeto. Esta implicação e envolvência validou a sua agência e reconheceu-as como coconstrutoras do processo educativo, valorizando o seu olhar sobre o ambiente e a promoção da sua autonomia, como defende Oliveira-Formosinho (2007). Através da escuta e da responsabilização partilhada, o espaço tornou-se uma expressão das suas necessidades.

Paralelamente, o envolvimento das famílias e da comunidade local foi o impulsionador para a concretização do projeto. A doação de materiais, a construção das estruturas e a pintura dos jogos demonstraram um compromisso coletivo com a necessidade de promoção de um ambiente educativo com maior qualidade, sempre focado no bem-estar das crianças. Como refere Figueiredo (2015), esta colaboração estreita reforça os vínculos afetivos, o sentido de pertença e a confiança mútua, criando uma ecologia educativa alargada, promotora de relações significativas.

As estruturas implementadas, *a cozinha de lama, a parede de escalada, a casa de madeira, os jogos de chão e a pista de bicicletas*, emergiram de um processo de escuta e de negociação entre os vários intervenientes. Para além de darem resposta às necessidades das crianças, configuraram-se como espaços de dramatização, experimentação, socialização e criatividade, concretizando o brincar como eixo central de desenvolvimento e de aprendizagem.

O espaço mantém-se alinhado com a perspetiva de Malaguzzi (2016), quando atribuiu ao mesmo, a responsabilidade de o tornar como educador, potenciador de aprendizagens, onde o ambiente não é apenas cenário, mas parte ativa do processo educativo. O diálogo entre os elementos naturais e construídos contribui para uma pedagogia do lugar (Figueiredo, 2015), em que se entrelaçam sentidos, memórias e experiências que moldam a identidade das crianças e fortalecem os laços com o mundo que os rodeia.

Importa, ainda, destacar que esta transformação manteve presente a dimensão do risco, integrando-a como oportunidade educativa. Tal como defendem Bento (2017), Gill (2010) e Neto (2020), o risco é um elemento integrante do brincar, promotor de autonomia, de regulação e de consciência corporal. Ao permitir que as crianças

assumissem desafios como escalar, correr ou experimentar novas estruturas, ofereceu-se-lhes a possibilidade de desenvolverem competências motoras, emocionais e sociais em contextos reais, protegidos, mas não excessivamente controlados.

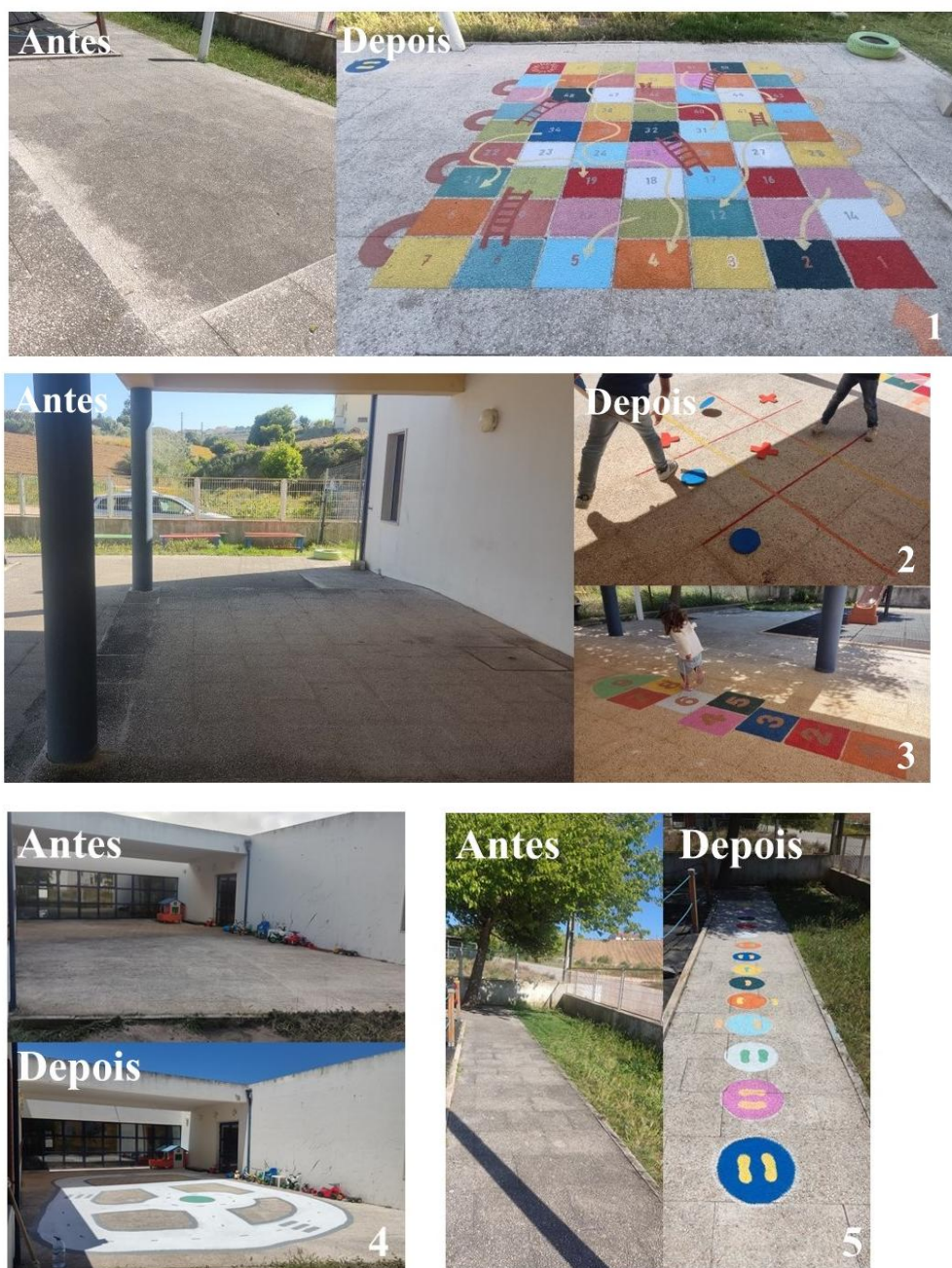
A requalificação do espaço exterior do JI do Limoeiro não se limitou à renovação de um espaço físico. Constituiu-se como um processo pedagógico coconstruído, centrado na escuta, na participação e na relação. Este é, verdadeiramente, um espaço que escuta, um lugar, em constante (re)criação, onde se constroem experiências, aprendizagens e relações que se mantêm evidentes na personalidade e identidade das crianças. É um espaço onde brincar é um direito, o risco é um aliado da descoberta, e cada intervenção torna-se uma oportunidade de fazer emergir a voz da criança como centro da intencionalidade educativa. As imagens que se seguem ilustram a nova configuração do espaço e os lugares de intervenção.



Figura 8 - Localização das intervenções - vista aérea

Espaço Exterior 1: *Jogo Sobe e desce (1), jogo do galo (2) e jogo da macaca (3), pista de bicicletas (4), jogo dos pés (5)*

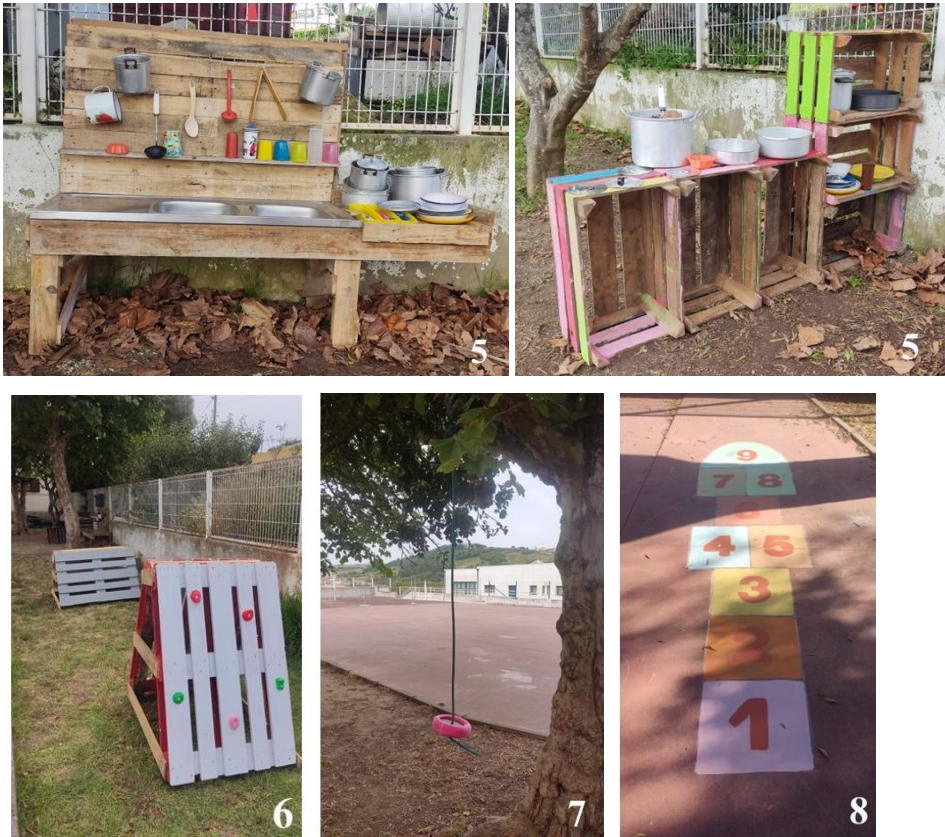
Figura 9 Jogos no EExt1



Espaço Exterior 2: *Jogo das linhas (1), Pista de Bicicleta (2), vista geral do campo de futebol e relvado (3), casa de madeira (4), armário e cozinha de lama (5), paredes de escalada (6), baloiço (7) e jogo da macaca (8)*

Figura 10 - Jogos e estruturas no EExt2





A intervenção manteve os espaços naturais, enquadrando-se no mesmo, sem provocar alterações significativas ao meio.

A reaplicação da Grelha de Observação dos Espaços Exteriores em Educação de Infância, GO-Exterior, Bento (2020), possibilitou uma análise comparativa sistemática da qualidade do espaço exterior do JI do Limoeiro antes e após a intervenção. Através deste instrumento, foi possível verificar uma melhoria expressiva na qualidade do ambiente educativo exterior, refletida na elevação da cotação global de 47,6% para 80,5% (ver figura 11).



Figura 11 - Quadro comparativo da qualidade do ambiente educativo

Esta evolução representa mais do que um crescimento numérico, evidencia a transformação de um espaço pouco atrativo, pouco cuidado e com fracas possibilidades de ação, tornando-o num ambiente promotor de aprendizagens múltiplas, bem-estar, autonomia e desenvolvimento integral da criança. É possível observar o gráfico comparativo entre as duas observações, que denota uma clara melhoria nas oportunidades criadas.

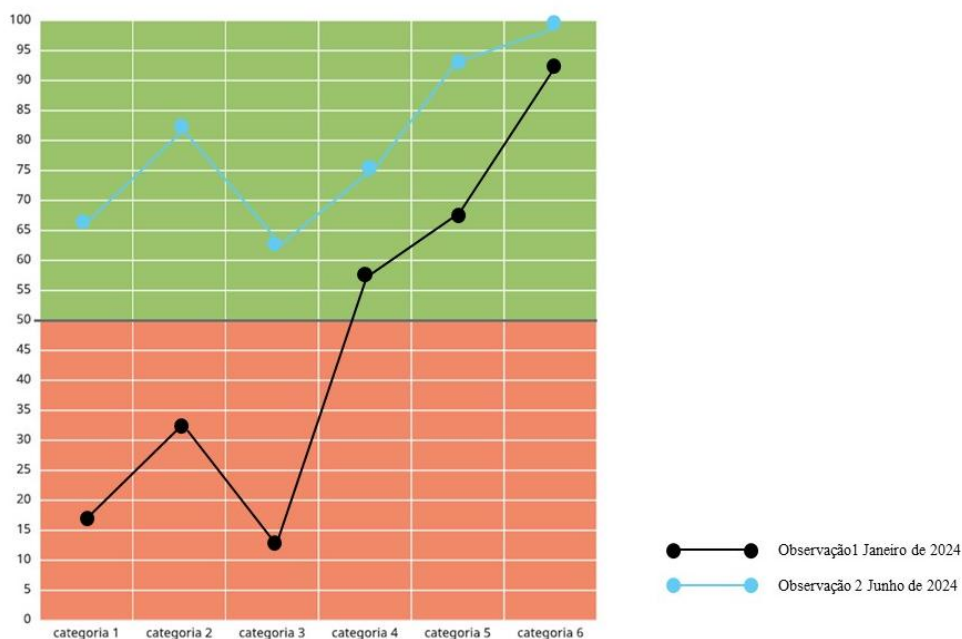


Figura 12 - Gráfico comparativo das dimensões observadas (Grelha Go-Exterior)

Esta mudança é visível na figura 12, gráfico comparativo nas observações e em todas as dimensões da grelha, com especial destaque para:

- *Aparência Global e Identidade*, evoluiu de 16,7% para 66,7%. A transformação física e a apropriação simbólica por parte das crianças tornaram o espaço mais cuidado e com maior identidade, ainda que subsistam fragilidades na manutenção, responsabilidade da administração local. A presença de elementos coconstruídos e a expressão dos interesses dos intervenientes traduzem o conceito de ambiente como expressão pedagógica dos sujeitos que dele usufruem (Bento, 2020).
- *Dimensão*, passou de 33,3% para 83,3%. O aumento da diversidade de estruturas proporcionou novas possibilidades de exploração e de brincadeira

autónoma. Esta reorganização respondeu diretamente às necessidades e propostas das crianças, permitindo-lhes experimentar o espaço com maior liberdade, o que valida o princípio de que os contextos devem adaptar-se às crianças e não o contrário (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

- *Acessibilidade*, uma das melhorias mais significativas, subiu de 14,3% para 64,3%. A criação de espaços de arrumação acessíveis, pistas de bicicletas e zonas amplas e organizadas fomentou uma circulação mais livre, possibilitando a apropriação do espaço pelas crianças. Esta acessibilidade reforça o direito à autonomia e à autorregulação no uso do espaço, tal como defendido por Bento (2019), que o associa à liberdade e ao movimento com intencionalidade pedagógica.

- *Manutenção e Segurança*, apesar de ter aumentado de 58,3% para 75%, esta dimensão continua a apresentar desafios. A intervenção revelou as limitações estruturais persistentes, nomeadamente, no estado de conservação dos muros e na gestão da manutenção, que não dependem da equipa educativa. Ainda assim, as melhorias promovidas, internamente, evidenciam o esforço da equipa em adaptar e tornar o espaço seguro, funcional e atrativo, dentro das suas possibilidades.

- *Oportunidades de Ação*, evoluiu de 68,8% para 93,8%. Esta melhoria reflete-se na introdução de estruturas naturais e multifuncionais que oferecem desafios motores, sociais e simbólicos. Estas alterações promoveram uma envolvimento significativa das crianças, permitindo-lhes explorar, experimentar e coconstruir sentidos. Esta perspetiva encontra-se validada em Neto (2020), que defende a importância de ambientes exteriores desafiadores, ricos em estímulos e oportunidades de ação, para o desenvolvimento integral da criança, onde o risco é entendido como promotor de autonomia, confiança e capacidade de decisão.

- *Adulto*: já com cotação elevada (94,4%), atingiu os 100% na reaplicação. O papel do adulto revelou-se ainda mais atento, respeitador e facilitador do desenvolvimento das tarefas a que as crianças se propuseram. A sua atuação, centrada na escuta, no estímulo e na mediação de conflitos reforça a pedagogia

da relação (Oliveira-Formosinho, 2007) e valida a importância do adulto como cocriador de contextos que promovem a autonomia e a ação livre das crianças.

Tabela 3 Tabela Comparativa de resultados do preenchimento da Grelha Go-Exterior (Bento 2020)

Dimensão	Obs. Janeiro 2024	Obs. Junho 2024
C1 - Identidade e aparência	16,7%	66,7%
C2 - Dimensão física	33,3%	83,3%
C3 - Acessibilidade	14,3%	64,3%
C4 - Manutenção e segurança	58,3%	75,0%
C5 - Oportunidades de ação	68,8%	93,8%
C6 - Papel do adulto	94,4%	100%
Média Global	47,6%	80,5%

Este progresso evidencia o efeito da intervenção pedagógica participada, quer no plano físico, quer na apropriação do espaço pelas crianças. A integração dos elementos naturais com as estruturas construídas, aliada ao envolvimento contínuo da comunidade educativa, transformou o espaço num verdadeiro cenário de oportunidades (Bento, 2020), onde as crianças experimentam, testam limites e aprendem em liberdade.

Apesar das melhorias evidentes, persistem áreas a consolidar, sobretudo no que se refere à manutenção estrutural do espaço, cuja responsabilidade não é exclusiva do contexto educativo. No entanto, a melhoria significativa das cotações revela o processo e o resultado positivo do projeto enquanto procedimento de transformação educativa, construído com, para e pelas crianças e adultos envolvidos.

O espaço exterior do JI do Limoeiro, agora requalificado, afirma-se como ambiente potenciador de bem-estar, relação e de aprendizagem, em sintonia com os princípios de uma pedagogia da escuta e da participação e em permanente (re)criação.

3.6.2 A VOZ DAS FAMÍLIAS E DAS CRIANÇAS – PERSPETIVAS SOBRE A TRANSFORMAÇÃO

As entrevistas finais, realizadas com os encarregados de educação (E3, E4, E5), bem como os dados recolhidos no Grupo Focal 2 (GF2) e nas observações finais (ObsF), revelam, de forma clara e inequívoca, a avaliação positiva que os diferentes intervenientes fazem do projeto, assim como, do espaço requalificado. Se, nas fases

iniciais, a percepção do espaço exterior se centrava, maioritariamente, nas suas limitações e no seu estado de degradação, nesta fase final, as famílias e as crianças expressam uma valorização, significativa, das transformações ocorridas e dos efeitos sentidos na vivência diária do espaço.

A transformação do espaço exterior é reconhecida como um fator impulsionador de aprendizagens, que cruzam as dimensões motora, cognitiva, emocional e social. As famílias destacam que a intervenção permitiu o desenvolvimento de competências essenciais para o crescimento integral das crianças, em ambientes desafiantes e mais seguros. Anita sintetiza esta ideia ao afirmar que *“a imprevisibilidade que vivem no exterior estimula abordagens alternativas na aprendizagem, onde as coisas estão mesmo todas interligadas”* (E4: EE - Anita), remetendo para uma visão holística da educação, em consonância com Malaguzzi (2016), que defende o ambiente como terceiro educador, capaz de integrar experiências, relações e aprendizagens.

A valorização das competências motoras e da autonomia emergiu de forma recorrente. Anita refere: *“A evolução física e a coordenação motora têm sido superpositivas”* (E4: EE - Anita), salientando o papel das estruturas criadas, como a parede de escalada e a pista de bicicletas, na promoção do equilíbrio, da orientação espacial e da consciência corporal. Também, Pera reconhece que *“as transformações nesses espaços são benéficas por estimularem a criatividade e as atividades no exterior”* (E6: EE - Pera), reforçando a importância da intervenção no bem-estar e desenvolvimento físico das crianças. A mesma EE refere, ainda, que *[com o projeto] há um reforço no entusiasmo das crianças em brincar no espaço exterior* (E6: EE - Pera). Estes testemunhos refletem a relação do espaço reorganizado com a vivência ativa e lúdica do corpo, numa lógica que Bento (2018) sublinha como promotora de experiências significativas no exterior.

Para além das dimensões físicas, destaca-se o papel do espaço requalificado na promoção de competências sociais e emocionais. Lúcia partilha o exemplo do educando, ao referir que quando joga ao *jogo do galo*, *“demonstrava autoconfiança, embora os meninos não gostaram muito porque estavam sempre a perder”* (E5: EE - Lúcia). Este exemplo revela como o brincar se torna um meio para o desenvolvimento da empatia, da resiliência e da autorregulação emocional, permitindo às crianças experienciar momentos de frustrações e de superação, num contexto protegido e significativo.

As crianças, por sua vez, expressaram, com entusiasmo, a forma como se apropriaram do espaço requalificado. Através do grupo focal e das observações finais, é possível identificar um sentido de pertença, de criatividade e de autonomia. A *pista de bicicletas* foi um dos elementos mais referidos, destacada por André, Diogo, Marta e Carolina. Esta última reconhece-a como um desafio pessoal: “*A pista de bicicletas é para conseguir tirar as rodinhas. Tenho de treinar*” (GF2: Crianças - Carolina), demonstrando, assim, determinação e capacidade de autoavaliação.

A *parede de escalada* mereceu destaque ao ser referida por Bernardo, ao assumir a necessidade de resiliência e de desafio, “*Tenho medo de descer. Mas vou conseguir*” (GF2: Crianças - Bernardo), já Ruben e Carolina atribuem um novo significado simbólico, “*Lá dentro, é a fingir que é uma casa*” (GF2: Crianças - Ruben). Esta capacidade de atribuir novos significados ao espaço reflete a criatividade e o pensamento simbólico que Vygotsky (1978) considera fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Outros espaços, como a *cozinha de lama* e a *casa de madeira*, foram valorizados pelas crianças como locais de partilha e de representações criativas e imaginárias do real. Alice refere que, “*Na cozinha de lama faço a comida com a Carolina, a Marta e a Sofia*” (GF2: Crianças - Alice), evidenciando o valor das interações sociais e da construção coletiva de significados. O baloiço é reforçado como um espaço de liberdade sensorial, onde Sofia alude: “*Parece que estou a voar*” (GF2: Crianças - Sofia), remetendo-se para a dimensão emocional do brincar.

As aprendizagens associadas aos jogos de chão, como a *macaca*, o *jogo das linhas* e o *jogo dos pés*, foram também referidas pelas crianças como experiências motoras e cognitivas exigentes. Marta sublinha que, “*Temos de fazer as coisas, virar e ir para a frente*” (GF2: Crianças - Marta), enquanto Mauro destaca, “*Salto e tenho de acertar nos sítios*” (GF2: Crianças - Mauro), revelando consciência da coordenação motora e da precisão dos movimentos necessários.

Outro aspeto que se considera relevante é o desenvolvimento da autorregulação e da consciência de grupo. André afirma que, “*Temos de ter cuidado com os pés a subir*” [a parede de escalada] (ObsF2, André) sendo reforçado pelo Dinis, “*Um de cada vez para ninguém bater com os pés nos outros*” (ObsF2, Dinis). Estes comentários evidenciam o

amadurecimento das regras sociais, a responsabilidade partilhada e o cuidado mútuo, valores que se tornam fundamentais para a convivência e vivência em grupo.

A superação pessoal foi registada em momentos referidos como o de Marta: “*Carlos, já consigo andar na bicicleta com pedais e sem rodinhas. Olha para mim!*” (ObsF5, Marta), ou o de Carolina, que reconhece, “*Carlos, isto [parede de escala] serve para treinarmos*” (ObsF2, Carolina). Estas citações revelam apropriação, esforço e autoestima, como fruto de um ambiente que respeita o ritmo e a iniciativa de cada criança.

Ruben, por sua vez, reforça a dimensão científica da descoberta, associada ao contacto com o meio natural, “*Carlos encontrei uma formiga (...) Esta também tem 6 patas*” (ObsF6, Ruben). A curiosidade e o pensamento científico surgem, assim, como competências naturais e espontâneas, desenvolvidas num meio que potencia a investigação, a motivação e o envolvimento, como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011).

No seu conjunto, os dados revelam que a transformação do espaço exterior não se traduziu apenas em alterações físicas, mas impulsionou mudanças significativas nas vivências, nas relações e nas aprendizagens das crianças e das suas famílias. A escuta ativa, assegurada ao longo de todo o processo, consolidou a noção de responsabilidade partilhada e reforçou o envolvimento dos intervenientes, validando a perspetiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), quando afirmam que “a participação não se resume à consulta pontual, mas traduz-se em implicação ativa e continuada no tempo” (p. 32). Esta escuta permitiu não apenas a expressão de opiniões, mas a coconstrução de decisões, experiências e mudanças com sentido, que valorizam a criança enquanto ser em construção. Pera reforça que, “[a participação no projeto] *prepara [as crianças] para no futuro serem cidadãos ativos e participativos*” (E6: EE - Pera).

As famílias, embora não tenham apresentado críticas explícitas, referem que, “[relativamente ao projeto de intervenção] *Sinceramente, não vejo pontos fracos, só fortes*” (E5: EE - Lúcia), revelam, nos seus discursos, uma abertura e interesse à continuidade do projeto. A afirmação de que “*qualquer alteração que fomente as atividades no exterior [é benéfica]*” (E6: EE - Pera) traduz a perspetiva de valorização da intervenção como algo em crescimento, assumindo uma perspetiva do espaço

exterior como um lugar de bem-estar, de expressão e de aprendizagem, em consonância com Bento (2020), que o define como uma “realidade em construção contínua” (p. 17).

Mais do que o resultado da transformação, as famílias valorizam o modo como o processo se foi desenrolando. A intervenção foi descrita como “*uma experiência muito boa, mesmo muito enriquecedora*” (E4: EE - Anita), destacando o envolvimento e a participação ativa como elementos essenciais do processo. A expressão “*acho que todos fizemos parte [do projeto de intervenção]. E isso é o mais importante*” (E5: EE - Lúcia) sintetiza a vivência de um processo colaborativo e participativo, onde o Educador, as crianças e os EE assumiram, de forma consciente, o compromisso de corresponsabilidade de transformar o espaço e de elevar as suas possibilidades educativas.

Este projeto é, assim, percebido como um ponto de partida, uma continuidade, “*Isto [o Projeto Vozes que Transformam] é para continuar, não pode ficar por aqui*” (E6: EE - Pera), reafirmando-se o desejo de manter uma prática pedagógica sustentada na escuta, na participação e na relação. A avaliação das famílias e das crianças não encerra, portanto, um ciclo. Pelo contrário, lança as bases para uma pedagogia de contexto, onde o espaço exterior é vivido como cenário de relações e de aprendizagens em constante (re)construção.

3.7 ENTRE VOZES E AÇÕES: AVALIAÇÃO DE UM PERCURSO COCONSTRUÍDO

A avaliação do processo investigativo constitui-se uma etapa crucial de todo o processo investigativo e formativo que caracterizou este estudo, não se trata de um momento final, mas de uma dimensão transversal, contínua e crítica que atravessa cada fase do percurso. Nesta lógica, a avaliação articula-se com a própria natureza da Investigação-Ação, concebida como um processo cíclico de transformação da prática e sustentado por um movimento espiral de planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho, 2014). Alinhada com o paradigma interpretativo e com os princípios da pedagogia participativa, esta avaliação assume uma intencionalidade ética e pedagógica, valorizando não apenas os resultados, mas, sobretudo, os processos e as aprendizagens emergentes.

Conforme McNiff e Whitehead (2006), o ciclo da Investigação-Ação estrutura-se em cinco fases articuladas: (1) *identificação do problema*, (2) *planificação da ação*, (3) *implementação*, (4) *observação/avaliação* e (5) *reflexão crítica e reformulação da prática*. Avaliar o processo investigativo à luz deste ciclo, implica compreender como cada uma destas fases foi vivida, documentada e transformada ao longo do estudo, garantindo coerência entre os princípios orientadores, os procedimentos metodológicos e os efeitos produzidos.

A tabela seguinte sistematiza o modo como as fases se concretizaram no estudo, revelando a articulação entre a teoria e a prática, bem como, a centralidade do papel do Educador-investigador como sujeito reflexivo e transformador (Schön, 1983; Alarcão, 2001).

Tabela 4 - Articulação das fases do ciclo da Investigação-Ação de McNiff e Whitehead (2006) com o percurso metodológico da investigação desenvolvida

Fase do ciclo da Investigação-Ação	Descrição e operacionalização no estudo	Indicadores de avaliação
1. Identificação do problema	Através da escuta das crianças, da análise do espaço e da auscultação das famílias, identificou-se a desadequação do espaço exterior.	Participação ativa dos intervenientes na definição do problema; pertinência do diagnóstico; coerência com os referenciais teóricos.
2. Planificação da ação	Elaboração colaborativa de um plano de intervenção participada, com recurso a maquetes, propostas das crianças e envolvimento das famílias.	Grau de envolvimento; intencionalidade pedagógica; adequação das propostas ao contexto.
3. Implementação	Execução das propostas num processo de construção conjunta e progressiva de novos elementos no espaço exterior.	Participação efetiva; adaptação às condições contextuais; mediação pedagógica durante a ação.
4. Observação/Avaliação	Recolha sistemática de dados (entrevistas, grupos focais, observações, diário de campo) para compreender o impacto das mudanças.	Diversidade e triangulação de instrumentos; profundidade analítica; escuta das perceções dos intervenientes.
5. Reflexão crítica e reformulação da prática	Análise dos dados à luz dos objetivos, permitindo reconfigurar práticas e gerar novos sentidos pedagógicos e comunitários.	Consistência reflexiva; transformação da prática; evidências de desenvolvimento profissional e participativo.

A avaliação deste processo não pode ser reduzida à análise dos resultados atingidos da transformação física do espaço. O seu valor surge na coerência metodológica, no envolvimento dos participantes, na escuta ativa das suas vozes e na aprendizagem coletiva que emerge da partilha de sentidos. Como sublinha Alarcão (2001), avaliar é

“interpretar criticamente os efeitos da ação à luz dos seus objetivos e da ética que a sustenta” (p. 56), assumindo-se como um exercício de responsabilidade profissional e de consciência pedagógica.

Do ponto de vista metodológico, a avaliação válida, também, a adequação da Investigação-Ação como estratégia investigativa. Tal como referem McNiff e Whitehead (2006), a Investigação-Ação permite compreender e transformar, simultaneamente, a realidade educativa, gerando conhecimento situado e implicado ao contexto. Este conhecimento, validado por Coutinho (2014), não é neutro nem generalizável, mas contextualizado, construído a partir da escuta e da interação entre os saberes dos participantes e o olhar crítico do Educador-investigador.

Neste processo, a avaliação assumiu-se como uma prática autorreflexiva, em que o Educador foi, simultaneamente, sujeito e objeto da investigação, revendo as suas decisões, os seus posicionamentos e as suas estratégias de mediação. Esta dimensão reflete o conceito de profissional reflexivo defendido por Schön (1983), mas também a visão de Ponte (2006), que enaltece a Investigação-Ação como espaço privilegiado de desenvolvimento profissional e de construção colaborativa de saberes.

Além disso, a avaliação permite confirmar o efeito transformador do projeto, não apenas no espaço físico, mas nas relações pedagógicas, nas práticas institucionais e na valorização da participação das crianças e das famílias. Através da reorganização do espaço exterior, os intervenientes foram convidados a repensar os seus papéis, a escutar-se, mutuamente, e a coconstruir um ambiente educativo mais inclusivo, significativo e desafiante. Esta transformação alinha-se com a visão de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), para quem a pedagogia participativa se constrói em práticas que colocam a criança no centro das decisões educativas.

A avaliação de todo este processo reforça a sua pertinência enquanto impulsionador de mudança. Tal como defende Alarcão (2001), uma investigação válida é aquela que transforma o quotidiano, o contexto, que produz sentidos pedagógicos e que alimenta a intencionalidade no ato de educar. A reorganização do espaço exterior, enquanto objeto e contexto desta investigação, permitiu construir um lugar de pertença, de participação e de aprendizagem, num processo onde a escuta foi tão relevante quanto a ação.

Avaliar foi reconhecer que o percurso feito se traduz em múltiplas mudanças, no espaço, nas relações, nas práticas e nas concepções dos intervenientes. Esta avaliação não fecha o ciclo, mas reinicia-o, provocando novos desafios, novos olhares e novas possibilidades para a construção de uma Educação de Infância mais ética, democrática e participada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da questão de investigação, *Como transformar e otimizar o espaço exterior de um Jardim de Infância, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade, de modo a criar um ambiente de bem-estar, de exploração e de aprendizagens significativas?*, orientando todas as fases do percurso, analisando as necessidades, interesses, motivações e expectativas dos diversos intervenientes.

A reorganização do espaço exterior não foi concebida, apenas, como uma intervenção física, mas assumiu um carácter consciente, intencional e coletivo no processo educativo, alicerçado numa abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, e metodologicamente orientado pela Investigação-Ação. A transformação realizada resultou da articulação entre o diagnóstico, a escuta, a planificação colaborativa e a ação, numa lógica cíclica e reflexiva (McNiff e Whitehead, 2006). Este modelo permitiu sustentar as decisões com base em evidências, enquanto se mantinha aberto à imprevisibilidade dos contextos e à complexidade da vida educativa.

Entre os contributos mais relevantes do estudo, destacam-se a agência, a voz ativa e a valorização da criança, enquanto sujeito com direito e saberes essenciais. A participação ativa das crianças, nas diferentes etapas do projeto, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do sentimento de pertença relativamente ao espaço intervencionado. Permitiu, ainda, conhecer a perspetiva e necessidade junto de quem usufrui do espaço, ou seja, as crianças. Como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a escuta não é apenas uma técnica, mas uma atitude ética criadora de práticas educativas democráticas. Neste estudo, escutar implicou agir, com base nas vozes das crianças, integrando as suas propostas na transformação do ambiente.

A participação das famílias e da comunidade revelou-se fundamental para a construção de um espaço, verdadeiramente, partilhado e escutado. Como sublinha Bento (2020), a escola é também lugar de relação comunitária, e os ambientes educativos ganham densidade e sentido, quando envolvem quem os habita. O processo participativo fortaleceu as relações interpessoais, promoveu o diálogo entre intervenientes e contribuiu para a legitimação do PEA e do PCG.

O diagnóstico inicial evidenciou limitações estruturais no espaço exterior, nomeadamente, ausência de desafios, insegurança em determinadas áreas, escassa atratividade e subutilização de recursos naturais disponíveis. A análise crítica dessas limitações permitiu delinear um plano de intervenção que integrou as potencialidades identificadas, como a existência de zonas verdes e a proximidade à natureza, transformando-as em oportunidades pedagógicas. Este planeamento, intencionalmente construído, garantiu que o espaço reorganizado respondesse às necessidades reais das crianças e valorizasse experiências de aprendizagens significativas e contextualizadas.

A execução do plano traduziu-se numa transformação profunda, em que o espaço se tornou mais inclusivo, desafiante e promotor de aprendizagem e do desenvolvimento holístico das crianças. Foram integrados elementos que favorecem a exploração sensorial, o jogo simbólico, o desenvolvimento motor e a consciência ambiental, numa lógica que se torna transversal às áreas de Conteúdo, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Do ponto de vista da inovação, consideramos que esta investigação propôs uma rutura com a visão tradicional e redutora do espaço exterior, evidenciando as suas potencialidades e eliminando o ponto de vista, somente, recreativo. A reorganização potenciou aprendizagens integradas, bem-estar, expressão e contacto com a natureza.

O educador-investigador assumiu um papel ativo na construção de práticas situadas e reflexivas, tornando-se ele próprio agente de mudança. A investigação reforçou a dimensão da prática educativa, sustentada por autores como Schön (1983) e Alarcão (2001), e evidenciou o potencial da investigação como transformação pedagógica e de reconfiguração de uma identidade educativa.

Contudo, é necessário reconhecer as fragilidades que não desvalorizam o estudo, mas o contextualizam. O tempo disponível para a implementação e observação limitou o acompanhamento a médio e longo prazo. A participação das famílias, embora valorizada, não representou a totalidade do grupo, e a implicação das crianças foi gerida com base na sua disponibilidade e motivação ao longo da rotina. A escassez de recursos materiais e financeiros condicionou a concretização de algumas propostas, evidenciando a necessidade de uma maior comunicação e proximidade para com as entidades responsáveis na gestão. Desta forma, valoriza-se um maior investimento por parte das

mesmas relativamente aos espaços educativos. Estas limitações reforçam a importância de consolidar políticas públicas que reconheçam o valor educativo do espaço exterior e assegurem a sua requalificação e manutenção.

As potencialidades, por sua vez, são expressivas e evocam uma visão integrada do ambiente educativo. O estudo confirmou que o espaço exterior, quando pensado com intencionalidade, se constitui como um cenário de oportunidades, de interação sociais, de relação com a natureza, de descoberta e de aprendizagem ativa. A reorganização do espaço exterior demonstrou ser, também, uma reorganização das relações pedagógicas, das práticas curriculares e das conceções sobre infância e participação.

A continuidade deste tipo de intervenção requer um compromisso, formação contínua e sistemática das equipas e de monitorização que assegurem a escuta permanente das crianças e das famílias. A possibilidade da criação de projetos futuros poderá beneficiar estudos longitudinais que analisem os efeitos das transformações na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Adicionalmente, a comparação entre contextos com e sem espaços otimizados, poderá resultar numa reflexão, que permita aprofundar a compreensão sobre os efeitos do ambiente educativo exterior no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Importa, ainda, explorar modelos mais abrangentes de participação, envolvendo profissionais de diferentes áreas, como arquitetura, design educativo e sustentabilidade, que contribuam para soluções integradas e inovadoras e se tenha uma consciência e uma perspetiva assente na transversalidade de papéis e de responsabilidades. Com base na reflexão, poderão surgir recomendações para futuras ações e projetos.

A replicação do modelo investigativo revela-se pertinente, desde que adaptada ao contexto específico de cada comunidade. Como alerta Ponte (2006), replicar não é reproduzir, mas reconstruir com sentido crítico, respeitando os contextos, as pessoas e os seus ritmos.

Este estudo contribuiu para reforçar a ideia de que, a transformação do espaço exterior de um JI, não se limita a alterações estruturais. Representa um processo educativo e social que alarga horizontes, convida à participação e, com isso, valoriza saberes diversificados e a infância como um tempo de direitos, de descoberta e de cidadania. Neto (2020) defende que, as crianças precisam de espaços que as desafiem, que

respeitem os seus tempos e que lhes permitam experimentar o mundo com o corpo, com o pensamento e com a emoção.

Transformar o espaço foi, neste estudo, renovar o olhar, as práticas e as relações. Mais do que uma intervenção física, tornou-se uma ação ética e pedagógica, que devolve à escola a sua função pública e de relação. O caminho iniciado com uma pergunta permanece aberto, sensibilizando e potenciando para o surgir de novos passos, novas escutas e novas transformações. Provocando e convidando à reflexão e à participação das crianças e da comunidade, lança-se a questão: se o espaço pode ser um educador, que educação estamos a oferecer quando o deixamos vazio, inseguro, rígido e silencioso?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Edições Asa.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Barbosa, R., & Garcia, R. (2022). O brincar na perspectiva da neuroaprendizagem. *Redin – Revista Educacional Interdisciplinar*, 11 (2), 81-89. <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2463>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, A., Valle, M. & Barreto, F. (2009). *Manual de Projecto: Arquitectura Paisagista*. Parque Escolar.
- Bento, G. (2017). Arriscar ao brincar: Análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 385–408. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226920>
- Bento, G. (2020). *GO-Exterior – Grelha de Observação dos Espaços Exteriores em Educação de Infância*. Aveiro, Portugal: UA Editora.
- Bento, G., & Costa, J. (2018). *Conhecer e intervir nos espaços exteriores educativos através do GO-Exterior*. (Comunicação). II Fórum CIDTFF – Construindo um compromisso com a Ciência Aberta, Aveiro.
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância.. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), 91–106. <https://doi.org/10.21814/rpe.17657>
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem for a de portas*. Porto Editora.
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da IA. *Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha*.
- Chagas, E. R. C. (2018). Neurociência, Infância e Educação Infantil. RELAdEI. *Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 7(1), 67-77. Obtido de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5261>
- Costa, L., & Veloso, M. (2023). *Planeamento para os espaços de jogo e recreio em Vila Nova de Gaia* [Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório da UTAD.
- Coutinho, C.. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Crowwly, A., Larkins, C., & Pinto, L. (2023) *Ouvir – agir – mudar: Manual do Conselho da Europa sobre a participação das crianças*. Conselho da Europa (CoE). Url: <https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/11410-ouvir-agir-mudar-manual-do-conselho-da-europa-sobre-a-participacao-das-criancas.html>
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Estrela, A. (1986). *Análise de conteúdo*. Livros Horizonte.
- Eurydice. (2025). Key data on early childhood education and care in Europe 2025. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu>

- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em Jardim de Infância* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor
- Gill, T. (2010). *Sem medo, crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Principia.
- Gobbi, M., C, Seixas, E. C., & Tomás, C. (Orgs.). (2022). *O direito das crianças à cidade: Perspectivas desde o Brasil e Portugal*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. <https://doi.org/10.11606/9786587047317>
- Gray, P. (2013). *Free to Learn*. Basic Books.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Horn, M., & Barbosa, M. (2022). *Abrindo as portas da escola infantil viver e aprender nos espaços exteriores*. Penso.
- Inácio, R. (2021). Há tanto a aprender com a Educação de Infância. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (Eds.). *Diálogos sobre Educação de Infância, Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola* (48-62 Politécnico de Leiria, ESECS. <http://hdl.handle.net/10400.8/6346>
- Inácio, R. (2022). O que nos dá a rua... o que nos deu.... In Gomes, M., Santos, H. & Inácio (Eds.), *De olhos postos na rua, o Projeto* (44-66). Agrupamento de Escolas Professor Armando Lucena.
- Inácio, R. (2024). Brincar no exterior, reorganização de espaços em parceria. *Cadernos de Educação de Infância*, (131), 22-27. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Kaarby, K. M. E. (2005). Children playing in nature. In H. Schonfeld, S. O'Brien, & T. Walsh (Eds.), *Questions of quality: Proceedings of a conference on defining, assessing and supporting quality in early childhood care and education* (pp. 121–128). Centre for Early Childhood Development and Education.
- Lima, E. (2015). Contribuições da neurociência para a concepção de currículo. *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 321–335. <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.583>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes, C. (2014). Design de ludicidade. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 3(2). <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9155>
- Lopes, C. *Comunicação e ludicidade* (1998). [Tese de Doutoramento] Universidade de Aveiro.
- Louv, R. (2018). *A última criança na natureza*. Aquarina.
- Machado Rolim, A., (2009). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista De Humanidades*, 23(2), 176–180. <https://doi.org/10.5020/23180714.2008.440>
- Malaguzzi, L. (2016). História, Ideias e filosofia básica. In Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Eds). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (57-97). Penso.

- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação).
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. SAGE Publications.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças, a urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa Contraponto.
- OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
- Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (2021). *Diálogos sobre Educação*. Politécnico de Leiria, ESECS.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Eds.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação* (pp. 17–42). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, E. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Parque Escolar, E.P.E. (n.d.). *Manual de projeto: Arquitetura paisagista* [Manual técnico]. Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário.
- Pastilha, S. (2014). Estrutura de ludicidade para um parque infantil público, no exterior [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/13857>
- Ponte, J., (2006). Investigar a nossa própria prática: A investigação-ação. In J., Ponte, J. et al. (Orgs.), *Metodologias de investigação em educação* (pp. 33–66). Universidade de Lisboa.
- Sandahl, I. (2021). *Brincar à maneira Dinamarquesa*. Arena.
- Sarmento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Silva, P., (2019). *Criação de um parque infantil para a empresa Soinca*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/30398>
- Sousa, E., Fernandes, F., & Silva, H., (2015). Enquanto eu brinco, eu aprendo?! Reflexões acerca da Neurociência. *IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão. Didática e Avaliação*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA5_ID1166_20052015153231.pdf

- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação: resumo executivo*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, J. (2019). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO 1 – CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____, encarregado de educação, _____ a frequentar a Educação Pré-escolar na EB/JI Do Limoeiro, autorizo o meu educando a participar no estudo a desenvolver no presente ano letivo, centrado na transformação e reorganização do espaço exterior com a participação das crianças e dos Encarregados de Educação. A recolha de dados será efetuada através da realização de observações, com recolha de imagens, realizadas pelo investigador responsável XXXXX. O estudo enquadra-se no Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior Educação e Ciências Sociais de Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.

Este estudo é orientado pelo Professor Doutor XXXXX.

O estudo tem como objetivos:

- . Conhecer as características do espaço exterior, identificando as suas potencialidades e limitações.
- . Identificar as necessidades, aspirações e expectativas das crianças, das famílias e comunidade, relativamente ao espaço exterior.
- . Elaborar, de forma participativa, um plano de intervenção que proporcione um ambiente seguro, desafiador e estimulante, promotor de bem-estar e de aprendizagens significativas.
- . Executar o plano de intervenção em colaboração com crianças, famílias, a comunidade e outras parcerias, promovendo o envolvimento coletivo no processo de transformação.
- . Criar um espaço exterior que favoreça o bem-estar e as aprendizagens significativas e ativas, atendendo às necessidades, interesses e potencialidades das crianças.

Ao longo de todo o processo garante-se o anonimato e a confidencialidade dos dados do contexto e dos participantes.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do Encarregado de Educação:

Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____ aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de XXXXX, orientado pelo Professor Doutor XXXXX, Professor na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica.

O estudo centra-se na transformação do espaço exterior com a participação das crianças e dos Encarregados de Educação, tem como principais objetivos:

- . Conhecer as características do espaço exterior, identificando as suas potencialidades e limitações.
- . Identificar as necessidades, aspirações e expectativas das crianças, das famílias e comunidade, relativamente ao espaço exterior.
- . Elaborar, de forma participativa, um plano de intervenção que proporcione um ambiente seguro, desafiador e estimulante, promotor de bem-estar e de aprendizagens significativas.
- . Executar o plano de intervenção em colaboração com crianças, famílias, a comunidade e outras parcerias, promovendo o envolvimento coletivo no processo de transformação.
- . Criar um espaço exterior que favoreça o bem-estar e as aprendizagens significativas e ativas, atendendo às necessidades, interesses e potencialidades das crianças.

Tomando conhecimento dos objetivos, aceito responder a uma entrevista que explora a temática do estudo.

Compreendo que a minha participação neste estudo assume carácter voluntário podendo desistir a qualquer momento.

Reconheço, ainda, que, ao participar neste estudo, colaboro para o desenvolvimento da investigação na área.

Entendo, ainda, que, toda a informação obtida neste estudo será confidencial e garante o anonimato no que se refere aos dados do contexto do estudo e dos participantes.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura

ANEXO 2 – GRELHA OBSERVAÇÃO INICIAL

Grelha de Observação

Contexto da observação:		Espaço exterior:	
Observador:		Investigador	
Intervenientes na situação:			
Data:	Hora:	Tempo de Observação:	
Descrição da situação observada		Observações	
Imagem da situação			
Análise da situação observada			
Apropriação do espaço:			

ANEXO 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA INICIAL

GUIÃO DE ENTREVISTA INICIAL

Inquérito com número de registo: 1457200001

Tipo de entrevista: semiestruturada

Entrevistado: Encarregados de Educação

Tema: Espaços com Voz: A Agência das Crianças, Famílias e Comunidade Educativa na Transformação do Espaço Exterior do Jardim de Infância

Pergunta de Partida: Como transformar e otimizar o espaço exterior de um Jardim de Infância, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade, de modo a criar um ambiente de bem-estar, de exploração e de aprendizagens significativas?

Finalidades

Compreender as perceções, necessidades e expetativas dos encarregados de educação relativamente ao espaço exterior do Jardim de Infância.

(recolha de informações detalhadas sobre as preferências das crianças, preocupações de segurança e sugestões para melhorias tendo como objetivo orientar o processo de transformação do espaço exterior; visa assegurar que as mudanças efetuadas no ambiente exterior estejam alinhadas com as expetativas e necessidades da comunidade escolar.)

Fomentar a participação ativa dos encarregados de educação no processo de melhoria do espaço exterior e fortalecer a colaboração escola-família.

(envolver os pais na discussão sobre o espaço exterior, pretende-se criar um sentimento de parceria entre a escola e as famílias; proporciona uma compreensão mais profunda das necessidades das crianças, mas também promove um ambiente onde as contribuições dos pais são valorizadas; estabelecer uma colaboração contínua para garantir que o espaço exterior seja um reflexo das expetativas e valores partilhados entre a escola e os encarregados de educação.)

Objetivos da entrevista

- Compreender as perceções e expectativas dos encarregados de educação em relação às atividades desenvolvidas e ao espaço exterior do Jardim de Infância;
- Conhecer as perspetivas dos encarregados de educação face ao contributo do espaço exterior no desenvolvimento dos seus educandos;
- Identificar áreas de melhoria no espaço exterior;
- Fomentar a colaboração e participação dos encarregados de educação na implementação de melhorias no espaço exterior;
- Obter informações a serem utilizadas no planeamento, tornando-as estratégias de melhoria do espaço exterior.

Blocos	Informação relevante	Objetivos	Tópicos/ Formulário de questões
Bloco 1 Legitimação da entrevista	Âmbito do trabalho Aspetos a ter em conta na entrevista	Legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre a natureza, problemática e objetivos do trabalho. Garantir a confidencialidade dos dados. Valorizar o contributo do entrevistado motivando a colaborar.	Informar acerca da Instituição de Ensino Superior, finalidade da investigação, entre outras informações. Posição do orientador da entrevista. Confidencialidade e anonimato das informações prestadas. Importância da participação do entrevistado para a prossecução do trabalho. Definição do que estamos interessados em pesquisar. Agradecer a participação.
Bloco 2 Caracterização dos entrevistados	Dados pessoais Formação profissional Razão da escolha do Jardim de Infância	Conhecer o percurso do entrevistado e a respetiva área profissional. Conhecer as razões pela qual escolheu o Jardim de Infância.	Idade Habilitações académicas Número de educandos a frequentar o JI Razão pela qual escolheu este Jardim de Infância para o seu educando
Bloco 3 Aprendizagem no exterior	Benefícios da aprendizagem em contexto exterior Constrangimentos sentidos em contexto exterior	Conhecer a perceção dos encarregados de educação relativamente à aprendizagem ao ar livre. Identificar atividades consideradas benéficas pelo Encarregado de educação em contexto de espaço exterior.	Perspetiva da aprendizagem ao ar livre no contexto do Jardim de Infância: - Benefícios - Constrangimentos Tipo de atividades pedagógicas ao ar livre que acha benéficas para o educando: - Exemplo de atividades
Bloco 4 Experiência atual no Jardim de Infância	Perspetiva do Encarregado e educação relativamente ao Jardim de Infância Considerações face ao espaço exterior	Compreender a experiência atual do educando no Jardim de Infância. Identificar pontos fortes e obstáculos do espaço exterior do Jardim de Infância.	Descrição da experiência atual do educando no Jardim de Infância: - Relação com os adultos - Relação com os pares - Relação com o espaço - Exterior Pontos fortes e fracos do espaço exterior deste JI em termos de

			apoio ao desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar do educando.
Bloco 5 Atividades e Interesses	Conhecimento da satisfação do educando nas atividades desenvolvidas Apreciação do encarregado de educação face ao desenvolvido no exterior	Conhecer o feedback, dado pelo educando, e o conhecimento que o encarregado de educação detém relativo às atividades desenvolvidas. Percecionar a perspetiva do encarregado de educação acerca da planificação e organização do espaço exterior.	Tipos de atividades desenvolvidas pelo educando no espaço exterior: - O que mais gosta de realizar - O que menos gosta de realizar Opinião relativamente ao planeamento e organização do espaço exterior para melhor apoiar os interesses e atividades do educando: - Tipo de atividades - Tipo de material - Brinquedos - Estruturas
Bloco 6 Estímulos sensoriais	Importância dada à organização do espaço no desenvolvimento sensorial Sugestões de introdução de elementos sensoriais	Reconhecer a importância da planificação do espaço exterior na perspetiva dos encarregados de educação. Identificar elementos que potenciem e melhorem a vivência ao ar livre.	Opinião face à organização atual do espaço exterior no que concerne à promoção de estímulos sensoriais. - Exemplos Pertinência de melhorar as experiências ao ar livre: - Exemplos
Bloco 7 Interação social	Dinâmica de interação social Estratégias e elementos promotores de interação social	Analisar a perceção relativamente à interação social entre crianças no espaço exterior. Identificar elementos que promovam a interação social no espaço exterior.	Interação social entre as crianças durante a permanência no espaço exterior: - relação interpessoal - brincar em pares - brincar sozinho Recolha de elementos que poderiam ser introduzidos para promover uma maior interação entre as crianças: - Exemplos.
Bloco 8 Segurança, Supervisão e	Promoção da segurança no espaço exterior Preocupações relativas ao	Mapear a noção de segurança dos encarregados de educação na utilização do espaço exterior.	Avaliação da segurança do atual espaço exterior: - Risco - Segurança

risco	desenvolvimento de atividades no espaço exterior	Identificar preocupações relativas à utilização do espaço exterior.	<ul style="list-style-type: none"> - Papel do adulto Preocupações em relação à supervisão e à segurança: <ul style="list-style-type: none"> - Condições estruturais - Condições humanas
Bloco 9 Envolvimento dos Encarregados de Educação e famílias	Envolvimento dos encarregados de educação na promoção do espaço exterior Colaboração Escola-Família	Obter sugestões para a construção de uma relação positiva e colaborativa entre escola-família.	Envolvimento dos encarregados de educação/famílias na organização do espaço exterior: <ul style="list-style-type: none"> - Sugestões Contributos de melhoria da colaboração entre a escola e os encarregados de educação neste contexto: <ul style="list-style-type: none"> - Sugestões
Bloco 10 Conclusão da entrevista	Recolha de informação adicional à temática.	Agradecer a disponibilidade à participação. Recolher informação adicional à temática.	Comentário a acrescentar à temática. Agradecimento da participação.

ANEXO 4 – DIÁRIO DE CAMPO

Diário de Campo

Setembro de 2023

Descrição	Observações
<p>Aquando do início do ano letivo e reabertura de escola as informações transmitidas ao educador, por parte dos representantes da Autarquia deram a conhecer que existiam espaços restritos ao uso por parte das crianças devido à proximidade com o muro de sustentação da escola e devido à sua degradação. Reforçaram que, os espaços restritos (espaço exterior em frente às salas de educação pré-escolar e parte do campo de futebol) se encontram com vedações amovíveis. No decorrer do tempo, foi possível observar que as próprias vedações apresentam-se como uma fragilidade e perigo aparente para as crianças devido à sua estrutura e características</p> <p>A direção do agrupamento de escolas teve conhecimento das restrições dos espaços e reconheceu a importância dos mesmos se encontrarem de acesso restrito.</p>	

2 de fevereiro de 2024

Descrição	Observações
<p>Grupo focal</p> <p>A participação foi voluntária, tendo como elementos crianças das diversas idades.</p> <p>Contou com 7 crianças, que se centraram nas potencialidades do espaço e daquilo que gostariam de ter no mesmo.</p> <p>As propostas lançadas serão registadas e cruzadas com as entrevistas dos encarregados de educação.</p> <p>A descrição do grupo focal encontra-se em anexo.</p> <p>O grupo demonstrou-se participativo, com a capacidade de propostas coerentes e argumentadas, assim como, revelou a preocupação face a situações a serem corrigidas ou melhoradas. De acordo com as propostas, o Educador sugeriu, como alternativa a realização de paredes de escalada, ao invés das escaladas em árvore.</p> <p>O resultado da reunião será apresentado ao restante grupo e aos EE via plataforma digital.</p>	<p>Ver análise de conteúdos – grupo focal 1</p>

11 de março 2024

Descrição	Observações
<p>Apresentação das propostas ao grupo, definidas em reunião com os 7 elementos.</p> <p>Os elementos que definiram as propostas apresentaram ao grupo o resultado da reunião, assumindo uma atitude positiva de comunicação e de sentido de pertença.</p> <p>O grupo manteve-se atento e capaz de participar na decisão, sendo que, foi definida a criação de uma maquete para que</p>	<p>A apresentação ao grupo das propostas lançadas no Grupo Focal foram fruto de reflexão em relação à possibilidade de construção das</p>

<p>fosse mais fácil de se planejar a organização do espaço, e se assumir uma melhor visualização e distribuição no espaço. Definiram em grande grupo, através de votação e de reflexão em relação às potencialidades das estruturas, a construção de:</p> <p>pista de bicicletas, casa de madeira, cozinha de lama, baloiço, parede de escalada, e jogos de chão.</p> <p>Duas crianças ficaram responsáveis por procurar jogos de chão, além do jogo da macaca.</p>	<p>sugestões;</p> <p>A parede de escalada surgiu por sugestão do educador de infância de acordo com as potencialidades que apresenta</p>
--	--

13 de março 2024

Descrição	Observações
<p>Pesquisa na internet com duas crianças de jogos de chão. Selecionaram diferentes jogos, através de apresentação ao grupo e de votação definiram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - jogo de linhas - jogo do caracol - jogo dos pés 	<p>Utilização de ferramentas digitais</p>

26 de abril de 2024

Descrição	Observações
<p>Construção da maquete</p> <p>A organização do maquete foi liderada por duas crianças (Dinis, 6a e Sofia. 6a) que estiveram no grupo focal e que apresentaram o projeto aos restantes. De acordo com o que estava definido com o grupo, planearam o que realizar em cada ponto da maquete. Levando a que se centrassem no espaço exterior do campo de futebol.</p> <p>Foram disponibilizados vários materiais que permitiram a construção dos diferentes espaços.</p> <p>“Oh <i>Carlos</i>, a nossa rua vai ficar assim?” (Sofia. 6a)</p> <p>“Eu acho que a escola vai ficar muito bem” (Dinis 6a)</p>	

14 de maio de 2024 - Apresentação da maquete

Descrição	Observações
<p>O grupo mostrou-se envolvido e concordou com as propostas apresentadas, no entanto, nem todas iriam ser aplicadas. Com a intervenção:</p> <p>“E o resto que falámos?” (André 5a)</p> <p>Refletiu-se que o espaço não seria suficiente para tudo o que estava definido.</p> <p>“E se fizermos noutra sítio?” (Sofia 6a)</p> <p>Através das intervenções o grupo decidiu alargar o espaço de intervenção a todo o recinto escolar, de modo que, ao longo dos diferentes momentos que o frequentam, tivessem sempre elementos ou espaços pensados em conjunto.</p> <p>Definiu-se um esquema da escola, ajuda do Googlemaps, com toda a área de intervenção, e respetiva localização.</p>	<p>Definição de mais espaços de intervenção</p>

19 de maio de 2024 – comunicação aos EE

Descrição	Observações
<p>A comunicação feita com os EE segue no sentido de dar a conhecer as decisões com o grupo de crianças, assim como a organização do espaço e a escolha dos jogos.</p> <p>Esta comunicação previu, ainda, a contribuição para o fornecimento de materiais através de contactos próximos: paletes, tintas,</p> <p>O grupo de pais colaborou no fornecimento de materiais através de empresas locais.</p>	

29 de maio de 24 – Limpeza

Descrição	Observações
<p>Limpeza do espaço com um elemento da comunidade, que se voluntariou a colaborar na limpeza com máquina de pressão de água, tendo disponibilizado material para o efeito e tempo.</p>	

30 de maio de 24 – Pintura de jogos de chão

Descrição	Observações
<p>Dia em que o grupo de pais se voluntariou para pintar os jogos de chão. 5 pais e um elemento da comunidade envolvidos, através da doação de tintas, por parte de uma família, que envolve uma participação alargada através de empresas locais.</p> <p>Ao longo da manhã há envolvimento entre todos e cooperação, denota-se a satisfação por colaborar na transformação do espaço. Há a preocupação pela degradação do mesmo, no entanto, a motivação por poderem criar mais condições de jogo e do brincar.</p> <p>Ouvem-se alguns comentários: “eles vão adorar”. “O meu filho vai adorar a pista para brincar” Carlos.</p> <p>“Estás um artista, ainda te lembras das misturas de cores. As aulas de educação visual valeram para alguma coisa.” Filipa.</p> <p>“Oh <i>Carlos</i>, nesta rotunda até pinte a relva no meio” (Paulo)</p> <p>Os comentários que surgem, além de demonstrarem recordações e memórias, associadas a jogos de infância e a tempos de escola, revelam ainda o prazer de participarem neste momento. Dado que existia a possibilidade de aproveitar mais espaços, os EE assumiram a iniciativa para realizar um <i>jogo do galo</i>.</p> <p>Por se perceber que o jogo do caracol assumia maior dificuldade na execução, optou-se por se pintar o <i>jogo sobe e desce</i>.</p> <p>“<i>Carlos</i>, obrigado por fazer este tipo de trabalho com os nossos filhos e por nos deixar estar presentes e participar. Colaborar nestes momentos e ter pessoas assim com os nossos filhos é de louvar. Temos todo o gosto em participar e</p>	<p>Comentários relativos à construção</p> <p>Valorização da participação e envolvimento dos EE</p>

estaremos aqui para o que necessitar.” (Paulo)	
--	--

6 de junho de 2024 – Construção das estruturas

Descrição	Observações
<p>Por motivos de encerramento da escola nos dias 5 e 6 de junho, este tempo foi aproveitado para construir as duas paredes de escaladas, sendo que, envolveu, diretamente, a equipa da escola, Educador e Assistentes operacionais.</p> <p>Apesar da escola se encontrar fechada, permitiu que a equipa se concentrasse nos elementos que ainda não tinham sido colocados e construídos:</p> <p>Construção das paredes de escalada</p> <p>Colocação do baloiço, e da cozinha de lama, construída por um familiar de uma criança a partir de um pequeno croqui.</p> <p>Colocação de sistema de água na cozinha de lama por um elemento da comunidade.</p>	<p>Apoio e colaboração da equipa</p> <p>Apoio da comunidade</p>

11 de junho de 2024

Descrição	Observações
<p>Com o apoio de caixas de madeira, cedidas pelos EE, definiu-se com o grupo de crianças como organizar as caixas e como colocar o “armário” de apoio da estrutura da cozinha de lama.</p> <p>Definiram uma caixa como fogão, e outra como micro-ondas.</p>	<p>Cedência de materiais</p>

12 de junho de 2024

Descrição	Observações
<p>Reações das crianças a algumas estruturas</p> <p>Parede de escala:</p> <p>Com a parede de escalada estamos a treinar. (Carolina 5a)</p> <p>E debaixo da parede podemos ter o nosso esconderijo. (Dinis 6a)</p> <p>Uau, ficou tão lindo! Obrigado Carlos. (Alice 3a)</p>	

12 a 15 de junho de 2024

Descrição	Observações
<p>Iniciou-se a construção da casa de madeira pela equipa da escola, no entanto, foi concluída com a ajuda de elementos da comunidade. Foi colocada no espaço no dia 17, com a ajuda das crianças e da turma do 1º CEB.</p> <p>Com esta estrutura concluída o projeto de transformação termina.</p>	<p>Participação da comunidade educativa e de elementos a comunidade, quer na doação de paletes, como na construção.</p>

ANEXO 5 – OBSERVAÇÕES INICIAIS

OBSERVAÇÃO INICIAL 1

Contexto da observação:		Espaço exterior: campo de futebol e Espaço de árvores e relva	
Observador:		Investigador	
Intervenientes na situação:			
Data: 23-01-2024	Hora: 10h	Tempo de Observação: 5 minutos	
Descrição da situação observada		Observações	
<p>O grupo encontra-se dividido em 5 subgrupos, 4 crianças brincam com panelas, colheres e pratos na terra; 2 elementos (mais velhos) trepam as árvores, sobem a árvore e saltam; 4 crianças brincam com os pneus na rampa, e outros 2 fazem uma construção com os pneus. Colocam-se dentro deles e referem “esta é a minha casa”. 3 crianças, mais velhas, fazem corridas no espaço em torno do campo de futebol.</p> <p>Os subgrupos estão divididos de acordo com as amizades que estabelecem no grupo.</p> <p>Várias crianças necessitam do acompanhamento dos adultos para estabelecer relações, ou para serem elementos que aprovam as brincadeiras enquanto as desenvolvem.</p> <p>4 elementos encontram a fazer desenhos com giz no chão, chamam os adultos para mostrar o que têm estado a fazer em conjunto. Criam relação com os diferentes espaços e transportam diversos brinquedos e elementos no espaço.</p> <p>Há utilização da terra e das ervas para complementar a brincadeira com as panelas. “estou a fazer uma sopa” (Marta, 3 anos).</p> <p>3 Crianças de 3 anos e 4, brincam com paus na mão e correm arás umas das outras. Respondem que “brincam como os ninjas”.</p> <p>Os adultos encontram em vigilância do espaço e envolvem-se com as crianças nas brincadeiras que desenvolvem, assim como, na forma como tornar as subidas às árvores seguras.</p>		<p>O espaço de terra, árvores e relva é bastante utilizado pelo grupo.</p>	
Imagem da situação			
Análise da situação observada			
<p>Apropriação do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - junto às árvores, com presença de terra e relva, utilizam o material que se encontra no espaço, nomeadamente, utensílios de cozinha, onde há maior envolvimento das brincadeiras e interações; maior contacto com a terra e com elementos naturais; - utilização da rampa de acesso como forma de testar velocidades com os pneus (movimentação de material pelo espaço, o que reconhece diferentes potencialidades, envolvimento e interesses), assim como apropriação do movimento motor a diferentes pisos; - árvores – desenvolvimento de habilidades motoras – corridas, trepar e saltar; estes elementos envolvem-se de um modo cooperado e competitivo; - conexão de espaços, movem-se por entre os espaços, não estão condicionados a espaços 			

limitados, assume olhar de espaço em relação;

Nota-se apropriação do espaço e capacidade de relação nas brincadeiras, ou seja, não olham para o espaço que estão a utilizar de um modo estanque e isolado, mas em relação com todo o recinto; ou seja, demonstra confiança, bem-estar e sentido de pertença/apropriação.

Organização do grupo

5 subgrupos, associados aos interesses que desenvolvem, mas torna-se evidente a relação de amizade que os une;

os mais velhos envolvem-se em brincadeiras mais arriscadas e centradas nas necessidades de movimento e desafio motor;

Materiais:

- utilização do giz no espaço, sem restrições, chamam os adultos para apreciarem o que desenvolvem;

- a erva e a terra, assim como os utensílios de cozinha permitem que se envolvam e dialoguem acerca do que estão a fazer, assumindo uma representação do real e das suas vivências; há envolvimento com criatividade e imaginação, assim como, representação do real; utilizam paus como espadas. “brincam como ninjas”

- utilização de pneus para construções “esta é a minha casa”;

Relações

Criança-criança

Envolvimento entre pares e pequenos grupos, relacionam-se de acordo com os interesses que demonstram e as brincadeiras que desenvolvem;

Existe uma separação de grupos, de acordo com as idades, potenciada pela necessidade motora, principalmente.

Adulto- criança

As crianças recorrem aos adultos como forma de aprovação do que realizam, nomeadamente, dos desenhos.

Assumem uma atitude de vigilância, assim como de envolvimento com o grupo, ao questionarem as crianças para o que estão a realizar.

Risco:

Vivência do mesmo perante as árvores e o desafio motor a que se propõem, assim como perante os desafios motores nos diferentes pisos.

Comportamento

- social - três crianças recorrem aos adultos de modo constante, sendo uma delas nova no grupo, e as restantes assumem dependência nas escolhas ou dificuldade em iniciar brincadeiras sozinhos, ou em par;

Sugestão:

Construção de cozinha de lama

OBSERVAÇÃO INICIAL 2

Contexto da observação:		Espaço exterior: campo de futebol e Espaço de árvores e relva	
Observador:		Investigador	
Intervenientes na situação:			
Data: 25-01-2024	Hora: 11h30	Tempo de Observação: 10 minutos	
Descrição da situação observada			Observações
<p>O grupo encontra-se no espaço do campo de futebol e junto às árvores, 6 crianças utilizam as bicicletas por todo o espaço, não há definido um espaço para o uso de bicicletas. Fazem corridas de competição, sendo que utilizam as expressões “<i>fiquei em primeiro</i>” (Dinis, 5 anos). Utilizam a rampa para experimentar diferentes velocidades. Todas as crianças utilizam capacetes.</p> <p>Algumas crianças mais novas utilizam o espaço junto à vedação amovível, utilizam pneus, saltam por dentro deles e outros colocam-se dentro dos mesmos. Estão afastadas das crianças mais velhas.</p> <p>Algumas crianças utilizam giz de chão para desenhar ao longo do campo.</p> <p>Há pouca interação entre crianças mais velhas e mais novas.</p> <p>Desenvolvem pequenos jogos de corrida e jogo do macaquinho do chinês desenhado no chão com giz.</p> <p>No mesmo espaço um grupo de 3 crianças utiliza os pneus para realizar construções.</p> <p>Uma das crianças nova na sala brinca sozinha com as panelas e colheres disponíveis no espaço.</p> <p>A brincadeira com estes elementos (panelas, colheres, terra e ervas) surge como ponto de interação entre o grupo ao longo da observação.</p> <p>Há pouco cuidado por parte dos mais velhos para com os mais novos.</p> <p>4 crianças jogam futebol, e constroem uma baliza com pneus.</p>			
Imagem da situação			
Análise da situação observada			
<p>Apropriação do espaço: Circulam pelo espaço de modo livre; O espaço junto às árvores é utilizado, principalmente, para brincadeiras que utilizem terra, água ou elementos naturais; Demonstram segurança e conhecimento do espaço; Utilizam as rampas para desenvolver corridas;</p> <p>Organização do grupo Subdivisão do grupo, a idade surge como elemento visível da divisão, assim como do envolvimento nas atividades.</p> <p>Materiais: Utensílios de cozinha, pneus, giz, elementos naturais, elementos que mais utilizam na brincadeira; Utensílios de cozinha e os pneus encontram-se no exterior, o giz é trazido da sala, ora por</p>			

sugestão dos adultos, ora por sugestão das crianças;
Uso de bicicletas e das devidas proteções.

Relações

Criança-criança

A relação entre o grupo ocorre em grande medida de acordo com as idades;
Há um novo elemento, ainda, com dificuldade de adaptação, isola-se do restante grupo;

Adulto- criança

Negociação de regras de segurança na utilização das bicicletas;
Acompanhamento mais próximo das bicicletas;

Risco:

Presença de vedações amovíveis;
Falta de espaço para as bicicletas, se bem que, possibilita uma maior atenção das crianças para com os colegas; supervisão dos adultos e negociação de regras com os que utilizam as bicicletas;

Comportamento

- *social* - interação entre elementos consoante as idades, as áreas de brincadeira ou as próprias brincadeiras;
Há afastamento dos mais velhos para com os mais novos;
- motor – desafio constante com as bicicletas – equilíbrio, velocidade, orientação espacial;

Sugestões

Construção de espaço específico para as bicicletas.
Colocação da segunda baliza

OBSERVAÇÃO INICIAL 3

Contexto da observação:		Espaço exterior: campo de futebol e Espaço de árvores e relva	
Observador:		Investigador	
Intervenientes na situação:			
Data: 26-01-2024	Hora: 10h25	Tempo de Observação: 10 minutos	
Descrição da situação observada		Observações	
<p>10 crianças encontram-se a brincar junto às árvores com as painelas, terra e erva;</p> <p>4 crianças começam a jogar ao macaquinho do chinês (crianças mais velhas) ao longo do comprimento do campo de futebol;</p> <p>1 criança desenha com o giz no chão e chama o adulto para ver o que realizou;</p> <p>O espaço da relva é, também, frequentado por duas crianças que procuram caracóis; sempre que encontram transportam-nos para a sala para o <i>caracolário</i>; além de recorrerem a caracóis dirigem-se aos adultos para mostrar os insetos/animais que encontram, nomeadamente, o interesse que demonstram na observação dos mesmos;</p> <p>Ao longo da observação mantém-se a separação por idades, mais velhos e mais novos, ao longo do brincar.</p> <p>Utilizam os pneus para brincar ao longo do comprimento do campo, no entanto, a rampa é também utilizada como corrida de pneus, em piso inclinado.</p> <p>As painelas e as colheres são utilizadas pelo espaço por uma criança (3^a), que as utiliza como instrumento, caminha pelo espaço enquanto batuca.</p> <p>As bicicletas são utilizadas em todo o espaço, quem as utiliza não revela cuidado para com os outros, o adulto interveio na organização e funcionamento do espaço.</p> <p>4 crianças (5 e 6) começaram a fazer os pratos rodar pelo campo.</p> <p>2 crianças (3,4) constroem uma fileira de pneus ao me aproximar diz “sou o senhor do autocarro” (Isaac, 4 anos). Duas crianças de 5^a, afastadas, comentam entre eles “já viste como eles fizeram aquela construção enorme?” (T. 5^a)</p> <p>Um grupo de crianças de 3 anos corre pelo espaço com colheres na mão, ao serem questionados referem que estão a jogar ao “apanha, apanha, é para apanhar o ladrão” correm atrás de um deles.</p> <p>Os que se encontravam a brincar na terra, juntaram-se às crianças que estavam a brincar com os pneus.</p> <p>Uma das crianças empilha três pneus junto à baliza do campo, sobe-os, e desliza pela baliza até ao chão.</p> <p>4 das crianças, atiram pratos como discos voadores,</p> <p>Uma das crianças encontra mais caracóis e pede para que sejam levados para a sala.</p> <p>Duas crianças encontram-se a jogar futebol.</p>			
Imagem da situação			

Análise da situação observada
<p>Apropriação do espaço: Circulam pelo espaço de modo livre; O espaço junto às árvores é utilizado, principalmente, para brincadeiras que utilizem terra, água ou elementos naturais; Demonstram segurança e conhecimento do espaço;</p> <p>Organização do grupo Mantém a separação por idades Ocorrem situações distintas: - crianças mais velhas a brincar com os pneus – corrida e construção</p> <p>Materiais: Utensílios de cozinha, pneus, giz, elementos naturais, elementos que mais utilizam na brincadeira; Utensílios de cozinha e os pneus encontram-se no exterior, o giz é trazido da sala, ora por sugestão dos adultos, ora por sugestão das crianças;</p> <p>Relações <i>Criança-criança</i> Envolvimento de acordo com os interesses: mais velhos – jogo do macaquinho do chinês – envolvimento corporal; Crianças que constroem um autocarro de pneus e desenvolvem um diálogo com um adulto; Crianças mais novas envolvem-se numa brincadeira de “apanha, apanha, é para apanhar o ladrão” e incentivam o adulto a participar, o mesmo participa. – promoção da imaginação e criatividade Alargamento do cenário de brincadeira, entre as crianças que se centravam junto à terra, e os que se encontram nos pneus; - articulação de brincadeiras</p> <p><i>Adulto- criança</i> Aprovação do que uma das crianças realizou com o giz a pedido da mesma; Algumas crianças recorrem aos adultos para mostrar os caracóis recolhidas e pedem para que possam ir deixar os caracóis à sala (apoio dos interesses das crianças); Envolvência do adulto na brincadeira com o autocarro;</p> <p>Risco: Utilização dos pneus para alcançar ramos mais altos e corridas de pneus – testagem de habilidades; A utilização de bicicleta é mais consciente, intervenção do adultos perante as regras e cuidados; Utilização dos postes da baliza como deslizamento – apoio dos pneus;</p> <p>Comportamento - <i>social</i> - interação entre crianças mais velhas no jogo do macaquinho do chinês Uma criança brinca por todo o espaço com os utensílios, envolvimento com a criatividade e espaço musical; - <i>motor</i> – jogo do macaquinho do chinês, envolvimento corporal, orientação espacial, aguardar a vez, desenvolvimento de diversas habilidades motoras; atirar pratos, como meio de alcançar distâncias; (envolvência social)</p>

Sugestões

Parede música; estrutura que permita o deslizamento vertical;
Colocação acessível da segunda baliza.

OBSERVAÇÃO INICIAL 4

Contexto da observação:	Espaço exterior: campo de futebol e Espaço de árvores e relva	
Observador:	Investigador	
Intervenientes na situação:		
Data: 01-02-2024	Hora: 09h45	Tempo de Observação: 10 minutos
Descrição da situação observada	Observações	
<p>20 crianças no espaço</p> <p>A rampa está a ser utilizada como espaço de corridas por 6 crianças; jogam à apanhada;</p> <p>1 criança nova brinca sozinha, explora o espaço (centra-se em atividades que levam a apropriar-se e conhecimento do espaço)</p> <p>O grupo de crianças que está a jogar à apanhada começa a utilizar, também, as escadas. Há blocos de cartão que permitem a construção 3D disponibilizados por mim a pedido do grupo. Encontram-se no hall de entrada, e foi solicitado pelo grupo para o exterior</p> <p>Estão divididos em três grupos e de forma independente constroem diferentes construções. Um grupo de crianças de 3 anos refere que estão a construir uma máquina, enquanto empilham alguns pneus e blocos.</p> <p>Outro grupo de três anos descreve a construção como um tubarão.</p> <p>2 crianças percorrem o espaço com bichos-de-conta na mão e mostram aos colegas, enquanto brincam. Trazem para junto de mim e dizem, “fecham-se quando estão com medo”. (Dinis. 5a)</p> <p>Há três crianças a brincar na terra, “estamos à procura de caracóis.” Carolina. 4a</p> <p>Uma das crianças de três anos encontra uma joaninha e trá-la afirmando “uma joaninha morta”.</p> <p>As crianças centram-se em duas atividades, desenhar com giz e realizar construções. Constroem o que definem como “casa”. Uma das crianças pede para brincar com ela.</p> <p>Uma criança de 4a chama-me e alerta-me para a construção que fez, “Carlos, fiz uma mota”. Coloca-se em cima da construção, imita o som da mota e diz: “cheguei a casa”, e destrói a construção.</p> <p>Há conflitos entre eles devido aos blocos disponíveis.</p>		
Imagem da situação		
Análise da situação observada		
Apropriação do espaço:		
<p>Têm acesso a todo o espaço, no entanto, centram-se na rampa, escadas e vedações;</p> <p>Não utilizaram o espaço das árvores e da relva – estímulos diferenciados</p>		

Espaço exterior enquanto elemento inclusivo e potenciador da segurança – adaptação facilitada

Utilização do espaço da terra e das árvores utilizado como espaço de observação de insetos/animais

Organização do grupo

Subdivisão menor, os elementos disponíveis no espaço centraram o grupo:

- corridas (mais velhos – desafio motor)
- exploração e observação de insetos
- construção com os pneus e blocos

Materiais:

Pneus, giz, elementos naturais, elementos que mais utilizam na brincadeira;

Blocos de cartão – transportados para o exterior a pedido do grupo

Relações

Criança-criança

Envolvimento de acordo com os interesses: mais velhos – corrida – envolvimento corporal;

Envolvimento nas construções com os blocos e pneus – brincadeiras em conjunto – construção de casa

Blocos de cartão provocam discussão e conflito entre o grupo que os utiliza. É necessária a intervenção do adulto, dado que, enquanto grupo não resolvem o problema de partilhar os blocos

Adulto- criança

Proximidade das crianças com os adultos, convidam-no para brincar;

Explicação do que desenvolvem;

Recorrem ao adulto para mostrar os insetos que encontram e remetem para conhecimentos adquiridos – identificação de insetos

Comportamento

- *social* - interação na construção com os blocos, dialogam sobre o que fazer e sobre aquilo que construíram; partilha de informações acerca da pesquisa e observação de insetos; inclusão do elemento novo no grupo;

- *motor* – corridas em diferentes pisos e diferentes velocidades, desenvolvimento de diversas habilidades motoras e conhecimento corporal; construções: equilíbrio e consciência do espaço;

- *aprendizagens* – conhecimento acerca dos insetos; curiosidade pelo meio onde estão inseridos, espaço de aprendizagem que transporta saberes abordados ao longo do tempo;

Sugestões

Espaço de observação de insetos – hotel de insetos

Espaço que permita construções com elementos naturais

Parede/quadro exterior que permita a utilização do giz

ANEXO 6 –ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTAS INICIAIS - EE

Análise de Conteúdo Inicial – Entrevista aos EE

Bloco 1 – Os Entrevistados

Categorias: 1. Dados da entrevistada			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Dados pessoais	<p>Esta mãe tem 40 anos de idade</p> <p>A mãe do Ruben e da Alice, gémeos do grupo com 3 anos de idade tem outra filha de 7 anos a frequentar o 1.º CEB no mesmo Agrupamento de Escolas</p> <p>Os filhos nunca estiveram em nenhum Jardim de Infância.</p> <p>A entrevistada refere que a sua infância foi junto da mãe, professora, tem o contacto com o ambiente escolar desde cedo, dado que acompanhava a mesma nas escolas.</p> <p>A entrevistada tem 42 anos.</p> <p>Tem quatro filhos com idades de 1 anos, 5 anos, 7 anos e oito anos.</p>	<p>Tenho 40 anos, pode-me tratar por Anita.</p> <p>mãe do Ruben e da Alice, que são gémeos de 3 anos, e da Lurdes, de 7 anos.</p> <p>[os educandos] nunca tinham estado na escola</p> <p>Eu cresci nas escolas, a minha mãe era professora primária, portanto, para mim, o ambiente escolar é muito familiar, não é uma coisa estranha.</p> <p>Tenho 42 anos, chame-me de Lúcia.</p> <p>Sou mãe de 4 filhos. Tenho um de 8 anos, um de 7 anos, um de 5 anos, que é o aluno do Professor Carlos e um bebé de 1 ano.</p>	<p>Nota de campo: A Lurdes tem 7 anos e frequenta o 1.º CEB do mesmo Agrupamento de Escolas</p> <p>Nota de campo: não há referência em relação à frequência das restantes crianças, apenas que, sempre, os colocou em</p>

	A entrevistada tem 46 anos.	O meu nome pode ser Pera, tenho 46 anos.	IPSS
Formação Académica	A Anita é formada em Psicologia e tem especialização em Gravidez e parentalidade. A entrevistada formou-se em Ciências Farmacêuticas na Universidade de Coimbra. Formada em Dietética e Nutrição.	formada em Psicologia, com especialização em gravidez e parentalidade. sou licenciada em Ciências Farmacêuticas pela Universidade de Coimbra Sou licenciada em Dietética e nutrição	
Profissão	Exerce a profissão de Psicóloga. Exerce a profissão de farmacêutica. Exerce a profissão de dietista e nutricionista	Sou psicóloga. Sou farmacêutica Sou dietista e nutricionista.	

Bloco 2 O Jardim de Infância do Limoeiro

Categorias: 1. Características dos jardins de infância do agrupamento (3 possibilidades)			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Razão da opção pelo JI do Limoeiro	Esta família tinha inicialmente duas opções no Agrupamento de Escolas, no entanto nenhum dos dois jardins de infância tinha disponíveis vagas para os dois gémeos. Posteriormente foi apresentada uma terceira opção, o JI do Limoeiro, com vagas disponíveis para os dois filhos.	Bem, na verdade, nós não escolhemos, não é? [foi o Agrupamento a indicar o JI com duas vagas] Não foi uma opção [foi uma sugestão do Agrupamento] mas comparando este Jardim de Infância com os outros dois, que nós tínhamos escolhido, só tínhamos	Nota de campo: Foi o único Jardim de Infância com vagas disponíveis dentro do agrupamento

	<p>Inicialmente, o JI do Limoeiro não foi opção.</p> <p>Surgiu como alternativa, dado que a IPSS se encontrava a passar por um período de dificuldades financeiras.</p> <p>Foi a vaga disponível de colocação.</p> <p>A entrevistada tinha como intenção inscrevê-lo noutra escola do Agrupamento.</p> <p>A colocação no JI do Limoeiro surgiu como consequência da possibilidade de fecho da IPSS.</p> <p>Encontra-se satisfeita com a colocação, no entanto esta não foi uma escolha.</p> <p>Foi referenciado por funcionários do agrupamento como uma possível escolha.</p>	<p>posto dois opções</p> <p>No início, não foi por minha opção.</p> <p>Isto foi uma alternativa, o meu filho estava inscrito numa IPSS, que estava em dificuldades financeiras, e optei por inscrevê-lo no JI do Limoeiro</p> <p>Foi realmente a vaga onde ele foi colocado</p> <p>A minha intenção primária seria inscrevê-lo aqui no concelho</p> <p>foi mesmo a possibilidade que surgiu, em consequência da possibilidade da IPSS vir a fechar</p> <p>estou muito satisfeita, mas, sem conhecimento, sem escolha.</p> <p>foi referenciado por funcionários do agrupamento</p>	<p>Nota de campo: A inscrição estava realizada para a IPSS, mas devido à possibilidade de fechar, aceitou a vaga.</p> <p>Nota de campo: a escola foi referenciada pelos serviços administrativos.</p>
<p>Comparação entre o JI do Limoeiro e os outros estabelecimentos de Ensino (Agrupamento e</p>	<p>O JI do Limoeiro tem um espaço exterior consideravelmente maior quando comparado com os outros dois JI do Agrupamento e tem menos crianças a frequentar o estabelecimento.</p> <p>Um dos JI tem cerca de 500 crianças distribuídas pelo JI e pela Escola do 1.º CEB.</p>	<p>considero que, nomeadamente, neste caso, naquilo que estamos hoje a focar, o espaço exterior é consideravelmente maior do que os outros dois. Num não é maior, mas o rácio é muito diferente.</p> <p>Estamos a falar de um Jardim escola com um primeiro ciclo, que é o caso da escola [central do agrupamento], com muitas crianças, são para aí uns</p>	<p>Nota de campo: elementos comparativos entre escolas do concelho</p>

<p>IPSS)</p>	<p>O outro JI referido é muito pequeno, assim como o espaço exterior.</p> <p>Esta mãe considera que o facto de o JI do Limoeiro ter um espaço exterior amplo e com áreas distintas que poderá ser aproveitado de modo positivo para a aprendizagem das crianças.</p> <p>Ficou agradada com a colocação no JI do Limoeiro.</p> <p>Desconhecia o JI do Limoeiro.</p> <p>Os filhos frequentaram a IPSS com espaço exterior muito reduzido.</p> <p>Revela que a IPSS tem um pequeno espaço exterior, nomeadamente uma varanda, que era frequentada pelas crianças mais novas.</p> <p>Apesar de haver a condicionante do espaço exterior, os grupos dessa IPSS saiam muito ao exterior.</p> <p>Frequentavam o espaço exterior, porque</p>	<p>500 alunos.</p> <p>A outra escola é muito pequenina, tem um espaço exterior muito pequenino,</p> <p>e portanto, comparado com esta escola, este espaço é inacreditavelmente maior. Tem muitas áreas distintas, sendo utilizado é uma grande mais-valia para as crianças.</p> <p>foi uma situação [colocação no JI do Limoeiro] que recebi com agrado</p> <p>eu não conhecia o JI do Limoeiro,</p> <p>coloquei-os sempre numa Instituição, cujo espaço exterior é muito reduzido. Posso dizer muito reduzido,</p> <p>eles têm um pequeno espaço, de uma pequena varanda, quando eles são muito pequenos, eles iam lá</p> <p>o facto da de haver esta condicionante [espaço exterior reduzido na IPSS], eles acabavam por sair muito a rua, ao contrário de outras creches e de outros jardins, que eu vou vendo, têm sempre aquele espaço próprio</p> <p>eram obrigados a sair para o parque infantil mais</p>	
---------------------	--	--	--

	infantil, assim como deslocavam-se pela comunidade de forma frequente. Valorizam o espaço exterior, comunidade, dado que não possuem um espaço próprio.	próximo, iam fazer pequenas passagens pelos trabalhos dos pais, pela biblioteca. enquanto instituição, não ter um espaço exterior próprio, fazia com que eles usassem bastante o meio exterior,	
--	--	--	--

Categorias: 2. Características do JI do Limoeiro			
	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Espaço promotor de segurança: bem-estar das crianças	<p>A encarregada de educação refere que considera que os educandos se sentem seguros, assim como, no espaço.</p> <p>A Anita refere que sente a confiança e o bem-estar nos filhos, após o período de adaptação. Reforçando nas palavras que denota a estabilidade e autonomia nos educandos.</p> <p>Refere a importância da autonomia que sente nos educandos, numa adaptação ao espaço promotor de bem-estar e segurança.</p> <p>Está bem adaptado e integrado na escola.</p> <p>Apesar de ter conhecimento de outras práticas internacionais, refere que valoriza a segurança associada às vedações de proteção da escola.</p>	<p>eu acho que eles estão superseguros, tanto deles próprios, como do espaço que os rodeia. Eu sinto muito isso.</p> <p>eu sinto que só agora é que eles estão mais livres foi a primeira vez que a Ilda disse, “não, ficas aqui e nós vamos os dois sozinhos”. E, pronto, ela levou as duas malas, tomou conta da situação e eu fiquei na porta.</p> <p>E tudo certo, conseguiram. Para mim é importante eles serem autónomas</p> <p>Eu acho que ele está muitíssimo bem integrado na escola.</p> <p>A partir do momento que seja vedado, eu penso que é seguro, não é? Embora eu ache que até há países que usam a escola sem nenhuma proteção, sem gradeamento, não é?</p>	<p>Nota de campo: apropriação do espaço enquanto elemento promotor de segurança e autonomia</p> <p>Nota de campo: Referência à limitação do espaço, associada a questões culturais relacionadas com a</p>

	<p>Referindo o contexto de Portugal, e associando aos medos que sente, reforça, principalmente, o facto de não se perder as crianças no espaço escolar.</p> <p>A necessidade das crianças estarem na rua, ao espaço que promove a liberdade.</p> <p>Fica feliz por perceber que o JI do Limoeiro permite que as crianças usufruam do espaço exterior.</p>	<p>Em Portugal não estamos habituados a isso. O pensamento que me ocorre é a não deixá-los, não os perder para a rua. No fundo, é a minha preocupação.</p> <p>E acho que as crianças, hoje em dia, têm mesmo muita falta de estar na rua</p> <p>fico muito feliz que a escola promova. o espaço exterior</p>	<p>seguranças das escolas</p> <p>Nota de campo: referência à reduzida atividade (de um modo geral) na rua</p>
<p>Estruturas e espaços disponíveis</p>	<p>A encarregada de educação conhece o espaço refere a existência dos baloiços e do escorrega.</p> <p>A família tem a consciência da presença de triciclos enquanto promotores de diversão para as crianças.</p> <p>Refere as escadas como elemento que pode provocar preocupação, no entanto, a mesma reforça a que a diferenciação de pisos e inclinações promovem desafios a serem ultrapassados.</p> <p>A entrevistada refere que as escadas de acesso ao campo se tornam obstáculos com os quais têm de lidar.</p>	<p>Tem os baloiços e o escorrega</p> <p>tem lá tem lá os veículos, que também é giro para os miúdos.</p> <p>Em relação às infraestruturas, propriamente ditas, podemos pensar nas escadas [de acesso ao campo de futebol], mas eu acho que eles têm vantagem, são desafios que têm de ultrapassar, não vejo isso como desvantagem, ou como inconveniente</p> <p>[em relação às escadas do exterior] eu acho que possa ser mesmo uma vantagem, porque são obstáculos que eles têm que aprender a lidar.</p>	<p>Nota de campo: conhecimento das estruturas presentes na escola, e os desafios que promovem</p>

	<p>A encarregada de educação refere que as árvores disponíveis tornam o ambiente agradável e que proporcionam sombras em época de verão ou tempo quente</p> <p>Considera o espaço exterior bom, dado que tem muito espaço.</p>	<p>Em termos das árvores e sombras, eu acho que até não está nada mau. Acho que até está bastante agradável. Não sei se na altura do Verão aquilo não será demasiado calor, se calhar vai ser.</p> <p>Na situação do Jardim do Limoeiro o espaço exterior é bom, na medida em que tem muito espaço,</p>	<p>Nota de campo: Valorização do espaço natural no JI (árvores e terra)</p>
<p>Preocupações face às condições estruturais do espaço</p>	<p>Tem preocupação de haver uma parte da escola que não é utilizada, por motivos de degradação com risco de ruir.</p> <p>Não se possibilita a utilização total do espaço escolar, sendo aproveitado somente o considerado viável e seguro.</p> <p>A encarregada de educação coloca em causa a segurança das estruturas pela aparência.</p> <p>Enquanto ponto fraco refere a limitação do espaço, nomeadamente, parte do campo de futebol.</p> <p>Os constrangimentos na limitação do espaço, reforça a necessidade de manutenção e intervenção.</p>	<p>existe a minha preocupação, daquele espaço, estar em risco de cair, haver ali uma parte da escola que não é utilizada</p> <p>[condicionamento da utilização, reforça que] O resto, vocês também não podem usar muito, para dizer verdade.</p> <p>Parece-me que os baloiços estão um bocado velhos, não sei se aquilo é 100% seguro ou não.</p> <p>O ponto fraco que eu vejo é o campo de futebol, por exemplo, o campo está limitado.</p> <p>Mesmo a outra parte de trás estar limitada [espaço junto às salas de pré-escolar], daí a necessidade que há por causa das obras.</p>	<p>Nota de campo: preocupação face à falta de manutenção e degradação do espaço vedado</p> <p>Nota de campo: preocupação relativo à estado de conservação das estruturas de brincar (baloiço e escorregas)</p> <p>Nota de campo: necessidade de obras e de cuidado</p>

	<p>O parque infantil devido ao facto de ter estruturas interditas, leva a que não seja aproveitado e explorado de forma plena., reforçando a necessidade de manutenção.</p> <p>Segundo a entrevistada, a escola não seria um espaço que estivesse em funcionamento, embora esteja.</p> <p>Com a preocupação do cuidado em relação ao espaço, refere que a presença dos baloiços se torna uma mais-valia.</p> <p>A encarregada de educação abordou o aspeto da escola, referindo que a mesma poderia ser alvo de intervenção de pintura. Aluindo que o seu educando, já teceu comentários acerca do assunto. Desta forma, refere que a escola necessitaria de uma pintura para fazer a diferença.</p> <p>No início do ano alguns encarregados de educação demonstraram preocupação pelo lancil junto ao campo de futebol.</p>	<p>O parque infantil podia ser mais bem explorado, não é explorado. Por exemplo, o escorrega, está neste momento interdito, precisa de um bocadinho de cuidado, não é?</p> <p>Lá está, como supostamente, a escola nem seria um edifício para estar a funcionar, e está,</p> <p>Precisaria de algum cuidado no parque infantil. Se bem que, para aquilo que ele tinha, está excelente, não havia baloiços</p> <p>[como sugestão, apesar de que] Não implica tanto com a brincadeira, mas uma pintura na escola ficaria mais agradável. O Dinis reparou e disse, “oh mãe olha para esta parede, está tão feia”. Realmente, aquilo precisava de uma bela pintura, portanto se ele repara, um adulto ainda repara mais, não é?</p> <p>Na altura [início do ano] houve pais muito atrapalhados, com aquele lancil, junto à vedação, que separa o campo de futebol.</p>	<p>Nota de campo: interdição de espaço enquanto obstáculo ao aproveitamento pleno e global</p> <p>Nota de campo: preocupação sentida no funcionamento da escola no espaço degradado e com necessidade urgente de intervenção</p> <p>Nota de campo: preocupação dos EE em relação a aspetos</p>
--	--	--	---

	<p>A encarregada de educação refere que é necessário relativizar o risco, remetendo que a entidade deveria ter tomado medidas de modo a que o campo pudesse ser utilizado de forma integra, sem restrições.</p> <p>A encarregada de educação refere que o espaço se encontra limitado à utilização por motivos de segurança.</p> <p>Pera refere que se aguardam obras de reparação do espaço exterior.</p>	<p>É claro que uma pessoa tem de minimizar, e pronto, é pena que, realmente, não terem feito as coisas de forma diferente, para terem o campo todo a ser usado e terem usado aquela estrutura daquela maneira.</p> <p>já percebi que há muito do espaço, que neste momento não pode ser usado. por não ser seguro</p> <p>Idealmente, vamos aguardar que [o espaço exterior] seja reparado,</p>	<p>estruturais da escola</p> <p>Nota de campo: referência á realização de obras para usufruto de todo o espaço, falta de segurança do espaço.</p>
--	--	--	--

Bloco 3 – O ar livre

Categorias: 1. Perspetiva da família sobre o contacto das crianças com o ar livre			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
<p>Sentimentos provocados nos encarregados de educação face ao contacto das crianças com o ar livre</p>	<p>A encarregada de educação refere que fica satisfeita com a utilização do espaço exterior.</p> <p>Não considera que existam desvantagens, na sua utilização.</p> <p>O espaço exterior torna-se um promotor de bem-estar nas crianças.</p> <p>A entrevistada refere que a sujidade na roupa a</p>	<p>[a utilização do espaço exterior] deixa bastante satisfeita.</p> <p>Portanto, não vejo desvantagens [na utilização dos espaço exterior].</p> <p>[A utilização do espaço exterior, cruzado com o brincar e com a planificação] Portanto, classifico como bem-estar.</p> <p>[a sujidade na roupa faz-me sentir] feliz quando ele</p>	<p>Nota de campo: satisfação na utilização de pedagogia centrada no espaço exterior</p> <p>Nota de campo: a</p>

	<p>faz sentir feliz dado que assumem que o filho também esteve feliz.</p> <p>Considera que não problema aquando o educando surge com roupa suja e estragada, dado que, é sinal de que esteve a usufruir do ar livre.</p> <p>Pera reforça a importância da abordagem no JI do Limoeiro, assim como a satisfação pelo facto das crianças estarem muito tempo no espaço exterior.</p>	<p>as traz sujas e rotas</p> <p>Não há problema nenhum com isso [com a roupa suja estragada], é sinal que esteve na rua</p> <p>Só gostava, mesmo, de dizer que realmente gosto muito desta abordagem, deles estarem muito no espaço exterior.</p>	<p>valorização da satisfação do educando sobrepõe-se à roupa suja</p>
<p>Benefícios das atividades ao ar livre para as crianças – desenvolvimento holístico</p>	<p>Para esta família o exterior assume uma grande importância dado que promove o desenvolvimento global dos filhos.</p> <p>A família reconhece a potencialidade do espaço exterior como algo que potencia o desenvolvimento de competências em crianças com atraso de desenvolvimento.</p> <p>O brincar ao ar livre promove a concentração, atenção e a motricidade.</p> <p>Este contacto com o ar livre, enquanto brinca, promove o desenvolvimento do lado esquerdo e do lado direito.</p> <p>Valoriza a promoção o envolvimento e</p>	<p>Eu e o meu marido, enquanto pais, valorizamos muito o exterior para o desenvolvimento global dos nossos filhos.</p> <p>[O contacto com o ar livre é] uma forma inacreditável para crianças que tenham, por exemplo, algum atraso global do desenvolvimento, ou estejam no espectro, entre algumas coisas, desenvolve um trabalho incrível e sensorial.</p> <p>Depois, trabalha muito a concentração, a atenção, a motricidade fina, motricidade grossa.</p> <p>Portanto, isto é mesmo um trabalho da parte integral da criança, é um todo, trabalha o lado esquerdo e o lado direito do cérebro.</p> <p>Depois, como também estão juntos, não é? Estão em</p>	<p>Nota de campo: Benefícios do espaço exterior na perspectiva das famílias:</p> <p>Desenvolvimento sensorial</p> <p>Desenvolvimento motor</p> <p>Desenvolvimento cerebral</p>

	<p>trabalho colaborativo.</p> <p>O ar livre promove a superação de desafios, com outras pessoas, assim como aumenta a sua autoestima.</p> <p>Leva a um conhecimento próprio que promove a superação pessoal.</p> <p>A exploração ao ar livre permite que tenham consciência corporal, perante as que não usufruem deste contacto.</p> <p>A família reconhece que em termos comparativos com crianças que frequentam espaços escolares sem espaço exterior, se tornam mais condicionados e com maiores diferenças de desenvolvimento, do que os filhos.</p> <p>Há a importância da vitamina D, no crescimento saudável das crianças, assim como as hormonas do bem-estar, diretamente ligadas à exposição solar e ao contacto com o ar livre (e a qualquer condição meteorológica).</p> <p>O espaço exterior, ar livre, permite que as crianças explorem a criatividade, algo que lhes é intrínseco.</p>	<p>grupos, também trabalha muito a parte colaborativa, não é?</p> <p>Superam desafios com outras pessoas, reforça muito a autoestima.</p> <p>Superam-se a eles próprios,</p> <p>têm um conhecimento, uma consciência corporal muito diferente das outras crianças que não brincam tanto ao ar livre.</p> <p>[enquanto encarregada de educação] vejo isso [consciência corporal] nos meus filhos. Comparado com outras crianças que estão em creche, que não têm ar livre, a nível motor, as diferenças são gritantes.</p> <p>Já para não falar de vitamina D, que é essencial ao crescimento também saudável das crianças, e das hormonas do bem-estar, que estão ligadas também ao Sol, à exposição do ar livre, mesmo à exposição da chuva.</p> <p>[o contacto com o exterior] explora a criatividade, que é uma coisa intrínseca às crianças, permitir às</p>	<p>Colaboração entre elementos</p> <p>Autoestima</p> <p>Superação</p> <p>Consciência corporal</p> <p>Exposição a diferentes estados do tempo</p> <p>Criatividade</p>
--	---	--	--

	<p>Leva a que haja a possibilidade do desenvolvimento da criatividade e a criação de jogos, e brincadeiras a partir de elementos naturais.</p> <p>Este contacto permite o desenvolvimento de competências como: noção espacial, resistência à frustração e aguardar a vez, associado ao ser paciente.</p> <p>O tempo da infância de hoje, assume desafios que não eram vividos em gerações anteriores.</p> <p>O brincar enquanto elemento primordial na vida das crianças.</p> <p>O espaço exterior permite a imprevisibilidade das situações e a constante adequação de modo a que se mantenha o respeito e a consciência do outro.</p> <p>A Lúcia não encontra efeitos negativos no brincar ao ar livre, apenas benefícios.</p>	<p>crianças serem criativas</p> <p>quão bom é as crianças poderem ser criativas e a partir de uma coisinha, de um pau, poderem construir um jogo eles próprios, não é?</p> <p>trabalhar a noção espacial, a resiliência que é muito importante, assim como a resistência à frustração, de quando um quer e o outro está a utilizar e, portanto, a questão da espera, também é muito importante</p> <p>E porque a infância de hoje não é a nossa infância, e nós vivemos coisas muito diferentes na nossa infância.</p> <p>Esta questão do brincar ao ar livre é primordial</p> <p>[Numa alusão ao brincar com o risco, mas cruzado com o conhecimento próprio] se saltar muito alto para aqui, vou para cima de ti. Então, tenho de esperar, tenho que medir melhor aquilo que eu vou fazer. Se não dá desta maneira, então, tenho de encontrar soluções para os problemas e não focar tanto no problema</p> <p>eu só encontro benefícios, não vejo grandes efeitos negativos nessa questão [brincar ao ar livre]</p>	<p>Noção espacial</p> <p>Resiliência</p> <p>Resistência à frustração</p> <p>Nota de campo: O tempo da infância atual é distinto da infância do passado</p> <p>Nota de campo: Brincar arriscado enquanto sensibilização para o risco</p>
--	---	---	---

	<p>Reflete que as condições meteorológicas podem-se tornar uma desvantagem, no entanto, não o assume desse modo.</p> <p>Considera que o contacto com diferentes estados do tempo permite ter aprendizagens que se toram importantes.</p> <p>A encarregada de educação reforça que o brincar no exterior, ao ar livre, permite que haja interação entre as crianças, o respeito e o cuidado, algo que, não seria possível se</p> <p>A Pera remete que a aprendizagem/atividades ao ar livre proporcionam impactos positivos ao nível académico.</p> <p>As atividades ao ar livre proporcionam felicidade no seu educando, afirmando como algo que tem muito impacto no filho.</p> <p>Considera importante benéfico as atividades que desenvolvem, desde o subir a árvores, jogar à bola, com paus,...</p> <p>Valoriza as atividades do exterior, ao invés de</p>	<p>podemos pensar no mau tempo, no vento, na chuva como uma desvantagem, quanto a mim não é.</p> <p>Eu acho que eles só fazem bem apanhar vento e chuva Além disso, há um conjunto de aprendizagens que eles têm</p> <p>[De um modo geral, o brincar no exterior permite] interação com os outros, o respeito e cuidado, que no meio exterior acabam por ter perspetivas diferentes do que quando está em sala.</p> <p>Ao nível de aprendizagem, portanto, ao nível académico não sei no que é que isto se poderá traduzir, mas já percebi que também tem alguns impactos positivos.</p> <p>mas do ponto de vista imediato, [as atividades ao ar livre proporcionam a] felicidade dele, noto que tem um grande impacto.</p> <p>E eu acho que sim, eu acho que sim, e acho que eles irem para a rua e brincarem com aqueles pneus grandes, com paus que encontram, até o subir a uma árvore, jogar à bola. Acho que isso tudo é extremamente importante e benéfico</p> <p>mais do que estarem a pintar desenhos dentro de</p>	<p>Exposição a diferentes estados do tempo</p> <p>Nota de campo: Interação social Respeito pelo outro</p> <p>Nota de campo: Satisfação pessoal e felicidade</p>
--	---	--	---

	<p>atividades como pintar desenhos em sala de aula.</p> <p>Existem mais benefícios do que malefícios.</p> <p>Não encontra nenhum inconveniente das crianças brincarem na rua, até em condições adversas, referindo que existem formas de contar estas situações.</p>	<p>uma sala de aula [beneficiam de brincar no espaço exterior]</p> <p>Reconheço muito mais benefícios do que malefícios.</p> <p>eu não consigo encontrar nenhum inconveniente de brincarem na rua, nem mesmo quando chove ou quando faz frio. Há sempre forma de contornar esses problemas.</p>	<p>Nota de campo: associação a práticas escolarizadas</p>
<p>Benefícios das atividades ao ar livre para as crianças – desenvolvimento sensorial</p>	<p>O ar livre prevê o desenvolvimento dos 5 sentidos.</p> <p>De acordo com a especificidade das crianças, agentes sensoriais, o desenvolvimento cerebral ocorre de um modo mais saudável e rico no exterior.</p> <p>A valorização do espaço exterior, como elemento promotor de competências, prevê um melhor desenvolvimento da visão, por exemplo, a noção de horizonte.</p> <p>O contacto com o ar livre leva a que a audição seja treinada e que se beneficie do seu desenvolvimento para aprendizagens escolares, assim como, na promoção da própria linguagem.</p>	<p>O ar livre trabalha os 5 sentidos, não é?</p> <p>Portanto, as crianças são, essencialmente, sensoriais, o cérebro desenvolve-se de uma maneira muito mais rica e muito mais saudável no exterior do que dentro de 4 paredes, por vários motivos.</p> <p>[A brincadeira no exterior é importante para trabalhar] a noção de horizonte, acho que é superimportante para trabalharmos a visão.</p> <p>Depois, a questão da audição, que é importante também para as aprendizagens académicas, propriamente ditas, mais tarde, não em pré-escolar, mas também a própria linguagem.</p>	<p>Nota de campo: desenvolvimento sensorial (5 sentidos)</p> <p>Visão</p> <p>Audição</p>

	<p>O contacto com a terra leva a que haja um desenvolvimento sensorial do tato, e a ativação de sinapses no cérebro.</p> <p>A encarregada de educação sensibiliza para as oportunidades e sentimentos positivos que o contacto com as condições meteorológicas, provocam no filho.</p> <p>Qualquer elemento natural, ou objeto informal serve de estímulo sensorial para as crianças.</p>	<p>A parte sensorial das mãos, o tato, mexer com a terra, trabalha e ativa muito as sinapses no nosso cérebro.</p> <p>O meu mais pequenino, é o máximo, quando apanha pingos na cara e quando apanha vento nos cabelos, acho que isso é o máximo.</p> <p>Qualquer objeto informal serve de estímulo sensorial, penso eu.</p>	<p>Tato Desenvolvimento cerebral</p> <p>Nota de campo: relação estímulo sensorial-objetos</p>
<p>Benefícios das atividades ao ar livre para as crianças – desenvolvimento motor</p>	<p>As habilidades motoras tornam-se mais conscientes aquando em espaço exterior.</p> <p>A valorização de oportunidades diferenciadas, centrada em triciclos, trotinetes e bicicletas promove o equilíbrio, assim como a noção espacial.</p> <p>A Lúcia demonstra que, através do que o educando realiza na escola e do que lhe diz, andar de baloiço, faz com que sinta vontade de lhes mostrar essa competência, assim como as</p>	<p>Eu acho que eles não ganham esta consciência corporal de outra forma.</p> <p>[A importância dos veículos como algo] para trabalharem o equilíbrio, trabalhar a noção espacial</p> <p>E ele está sempre a perguntar, quando é que nós vamos a um parque com um baloiço para me mostrar o quão alto e rápido que ele vai.</p>	<p>Nota de campo: desenvolvimento motor</p> <p>Nota de campo: relato de objetivos atingidos</p>

	<p>suas habilidades.</p> <p>Baseado em algo que ouviu e leu, refere que as crianças, de hoje em dia, estão analfabetas do ponto de vista motor.</p> <p>Utilização de materiais que permitem o desenvolvimento de atividades ao nível motor e para desenvolverem atividade física (educação física).</p> <p>Eles precisam de movimento.</p>	<p>ocorreu-me um termo, que eu ouvi um ouvi ou li algures, já não sei onde. Mas, que dizia que as crianças de hoje em dia estão analfabetas do ponto de vista motor</p> <p>[há a importância de se disponibilizarem materiais que permitam] principalmente no desenvolvimento de nível motor e para fazerem até a atividade física, não é?</p> <p>Eles precisam muito de correr e de se mexer</p>	<p>Nota de campo: analfabetismo motor</p>
<p>Benefícios das atividades ao ar livre para as crianças – Respeito pela Natureza</p>	<p>O contacto com a Natureza permite assumam cuidados de conservação, respeito para com a mesma, e para com o próprio planeta.</p> <p>A imprevisibilidade do meio exterior promove a adaptação constante do comportamento e desenvolvimento das crianças.</p> <p>As crianças precisam de rotina, dado que esta lhes transmite segurança, no entanto, precisam de viver a imprevisibilidade.</p>	<p>Depois, o respeito pela própria natureza, não é? Vivemos num mundo em que, de facto, temos que salvar o planeta de alguma maneira. E se as crianças não souberem, não tiverem contacto com a natureza, também não o respeitam, não é?</p> <p>A natureza traz essa imprevisibilidade. Agora está sol, agora está a chover e agora está vento. Portanto, adaptarmos, também, a nossa vida à imprevisibilidade</p> <p>As crianças precisam de rotina, não é? Para dar segurança, mas a vida também é feita de imprevistos</p>	<p>Nota de campo: respeito e contacto com a Natureza</p> <p>Viver a imprevisibilidade</p> <p>Necessidade de rotina – ambiente securizante (organização do ambiente)</p>

	<p>A vivência da imprevisibilidade, permite que se apropriem de competência que, cruzadas com a matemática, conseguiram resolver problemas, de diversas formas.</p> <p>A aprendizagem da leitura e da escrita, através da vivência ao ar livre, é adquirida de um modo menos convencional, no entanto, as oportunidades de vivência estão interligadas.</p> <p>Se não tivesse sido abordado o projeto das borboletas na escola, não teria assumido esta competência de observação de insetos.</p>	<p>[A imprevisibilidade que vivem no exterior, aplicada], por exemplo, na matemática, se nós não conseguirmos dar a volta a um problema de uma forma, damos de outra.</p> <p>[A imprevisibilidade que vivem no exterior aplicada] Na língua portuguesa, se não aprendermos a escrita desta forma, aprendemos de outra a ler, a mesma coisa, portanto, as coisas estão mesmo todas interligadas.</p> <p>Acredito que se não tivessem tratado [da temática] na escola ele não ia ligar nenhuma às borboletas fora da escola.</p>	<p>educativo)</p> <p>Associação do imprevisto com a resolução de problemas – matemática</p> <p>Linguagem e abordagem à escrita</p> <p>Nota de campo: apropriação e partilha de conteúdos</p>
<p>Benefícios das atividades ao ar livre para as crianças – tomada de consciência do risco</p>	<p>A natureza permite que reconheçam e vivam lado a lado com o risco.</p> <p>A tomada de consciência do risco, além de ser consciente par ao adulto, deve promover espaço para que a criança o saiba reconhecer.</p> <p>Reconhecer o risco e viver o risco, permite que cada vez mais se sintam seguros, e consigam analisar o que está à sua volta.</p>	<p>eu sinto que o facto de a natureza permitir que eles reconheçam o risco</p> <p>não ser o cuidador a dizer “tem cuidado aqui, tem cuidado ali”</p> <p>Faz com que eles se sintam cada vez mais seguros e eu vejo isso. também. no próprio dia a dia, em casa.</p>	<p>Nota de campo: viver e brincar com o risco: Reconhecer o risco</p> <p>Noção de segurança vs risco</p>

	<p>A consciência do risco, por parte das crianças, torna-se um trabalho mais exigente para os cuidadores, dado que, as crianças assumem uma maior segurança de si mesmos.</p> <p>A natureza permite que as crianças sejam confiantes e aumentem a sua autoestima através das oportunidades que vivem.</p> <p>A tomada de consciência do risco permite que as crianças se conheçam a elas próprias, e reconheçam os seus limites, e os limites que estão à sua volta.</p> <p>A vivência do risco e o conhecimento dos limites, levam a que exista uma experiência social, que permite às crianças reconhecerem até onde poderão desenvolver as atividades, sem que, afete o outro.</p> <p>A vivência do espaço exterior permite que se apropriem do fator segurança.</p> <p>Segundo a entrevistada, a criação de estruturas que permitam trepar, pode, eventualmente, ser mais perigoso para crianças de 3 ou 4 anos.</p>	<p>Que me dá mais trabalho a mim, dá, porque quando estão seguros, sabem bem o que querem e às vezes, não dá para ser sempre como eles querem e gostariam.</p> <p>Mas é superimportante para o futuro deles, eles serem crianças confiantes, com autoestima forte e a natureza permite-lhe mesmo isso.</p> <p>Conhecem-se a eles próprios, saberem quais é que são os limites, quais é que não são, e quando se reconhecem os limites</p> <p>[remendo aos cuidados e à consciência do risco, torna-se] uma questão de aprendizagem social, portanto, o limite do outro, este sentido, quase, de autocrítica, ou seja, isto sou eu, e isto és tu.</p> <p>[a vivência do espaço exterior permite que se apropriem] do nível de segurança</p> <p>[a inclusão de uma estrutura que permita trepar] depois a coisa já pode ser um bocado mais perigosa para miúdos de 3 ou 4 anos</p>	<p>Vigilância dos adultos: dar ferramentas às crianças para lidarem com o risco</p> <p>Confiança e autoestima</p> <p>Conhecimento próprio e do que os rodeia</p> <p>Aprendizagem/interação social – limites do outro</p> <p>Apropriação da segurança</p>
--	--	--	--

	<p>Brincar ao ar livre e a promoção de atividades no exterior permitem que as crianças reconheçam competências como aguardar a vez, que evitam situações de acidente ou perigosas.</p> <p>A relação que criam no espaço exterior permite que mediem os cuidados nas atividades que desenvolvem, seguindo regras e orientações dos adultos para um bom funcionamento.</p> <p>A forma de lidar com o risco em contexto familiar é de os ensinar a contornar o risco.</p> <p>A técnica que utiliza em casa para ultrapassar obstáculos prende-se com o facto de lhes transmitir ferramentas que contribuam para ultrapassarem o risco, dando, desta forma, a capacidade de resolverem o que encontram com autonomia e consciência.</p> <p>É importante ensinar-lhes a lidar com o perigo.</p>	<p>[perante situações com os outros reconhece que promove a consciência por] dar a vez e aguardar a sua vez, porque são coisas que se tornam um pouco mais perigosas</p> <p>Um baloiço que passa, o outro que está por trás, ou pela frente, além do cuidado que tem que ter. sempre a ver a envolvência que há na relação entre eles e respeitar sempre as ordens dos adultos, para que as coisas funcionem bem e não.</p> <p>Eu acho que a forma com que eu lido com isto é ensiná-los a contornar o risco</p> <p>Eu tenho um beliche em casa, desde muito pequenos, que eles aprendem a subir o beliche e a minha técnica não é segurá-los ou impedi-los de subir, é ensiná-los a descer, nunca sei quando é que eles não subirão aquilo e eu não vou estar por perto. Portanto, eu acho que se deve ensinar como descer uma cama, ou descer um degrau</p> <p>E é importante, do meu ponto de vista, ensinar-lhes a lidar com o perigo</p>	<p>Organização do grupo e funcionamento</p> <p>Ensinar as crianças a lidar com o risco</p>
--	--	---	--

	<p>O maior risco é não os levar para a rua.</p> <p>Perante as situações que vivem diariamente, fá-los sensíveis a como se devem comportar na rua, e a estarem atentos aos riscos.</p> <p>Aprendem a não arriscar demais, se forem arriscando num espaço mais controlado.</p> <p>Aprendem a estar na rua e conscientes do perigo, caso não se apropriem desta capacidade, o risco será sempre maior.</p>	<p>penso que o grande risco é não os levar para a rua</p> <p>[em relação ao se permitir viver o risco, para] perceberem como é que se está na rua, de onde é que podem saltar para não se magoarem demasiado.</p> <p>O que eu quero dizer é que eles só conseguem aprender a não arriscar demais, se forem arriscando alguma coisa num espaço controlado, não é isso?</p> <p>Se não souberem nunca estar na rua, o perigo vai ser sempre, e o risco vai ser sempre muito maior.</p>	
<p>Benefícios das atividades ao ar livre para as crianças: saúde</p>	<p>Desde que o Bernardo se encontra no JI do Limoeiro adoece com menor frequência.</p> <p>Ficou doente, apenas, nas férias de Natal.</p> <p>Refere que dado que estava de férias, o que poderá ter apanhado foi em contexto familiar.</p> <p>Reflete no impacto que estará a ter, a frequência neste JI, ao nível da saúde e da menor transmissão de doenças.</p>	<p>Não sei se é coincidência ou não, pode até ser coincidência por o Bernardo estar mais crescido, mas ele ficava doente com muita frequência.</p> <p>E desde que está no JI do Limoeiro, só ficou doente nas férias do Natal.</p> <p>Portanto, certamente que não foi nenhum bicho que apanhou na escola, foi um bicho que apanhou cá em casa.</p> <p>Portanto, não sei até se estará a ter impacto na saúde dele, do ponto de vista de ter menor transmissão de doenças</p>	<p>Nota de campo: atividades ao ar livre: Saúde</p> <p>Maior vivência no exterior, menor a possibilidade de adoecer</p>

	<p>A entrevistada reconhece que tem sido algo que a tem feito pensar, mas que, apesar de saber que o educando está mais crescido, tem mais defesas, mas reforça que ficava doente com muita frequência na escola anterior.</p> <p>O espaço exterior torna-se importante para o desenvolvimento motor, e para a saúde física das crianças.</p>	<p>Mas eu tenho, por acaso, pensado muito sobre isso. Era frequente, pronto, como é habitual. Eu sei que ele também está mais crescido e também têm mais defesas. Mas, ele, em setembro, ficou doente na antiga escola.</p> <p>[o desenvolvimento motor] E isso é muito importante para a saúde deles. A saúde física, já nem falo do resto e imagino que existam imensos materiais que eu nem faço ideia.</p>	
Consequências da falta de atividades ao ar livre para as crianças	<p>Existem estudos que referem que a ausência de brincar ao ar livre, dificulta a acuidade visual, nomeadamente, provoca miopia.</p> <p>Ausência de frequência do espaço exterior enquanto elemento que os torna incompetentes, do ponto de vista motor.</p>	<p>Para já, até há estudos que indicam que a falta de ar livre e de brincadeiras no exterior das crianças, está a promover um aumento da miopia, porque as crianças deixam de ter a noção de horizonte, deixam de ter a noção de ver ao longe, então só conseguem ver ao perto.</p> <p>mais uma vez, [a ausência do espaço exterior e das atividades no exterior pode] torná-los incompetentes do ponto de vista motor</p>	<p>Nota de campo: ausência do exterior consequências ao nível de saúde</p> <p>Analfabetismo motor</p>
Constrangimentos nas atividades ao ar livre	<p>A proteção excessiva por parte dos adultos promove a baixa autoestima e comportamentos receosos.</p> <p>O acesso à informação é cada vez mais, no entanto, não significa que sejam mais conscientes nas ações com as crianças, há</p>	<p>Este excesso de cuidado [por parte dos adultos no espaço exterior] torna as crianças receosas</p> <p>Hoje em dia, temos muita informação, mas depois também há esta questão do controlo que é péssimo para criar medo, para não deixar as crianças serem</p>	<p>Nota de campo: sobreproteção</p> <p>Cultura do medo</p>

	<p>maior controlo, maior incentivo ao medo, que não permitem que as crianças sejam livres.</p> <p>Reporta que as condições meteorológicas podem afetar crianças mais fragilizadas, apesar de com dúvida, atribuir um possível constrangimento, o que não é o caso dos seus educandos.</p> <p>A encarregada de Educação não reconhece constrangimentos na utilização do espaço exterior.</p> <p>Sugere que o facto de a roupa ficar suja poderá ser um constrangimento, no entanto, desvaloriza esta questão.</p>	<p>tão livres.</p> <p>[em relação ao estado do tempo e ao facto das crianças apanharem chuva e vento refere que] se calhar em crianças mais fragilizadas poderá ser [um constrangimento] olhe, felizmente eu não tenho essa situação.</p> <p>Eu não encontro nenhum constrangimento.</p> <p>Pode haver mais roupa suja, e isso contorna-se facilmente, lavando e vestindo roupas mais usadas, para mandar para a escola</p>	<p>Fragilidade das crianças – doenças</p> <p>Maior quantidade de roupa suja (desvaloriza)</p>
--	--	---	---

Bloco 3 – Brincar ao ar livre no JI do Limoeiro

Categorias: 1. Perspetiva da família face às atividades desenvolvidas no JI do Limoeiro			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Criança enquanto centro das atividades	<p>As atividades promovem o interesse das crianças, sendo no interior, ou no exterior.</p> <p>O limoeiro permitiu criar relação com interesse</p>	<p>Neste Jardim em específico, as vossas atividades vão muito ao encontro do interesse das crianças, mesmo com as coisas do exterior</p> <p>Por exemplo, no fim de semana nós estivemos na</p>	<p>Nota de campo: atividades de encontro com o interesse das crianças</p>

	<p>que as crianças trouxeram e alargá-lo.</p> <p>Esta forma de agir, partir do interesse das crianças não acontece na escola da Lurdes, sendo que não eram permitidas propostas das crianças.</p> <p>Não envolver as crianças no processo educativo torna-se desmotivante para as mesmas.</p> <p>A Lúcia reconhece que o educando desenvolve o brincar sem estar demasiado definido e que, acima de tudo, o mesmo brinca de um modo diferente.</p> <p>Atribui significado à planificação, no entanto, reconhece que as atividades que o educando desenvolve proporciona diversão ao próprio e uma ação distinta e variada.</p>	<p>casa da minha família, em Viseu, e trouxemos de lá limões e vocês têm um Limoeiro na escola, então foi aproveitado para trabalhar a questão do Limoeiro.</p> <p>E eu sei, por experiência da Lurdes, que noutra Jardim de Infância com outra professora, havia vezes que ela queria levar temas para a escola e não era permitido.</p> <p>E eu sei o quão pouco motivador isso é [referindo a não participação e envolvimento das crianças no processo educativo).</p> <p>Faz-me parecer, sempre, que ele consegue brincar de forma diferente, sem programação</p> <p>O Carlos pode programar as atividades, com certeza que programa, mas aquilo para ele acaba por fazer é uma diversão e, portanto, é sempre diferente, não é como se fosse mais um dia de escola.</p>	<p>Pouca motivação quando não existe a participação das crianças</p> <p>Brincar sem programação – centro de interesses</p> <p>Aprender através do brincar</p>
<p>Memórias de infância</p>	<p>Os adultos de hoje viviam uma época em que era permitido brincar no exterior.</p> <p>As atividades que o educando desenvolve transporta a encarregada de educação para vivências (brincadeiras) em casa da avó, na aldeia.</p>	<p>[Enquanto crianças] nós podíamos ir brincar para a rua</p> <p>[as atividades/brincadeiras que desenvolve] A mim faz-me sempre parecer, um bocadinho, a minha infância. Faz-me parecer aquilo que ele consegue</p>	<p>Nota de campo: memórias da infância dos EE</p>

	Apesar do tempo, funcionamento e o ritmo familiar, considera que o educando consegue arranjar esse tempo e ter o tempo de brincar.	fazer em casa da avó, da minha mãe, que mora na aldeia Faz-me parecer, sempre, que [ele] faz coisas que nós não conseguimos, que moramos neste ritmo, que uma pessoa faz, trabalho-casa, casa-trabalho, em que chego a casa, jantar, tomar banho e cama outra vez, tem tempo.	
--	--	--	--

Categorias: 2. Envolvimento dos adultos nas atividades desenvolvidas no JI do Limoeiro			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Papel dos profissionais da educação no JI	Os adultos proporcionam um ambiente seguro que promove a confiança das crianças enquanto usufruem do espaço exterior.	Sinto que os próprios adultos também sentem este à-vontade com os miúdos no exterior.	Nota de campo: relação positiva e de segurança com os adultos
Promoção de segurança e consciência do risco	Os adultos assumem um papel tranquilo de modo a que não estejam a condicionar as atividades das crianças. Reconhece-se que é necessário o estado de alerta e a supervisão atenta do espaço e das situações, mas não com obstáculo ao que desenvolvem. Apesar das diferentes oportunidades disponibilizadas no espaço (pisos inclinados, escadas, velocidades) considera o papel do adulto como alguém que ensina a lidar com os	Nunca ouvi chamarem a atenção, seja de que forma for, nem pelo <i>olha tem cuidado</i> Claro que é importante se a criança tiver em situação de perigo, chamar, não é? Mas eu também nunca vi, nunca assisti a nada desse género Tal como com as esquinas, seja com a velocidade, seja com rampas, seja o que for, não é evitar lá estar. Portanto, eu acho que o papel dos adultos é ensiná-los a lidar com as coisas mais perigosas	Nota de campo: relação positiva e de segurança com os adultos Estado de alerta Ensinar a lidar com o risco

	<p>perigos, e não a eliminá-los.</p> <p>É fundamental ensinar as coisas mais perigosas, para que as crianças consigam lidar com o imprevisto.</p> <p>Refere a importância da supervisão dos adultos perante o que existe, no entanto, reforça a importância de saberem lidar com o risco.</p> <p>Reforça que há necessidade de os ensinar, através de regras que funcionam enquanto grupo e que respeitam mais em contexto escolar, do que familiar.</p>	<p>Acho que é fundamental ensinar as coisas mais perigosas, para que eles consigam lidar.com o imprevisto.</p> <p>Eu acho que é preciso ter vigilância, mas eu não vejo isso como um grande perigo [refere-se á presença de redes no campo de futebol] .</p> <p>É claro que temos de os ensinar. Assim, olha para ali não vão. Muito provavelmente as coisas funcionam em grupo e normalmente as coisas funcionam e eles respeitam-vos mais depressa, do que se calhar respeitam o pai ou a mãe.</p>	
--	--	--	--

Categorias: 3. Interação Social no JI do Limoeiro ao ar livre			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Interação adulto-criança	<p>Existe interação entre adultos e crianças, assim como cooperação, aquando em espaço exterior.</p> <p>Não existe medo na relação entre adultos-crianças, reforça a confiança, o respeito entre todos os intervenientes e a relação positiva.</p> <p>Reforça a importância de respeitar os adultos,</p>	<p>Há uma grande interação, uma grande cooperação e sinto que há um grande respeito das crianças pelos adultos</p> <p>Não me parece que exista medo. Eu acho que isso é fundamental, para se criar uma conexão positiva com os adultos. Eu acho que essa conexão existe entre todos, entre os cuidadores, o educador e as auxiliares,</p>	Nota de campo: interação positiva entre adultos e crianças

	na implementação de regras para o bom funcionamento do espaço.	Esta questão de respeitar as ordens, que é fundamental	Respeitar e cumprir ordens
Interação criança-criança	<p>Existe interação entre as crianças mais velhas e as mais novas.</p> <p>As turmas mistas, heterógenas, são fonte primordial de aprendizagem.</p> <p>Aprende-se muito nesta interação (mais velhos e mais novos), valorizando-se assim a heterogeneidade dos grupos e das relações.</p> <p>A Lúcia refere que brincar no parque infantil se torna importante porque promove o respeito entre todos.</p> <p>Qualquer elemento natural serve de brinquedo, e é um mote para promoverem a interação entre as crianças</p>	<p>[existe relação positiva] entre as próprias crianças mais velhas do primeiro ano, do primeiro ciclo</p> <p>É eu acho que as turmas mistas heterogéneas são uma fonte primordial de aprendizagens,</p> <p>[na relação entre crianças] aprende-se muito com os mais velhos, aprende-se muito com os mais novos, aprende-se muito com esta interação e com esta heterogeneidade.</p> <p>Eu acho que esta questão de brincar nos parques é muito importante, o respeito uns pelos outros,</p> <p>[qualquer elemento natural] Que sirva de brinquedo e que seja o mote, também, para brincarem uns com os outros, para haver interação.</p>	<p>Nota de campo: relação de interajuda entre 1º CEB e JI</p> <p>Potencialidade nas aprendizagens – heterogeneidade</p> <p>Elementos naturais promotores de interação</p>

Categorias: 4. Perspetiva da família face à organização e utilização do espaço exterior do JI do Limoeiro			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Utilização do espaço exterior enquanto promotor de	Utilização do espaço junto ao limoeiro torna-se um promotor de brincadeiras diferenciadas com os elementos de fim aberto.	Acho que é muito interessante aquilo que estão a fazer junto ao Limoeiro, [valoriza] a utilização de elementos que não são naturais, como os pneus, por exemplo, mas que todos utilizam de forma diferente, e que está integrado.	Nota de campo: espaço promotor de aprendizagens

<p>aprendizagens</p>	<p>O espaço exterior é uma mais-valia.</p> <p>É bom ter um espaço exterior (na escola) e estar sempre disponível.</p> <p>Existem escolas que, apesar de terem espaço exterior, têm limitações no seu uso, dado que, não podem estar todos aos mesmo tempo e os espaços tornam-se reduzidos.</p> <p>As crianças fazem tudo sozinhas, só é necessário serem criadas as condições no espaço exterior que o permitam.</p> <p>É preciso apenas haver condições para que possam estar na rua.</p>	<p>E pronto, acho que o espaço exterior é, de facto, uma grande mais-valia.</p> <p>em primeiro lugar, é muito bom terem um espaço exterior e estar sempre disponível.</p> <p>Eu penso que há escolas que, apesar de terem espaço exterior, têm muitas limitações no seu uso, o uso do recreio é muito reduzido porque não podem estar todos ao mesmo tempo</p> <p>Eu acho que as crianças fazem tudo sozinhas, só é preciso, realmente, criarmos as condições no espaço exterior para que elas possam estar.</p> <p>Penso que, só é preciso, mesmo, haver condições para que possam estar na rua.</p>	<p>Utilização de peças soltas que valorizam o brincar</p> <p>Disponibilidade de frequência do espaço, como potenciador da curiosidade</p> <p>Assumem curiosidade inata</p>
<p>Atividades desenvolvidas: feedback das crianças</p>	<p>As atividades promovem o bem-estar dos filhos, dado que, são do agrado dos mesmos, estes não emitem opiniões contrárias ou desagrado face ao que se realiza.</p> <p>Como atividade que o educando gosta de desenvolver, refere a brincadeira com os pneus.</p> <p>Gostou das atividades com água, nomeadamente, da piscina.</p>	<p>[As atividades desenvolvidas são do agrado dos filhos, referindo que não há nada que diga que não gostam do que se desenvolve, reforça que] São crianças curiosas, eu acho que isso é ser criança,</p> <p>Ele gosta de brincar com os pneus. Eu acho que é o que ele mais refere, são os pneus.</p> <p>Gostou imenso da piscina, quando foi na altura do Verão.</p>	<p>Nota de campo: atividades que promovem a satisfação das crianças</p>

	<p>Aprecia andar de baloiço.</p> <p>Através da comunicação feita com os pais, o educador permite que os diálogos e as experiências se estendam nos diálogos em contexto familiar, de modo a que se entenda o que fizeram.</p> <p>A Pera refere que o educando aprecia bastante as atividades desenvolvidas no exterior.</p> <p>Ele não transmite muito o que realiza.</p> <p>Através de pequenas afirmações que o educando realiza, percebe o que vai sendo desenvolvido na escola.</p> <p>Através das publicações na plataforma de comunicação, tem conhecimento do que é desenvolvido e acaba por discutir o que foi feito. De outro modo não é fácil ele relatar o dia-a-dia.</p> <p>Ele começou a reparar nas borboletas, mais tarde percebi que era um tema que estava a ser abordado na escola.</p>	<p>Gosta imenso do baloiço.</p> <p>pelo que o Carlos vai comentando [na plataforma de comunicação], das experiências que vai fazendo e depois, a partir daí, consigo explorar um bocadinho o que é que ele andou a fazer e explorar um bocadinho as atividades que ele faz.</p> <p>[as atividades e uso do espaço exterior] vejo que é uma coisa que o Valentim gosta bastante.</p> <p>Ele não transmite muito.</p> <p>eu é que vou apanhando umas coisas por outras, e às vezes, acabo por perceber algumas conversas que ele tem, que até nem diz que foi na escola.</p> <p>o Carlos publica na plataforma da escola e eu acabo por o chamar para ver, para ele discutir comigo aquilo que que foi feito e para me explicar. Porque de outra forma não é fácil ele relatar aquilo que se passa na escola.</p> <p>Por exemplo, a questão dos insetos, e ele começou a reparar muito nas borboletas. Eu achei piada, ele andar a reparar nas borboletas, só mais tarde é que me apercebi, que seria um tema que estavam a tratar na escola.</p>	<p>Comunicação do educador com os EE das atividades desenvolvidas</p>
--	---	---	---

Bloco 4 - Envolvimento familiar na transformação do espaço

Categorias: 1. Perspetiva familiar do contexto escolar – organização e planificação			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Perceção familiar face à infância atual	<p>Os desafios familiares de hoje são distintos dos nossos pais.</p> <p>As crianças têm desafios distintos, que noutras gerações não tinham.</p>	<p>Os desafios da parentalidade de hoje, não têm nada a ver com os desafios da parentalidade dos nossos pais, são completamente diferentes.</p> <p>As crianças também têm desafios hoje, que nós não tínhamos.</p>	Nota de campo: Mudança de tempos exige mudança de atitudes parentais
Relação escola-família	<p>A escola está ligada com a família, porque a escola é o local onde as crianças passam mais tempo.</p> <p>Os pais devem confiar na escola (todos os intervenientes) evitando-se problemas maiores quer com os próprios pais, como para com as crianças.</p> <p>se os pais, educadores e cuidadores estiverem conectados, os valores e os princípios que transmitem facilitam a adaptação das crianças e dos próprios pais.</p> <p>a adaptação não é só das crianças, mas também é dos pais.</p>	<p>Eu acho que é superimportante. A escola está ligada com a família, não é porque a escola é, provavelmente, o sítio onde as crianças passam mais tempo</p> <p>Se não confiarmos na escola, pode ser muito chato, para não dizer outra coisa, não é? Mas, é um grande problema para os pais e para as próprias crianças.</p> <p>[no que diz respeito à relação escola-família] Se os educadores, eu não vou dizer a escola, porque outros educadores, dentro da mesma escola, podem ter outra forma de estar, se o educador e os cuidadores da criança estiverem alinhados com os pais, ao nível dos valores, de princípios, de coisas que são importantes acho que é muito mais fácil a adaptação das crianças e a adaptação dos próprios pais</p> <p>Esta questão [adaptação à] escola não é só para as crianças, também para os pais</p>	Nota de campo: importância da família na escola Confiança na escola

Categorias: 2. Contributos para transformação do espaço exterior			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Sugestões e justificção de espaços a criar	Para que estejam em atividade no exterior, não precisam de ter muitos elementos.	Eu acho que, na verdade não é preciso muita coisa para estar lá fora, não é? Eu até costumo dizer que não levem nada.	Nota de campo: espaços a criar no exterior - sugestões
	A horta poderia ser um espaço a acrescentar.	Acho que falta ali a horta. A escola da Lurdes tem uma horta muito grande	
	A horta permite que se criem momentos de interação com a comunidade, nomeadamente, na venda de produtos.	[a potencialidade da horta leva a que] façam venda aos pais; os legumes que eles vão plantando [são] aproveitados pelas cozinheiras cozinhar.	
	A horta promove competências que levam as crianças a serem resilientes, resistentes à frustração, e assumam o comportamento de saber aguardar.	[a horta leva a que promovam a] resiliência e a resistência à frustração, porque querem as coisas no dia a seguir, só que isso não acontece.	
	Não há necessidade da criação de estruturas para as crianças, para que, desta forma, se possibilite o desenvolvimento da criatividade e não que esteja tudo pronto.	Não é preciso por coisas estruturadas para os miúdos, que é para eles desenvolverem, ainda mais, a criatividade. Acho que eles não precisam de muito mais, eles vão estar nas brincadeiras, porque senão acaba por estar tudo pronto.	Referência à ausência de espaços demasiado evidentes
As crianças não precisam de nenhum brinquedo, se não tiverem nada para brincar, depressa encontram algo com que possam brincar.	muitas vezes, eu penso que as crianças nem precisam de nenhum brinquedo, não é? Se não tiverem nada para brincar, depressa arranjam qualquer coisa na rua, uma pedra, um pau.		

	<p>Sugeri a criação de um baloiço de pneus preso a uma das árvores.</p> <p>No verão serão realizadas obras de melhoramento do espaço exterior, esperando que todo ele possa vir a ser usado no próximo ano letivo.</p> <p>Sugeri a possibilidade da criação de uma parede que as crianças possam pintar de forma livre.</p> <p>Apesar de considerar que as árvores disponíveis não o permitem, abordou a possibilidade de construção de uma casa de árvore.</p> <p>Lúcia sugere estrutura de elásticos, que permita trepar, fundamentando como algo que proporciona satisfação ao educando.</p> <p>Em conversa com o educando, referiu que o mesmo falou em lianas, sugerindo a possibilidade de ter algumas cordas que</p>	<p>podem fazer um baloiço de pneus, não é? Ata-se uma corda árvore e fica um baloiço.</p> <p>Espera-se que a escola tenha as suas obras no Verão, como prometido pelas entidades competentes. e que se possa utilizar os espaços todos</p> <p>O que é que eu acho que seria giro, ter uma parede onde os miúdos pudessem pintar à vontade.</p> <p>Fazer uma casa na árvore. Eu acho que aquelas árvores não dão. Não tem estrutura para isso,</p> <p>Não sei até que ponto é que isto funcionará num pré-escolar. Funcionaria muito com o Dinis, porque ele gosta imenso daquelas aranhas de elásticos. Agora não sei até que ponto é que gerir com crianças mais pequenas é uma coisa viável ou não. Mas, numa escola primária e com miúdos como o Dinis, acho que ia ser um desafio bastante engraçado.</p> <p>uma vez, também veio com uma conversa de ter umas lianas. A minha filha disse, tu nem deves saber o que é que são lianas, se ela nem sabia. E respondeu, são cordas para andar de um lado para o outro.</p>	<p>Baloiço de pneus</p> <p>Reforço da necessidade de obras no espaço.</p> <p>Parede de pintura</p> <p>Casa da árvore</p> <p>Teia de elásticos</p> <p>Lianas</p>
--	---	--	---

	<p>possibilitem este brincar.</p> <p>Seria desafiante um percurso de arborismo, adequado aos mais novos, dado que gosta de trepar, assim como descer no “corrimão”, tipo bombeiro, promove-se, deste modo, o trepar.</p> <p>Sugere a criação de montes de terra, que possibilitem a subida e descidas de diferentes elementos.</p> <p>A Lúcia sugere a criação de percurso com túneis, referindo que existem vários pais que poderão ajudar na sua construção.</p> <p>Aproveitando o piso, refere que podem ser pintados jogos, como por exemplo, jogo da macaca.</p> <p>A existência de um toldo permitia que no verão o espaço se tornasse mais agradável.</p> <p>Acredita que existem muitos materiais que podem ser colocados no exterior e ser úteis, mas que até desconhece o tipo de materiais ou quais poderiam ser usados.</p>	<p>eu acho que era engraçado uma espécie de arborismo adequado aos mais pequenos. Ia ter a sua piada. Ele gosta imenso de trepar e depois descer na naquele corrimão, tipo bombeiro. Ele gosta dessas coisas de trepar</p> <p>O subir e descer montes, não há aqui muitos montes, mas podia ser uma sugestão</p> <p>Podia haver uma espécie de um percurso. com túneis, com coisas estreitas, para conseguirem passar, Eu acho que a parte de túneis ou assim, há pais que são artistas que conseguiriam fazer aí um percurso, uma coisa engraçada</p> <p>para os meninos poderem brincar, eu não sei, por exemplo, o jogo da Macaca desenhado no chão</p> <p>e claro que podia haver muitas estruturas que poderiam melhorar ainda mais o espaço exterior, não é? Estou-me a lembrar, por exemplo, de um toldo que, se calhar no verão, podia ser útil.</p> <p>Eu imagino que existam muitos materiais que se possam colocar no exterior, que eu nem sequer conheço, não é? Quais podem ser úteis</p>	<p>Arborismo</p> <p>Montes</p> <p>Percurso com túneis</p> <p>Jogo da macaca</p> <p>Toldo de proteção</p> <p>Desconhecimento de possíveis estruturas</p>
--	---	--	---

<p>Disponibilidade dos adultos para dar continuidade aos espaços</p>	<p>A disponibilidade dos intervenientes é importante para promover a continuidade dos projetos.</p> <p>A lúcia reforça a importância do empenho dos profissionais da educação de modo a que proporcione um espaço mais desafiante e benéfico para o educando.</p>	<p>O ano passado a auxiliar da Lurdes. também gostava muito, e então aproveitaram lá um espacinho que havia na escola para fazer uma horta.</p> <p>Aproveitar o seu trabalho para explorar mais ainda este espaço em benefício deles e é uma maravilha, portanto, olhe, só tenho a agradecer, não tenho mais nada a dizer.</p>	<p>Disponibilidade dos adultos associado aos interesses individuais</p> <p>Agradecimento do empenho</p>
<p>Parcerias na transformação escola família</p>	<p>Há a disponibilidade para se envolverem na escola, e promover-se espaços que cativem as crianças, assim como, o envolvimento com a terra.</p> <p>Os pais encontram-se motivados para se envolverem na transformação, dado que reconhecem que existe falta de algo no espaço.</p> <p>As pessoas motivam-se mais e mais vontade de ajudar, perante as dificuldades, em prol do bem-estar da escola e dos filhos.</p> <p>A participação dos pais poderá passar pela cedência de materiais.</p>	<p>qualquer coisa que seja preciso sabem que podem contar comigo e com o Paulo. Neste caso, destes pais, o Paulo ajudaria com muito gosto e muita motivação, na parte de tudo o que seja mexer com terra. Portanto, desde a horta ou outra.</p> <p>Logo desde a primeira reunião que percebi que os pais estavam motivados. Isto nota-se quando há ali falta de qualquer coisa.</p> <p>Acho que as pessoas se motivam mais e que têm mais vontade de ajudar [perante as dificuldades]. E eu percebi que havia ali vários pais com vontade de poder fazer qualquer coisa. E houve um pai, já não me lembro bem quem, mas que é pintor e que disse que poderia ajudar</p> <p>o contributo que nós [pais] podemos dar com alguns materiais que sejam necessários, assim como aconteceu os utensílios para brincarem com lama, na existência de encarregados de educação que</p>	<p>Nota de campo: disponibilidade dos EE e motivação para o processo</p> <p>Motivação dos EE na participação perante faltas ou dificuldades sentidas</p> <p>Cedências de materiais</p>

		disponibilizaram alguns materiais que a escola nos foi pedindo e que nós vamos disponibilizando	
--	--	---	--

ANEXO 7 – GUIÃO GRUPO FOCAL 1

GUIÃO DE GRUPO FOCAL - GF1: Crianças

Inquérito com número de registo: 1457200001

Participantes: grupo de crianças

Tema: Espaços com Voz: A Agência das Crianças, Famílias e Comunidade Educativa na Transformação do Espaço Exterior do Jardim de Infância

Pergunta de Partida: Como transformar e otimizar o espaço exterior de um Jardim de Infância, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade, de modo a criar um ambiente de bem-estar, de exploração e de aprendizagens significativas?

Finalidades

Compreender as percepções, necessidades e expectativas das crianças relativamente ao espaço exterior do Jardim de Infância.
(recolha de informações detalhadas sobre as preferências das crianças, preocupações de segurança e sugestões para melhoria do espaço)

Fomentar a participação ativa das crianças no processo de melhoria do espaço exterior.
(envolver as crianças na discussão sobre o espaço exterior; assim como, nas decisões finais; proporciona uma compreensão mais profunda das necessidades das crianças, mas também promove um ambiente onde as contribuições das mesmas são valorizadas)

Objetivos do grupo focal

- Compreender as percepções e expectativas das crianças em relação às atividades que desenvolvem e às suas necessidades;
- Conhecer as perspetivas, interesses e necessidades das crianças face ao espaço exterior;
- Identificar áreas de melhoria no espaço exterior;
- Fomentar a colaboração e participação das crianças na melhoria do espaço exterior;
- Promover a participação das crianças ao longo de todo o processo (planeamento, ação e avaliação).

Blocos	Informação relevante	Objetivos	Tópicos/ Formulário de questões
Bloco 1 Legitimação da entrevista	Âmbito do trabalho Aspetos a ter em conta na entrevista	Legitimar a participação, informando os participantes sobre a natureza, problemática e objetivos do trabalho. Garantir a confidencialidade dos dados. Valorizar o contributo dos participantes motivando a colaborar.	Informar acerca da Instituição de Ensino Superior, finalidade da investigação, entre outras informações. Posição do orientador no grupo focal; Confidencialidade e anonimato das informações prestadas. Importância da participação dos intervenientes para a prossecução do trabalho. Definição do que estamos interessados em pesquisar. Agradecer a participação.
Bloco 2 Caracterização	Dados pessoais	Conhecer idade dos participantes.	Idade

dos participantes			
Bloco 3 Aprendizagem no exterior	Benefícios da aprendizagem em contexto exterior Constrangimentos sentidos em contexto exterior	Conhecer a perceção das crianças relativamente à utilização do espaço exterior Identificar atividades consideradas benéficas pelas crianças em contexto de espaço exterior.	Perspetiva de brincar ao ar livre: - Benefícios - Constrangimentos Tipo de atividades pedagógicas ao ar livre acham benéficas: - Exemplo de atividades
Bloco 4 Experiência atual no Jardim de Infância	Perspetiva das crianças face ao espaço exterior Considerações face ao espaço exterior	Compreender a experiência atual das crianças no Jardim de Infância. Identificar pontos fortes e obstáculos do espaço exterior do Jardim de Infância.	Pontos fortes e fracos do espaço exterior deste JI.
Bloco 5 Atividades e Interesses	Conhecimento da satisfação das crianças nas atividades desenvolvidas	Percecionar a perspetiva das crianças face às atividades desenvolvidas ou que desenvolvem de forma autónoma.	Tipos de atividades desenvolvidas pelas crianças no espaço exterior: - O que mais gostas de realizar - O que menos gostas de realizar
Bloco 6 Envolvimento das crianças na recolha de sugestões	Envolvimento das crianças na sugestão de melhoria do espaço exterior	Obter sugestões para a melhoria do espaço exterior.	Recolha de sugestões para a planificação e mudança do espaço.
Bloco 7 Conclusão do grupo focal	Recolha de informação adicional à temática.	Agradecer a disponibilidade à participação. Recolher informação adicional à temática.	Comentário a acrescentar à temática. Agradecimento da participação.

Grupo focal 1 (GF1:Crianças)

Bloco 1 – Os participantes

Categorias: 1. Dados da entrevistada			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Dados pessoais	Os participantes têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.	Lucas - Eu tenho 4 anos. Dinis - Eu também tenho 5 anos. André - Tenho 5 anos. Sofia - Eu tenho 6 anos. Diogo - Tenho 5. Bernardo - Eu tenho 4 anos. Alice - Tenho 3 anos.	

Bloco 2 – Brincar ao ar livre

Categorias: 1. Perspetiva das crianças em relação ao brincar no exterior			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Benefícios das atividades ao ar livre para as crianças	O participante indica que podem brincar.	Lucas - ... podemos brincar,	
	Indica a liberdade de espaço para brincar.	Lucas - [brincar] onde queremos.	
	Preocupação ou despreocupação em brincar em estragar nada.	Dinis - ...sem estragar nada.	
	Tem o propósito de poder brincar no exterior.	André - eu acho que é para a gente poder brincar	
Benefícios das	Quatro crianças apontam o correr como atividade	Dinis - Posso correr	

atividades ao ar livre– aprendizagens	<p>a realizar.</p> <p>3 crianças referem jogar futebol como atividade possível de realizar no exterior.</p> <p>Esta criança refere a possibilidade de subir às árvores, potenciado pelo uso do espaço exterior.</p> <p>Revela a consciência de aprendizagem no exterior.</p> <p>Utilização de diferentes materiais, giz, para desenhar na rua,</p> <p>Pintura com água no espaço exterior.</p>	<p>Bernardo - Eu gosto de correr, Diogo - Correr André - e correr.</p> <p>Diogo - jogar à bola. Dinis - e jogar futebol André - Jogar futebol,</p> <p>Bernardo - e podemos subir às árvores.</p> <p>Dinis - Podemos aprender coisas</p> <p>Bernardo - ... podemos desenhar com o giz na rua</p> <p>Bernardo - pintar com a água.</p>	
Benefícios das atividades ao ar livre para as crianças – interação social	<p>Refere a interação com outras crianças no espaço exterior.</p>	<p>Alice - Estar com os amigos.</p>	
Benefícios das atividades ao ar livre para as crianças – Respeito pela Natureza	<p>Permite brincar com ervas</p> <p>Observação de insetos, borboletas,...</p>	<p>Sofia - Podemos brincar com as ervas</p> <p>Sofia - ... e ver os insetos. Bernardo - Eu vi uma borboleta no outro dia.</p>	

Bloco 3 – Experiência atual no JI CN

Categorias: 1. Atividades desenvolvidas no espaço exterior			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registro	Observações
Atividades desenvolvidas pelas crianças preferências	Como atividade preferida, duas crianças referem o jogo da apanhada.	Lucas - ... jogar o pega-pega Bernardo - Eu gosto de jogar à apanhada	
	O futebol surge como atividade de preferência por 4 crianças.	Lucas - e de futebol, Dinis - Gosto de futebol André - Gosto de jogar futebol Diogo - Jogar futebol	
	A brincadeira com panelas e a confeção de comida com terra e erva é referida como atividade preferida por diversas crianças.	Lucas - de brincar com as panelas no chão Sofia - fazer comida, Alice - brincar na erva Alice - [brincar] na terra Sofia - Brincar com a erva	
	Utilização do limoeiro para trepar é referida pelo Dinis.	Dinis ...subir ao limoeiro.	
	A Sofia refere a pintura com pinceis e água como atividade que desenvolve.	Sofia - [gosto] às vezes de pintar com os pincéis	
	A utilização do giz para realizar desenhos no campo é referida pela Sofia.	Sofia - fazer desenhos com o giz no campo.	
	O Bernardo aponta brincar com os pneus no espaço como algo que gosta.	Bernardo – ... e de brincar com os pneus.	
A Alice refere a utilização de bicicletas como atividade desenvolvida no exterior.	Alice - Gosto das bicicletas		

Atividades desenvolvidas pelas crianças – menos preferidas	Atividades que não são do agrado destas crianças, jogar futebol e brincar na relva. O Dinis não sabe o que responder.	Sofia - Não gosto de jogar futebol. André - Não gosto de andar a brincar na relva. Dinis - Não sei	
---	--	--	--

Categorias: 2. Perspetiva do espaço exterior			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Potencialidade do espaço	<p>O André refere que existe muito espaço.</p> <p>Refere o André que o espaço permite que não permaneçam muito tempo na sala.</p> <p>A Sofia considera que o espaço é muito bom.</p> <p>Justifica que existem muitos sítios onde pode brincar.</p> <p>O campo de futebol é apontado como uma potencialidade para correr, jogar futebol e saltar na baliza por três crianças.</p> <p>A Sofia refere que os baloiços são bons para andar e para testar velocidades.</p> <p>O Dinis refere a presença de árvores e da possibilidade de trepar ao limoeiro.</p> <p>O Diogo menciona a existência da rampa para a utilização das bicicletas e dos pneus.</p>	<p>André - Temos muito espaço.</p> <p>André - e para não estarmos sempre na sala</p> <p>Sofia - Eu acho que é muito bom.</p> <p>Sofia -... e temos muitos sítios onde podemos brincar</p> <p>Lucas - O campo de futebol é bom para correr e jogar. André - Eu gosto do campo, e de pular na baliza. Dinis - Eu gosto do campo de futebol, e jogo com eles</p> <p>Sofia - Os baloiços são bons para andar, andamos depressa.</p> <p>Dinis - E temos as árvores e o limoeiro para trepar.</p> <p>Diogo - A rampa dá para subir e descer depressa com as</p>	

		<p>bicicletas e com os pneus,</p> <p>Sofia - Também usamos a terra com as panelas para fazer comida.</p>	
Fragilidades do espaço	<p>A Sofia refere a utilização da terra com as panelas para fazer comida.</p> <p>O Dinis expõe que a escola está um bocadinho estragada.</p> <p>Refere que no campo de futebol existe uma rede amovível e que não é possível utilizar a segunda baliza.</p> <p>O Dinis relata a comunicação da mãe de que irão arranjar a escola.</p> <p>A Sofia reforça o cuidado a existir para que não se magoem.</p> <p>O Bernardo refere que o escorrega se encontra estragado e não é possível de ser usado.</p> <p>O Dinis refere a restrição do espaço em frente à sala de atividades devido ao estado do muro.</p> <p>Menciona que o mesmo espaço possui baloiços que não são possíveis de utilizar.</p>	<p>Dinis - Carlos eu acho que a escola está um bocadinho estragada</p> <p>Dinis - No campo tem a rede [amovível de proteção] e não podemos usar a outra baliza.</p> <p>Dinis - A mãe disse-me que os senhores iam arranjar a escola.</p> <p>Sofia - mas temos de ter cuidado com algumas coisas. Sofia - Então, não nos podemos magoar.</p> <p>Bernardo - Não podemos usar o escorrega, está estragado</p> <p>Dinis - Oh Carlos, e à frente da nossa sala também não podemos ir, por causa do muro.</p> <p>Dinis - E tem lá baloiços, mas não podemos usar.</p>	

Bloco 4 – Sugestões de melhoria do espaço

Categorias: 1. Sugestão de melhoria de espaço			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Sugestões de estruturas	<p>As três crianças apontam a cozinha de lama como elemento a construir, assim como, um fogão.</p> <p>Lucas refere a necessidade de ter água e terra.</p> <p>Duas crianças sugerem a construção de baloiço na árvore.</p> <p>Especificam, estas duas crianças, a construção da casa da árvore e o material necessário à mesma.</p> <p>O Dinis propõe a construção de uma ponte de himalaias.</p> <p>O Dinis e o Diogo mencionam a necessidade de se colocar outra baliza acessível.</p> <p>O Dinis recomenda a construção de pista de atletismo.</p> <p>O André propõe a construção de uma mota e carro em madeira.</p> <p>A colocação e construção de bancos é sugerida</p>	<p>Lucas - Podemos ter uma cozinha com um fogão para usarmos as panelas, André - Fazer uma cozinha, podemos ter um fogão a fingir Alice - uma cozinha de lama.</p> <p>Lucas - precisamos de terra e água para a lama.</p> <p>Lucas - Podemos ter um baloiço na árvore Sofia - Fazer um baloiço na árvore</p> <p>Dinis - Podemos construir uma casa na árvore, precisamos de madeira, uma escada e uma corda. André - Podemos construir a casa na árvore;</p> <p>Dinis - Podemos fazer uma ponte de himalaias, precisamos de cordas.</p> <p>Dinis - e ter outra baliza. Diogo - Colocar outra baliza</p> <p>Dinis - Ah! E uma pista de atletismo.</p> <p>André - [podemos construir] uma mota e um carro, mas precisamos de madeira e de pneus.</p>	

	<p>pela Sofia.</p> <p>A Sofia sugere a colocação de cordas nas árvores.</p> <p>O Bernardo propõe a construção de uma pista de bicicletas.</p> <p>A Alice refere apenas que pode andar e correr.</p>	<p>Sofia - bancos</p> <p>Sofia - e cordas para nos pendurarmos.</p> <p>Bernardo - Podemos fazer uma pista para as bicicletas, fazer estradas no chão com tinta preta e no meio tinta branca;</p> <p>Alice - Andar, correr</p>	
Sugestões jogos	O Lucas refere a construção de jogos.	Lucas - e jogos.	
Cuidados a ter	<p>O Dinis sugere a colocação de rede na baliza para se evitar que alguém se magoe.</p> <p>Duas crianças referem a importância da colocação de toldo para proteção do sol.</p>	<p>Dinis - Podemos colocar uma rede na baliza para ninguém se magoar</p> <p>Bernardo - podemos ter uma coisa para proteger do sol, é grande e fica em cima do parque.</p> <p>Dinis - Isso era bom, por causa da ferida da minha cabeça.</p> <p>Bernardo - E os cabelos não apanham sol</p>	

ANEXO 9 – OBSERVAÇÕES FINAIS

Espaço exterior 1 – Pista de bicicletas 1, jogo Sobe e desce, jogo dos pés, jogo do galo e jogo da macaca (parque infantil)

Espaço exterior 2 – baloiço, casa de madeira, cozinha de lama, estruturas de escalada, jogo da macaca, pista de bicicletas 2 e jogo das linhas (campo de futebol)

OBSERVAÇÃO FINAL 1 - ObsF.1

Contexto da observação:		Espaço exterior 2
Observador: Educador		Investigador
Intervenientes na situação:		Grupo
Data: 11-06-2024	Hora: 10h	Tempo de Observação: 5 minutos
Descrição da situação observada		Observações
<p>O grupo encontra-se a usufruir de diferentes espaços, 4 crianças encontram-se na cozinha de lama, interagem entre eles e brincam com as panelas, terra e água, há uma criança de 5 anos que brinca com os mais novos.</p> <p>Na pista de bicicletas encontram-se 6 crianças, circulam apenas nas estradas. 2 crianças vão passando nas passadeiras e dizem “Só podemos passar aqui” (Alice, 3 a), uma das crianças que utiliza as bicicletas fala para os outros “temos de parar para eles passarem” (André., 5 a).</p> <p>3 crianças, com idades diferenciadas, utilizam o jogo da macaca, mesmo sem utilizarem pedras vão apontando para os números e saltam ao pé coxinho. Uma delas, com 3 anos, é ajudada por uma criança mais velha, que vai apontando para onde tem de saltar.</p> <p>Três crianças utilizam as paredes de escalada (1 de 4a, 2 de 5a), ao subirem vão-se empurrando para conseguirem subir a parede.</p> <p>Há 5 crianças que brincam na terra com brinquedos e transportam os brinquedos para o que definem como abrigo, paredes de escalada.</p> <p>Outras crianças vão circulando pelo espaço a correr e a jogar futebol.</p> <p>Há uma organização pelo espaço e todas as áreas de intervenção estão a ser utilizadas pelo grupo. É perceptível a ausência de conflitos e uma maior interação entre as crianças.</p>		
Imagem da situação		
Análise da situação observada		
<p>Apropriação do espaço:</p> <p>O grupo sente-se tranquilo e circulam pelo espaço de um modo tranquilo e seguro. Denota-se conhecimento e à vontade para desenvolver as atividades que desejam. O uso do espaço, usualmente, é solicitado pelo grupo, sendo que se decide o espaço que utiliza antes de se sair da sala de atividades.</p> <p>Há uma maior organização do grupo de acordo com as possibilidades e jogos disponíveis.</p>		

Além de terem a possibilidade de utilizarem todo o espaço, os diferentes espaços permitem que o grupo evite mais conflitos e os mantenha focados em diferentes interesses.

Organização do grupo

Denota-se uma maior interação entre o grupo, uma organização natural e de acordo com os interesses, não existe uma divisão de idades tão acentuada. É notória uma maior interação e entreajuda.

Materiais:

Utilizam as panelas e os pneus para construírem e acrescentarem o brincar. Utilizam terra e água na cozinha de lama. Há pequenos brinquedos que trouxeram da sala para o espaço e com o qual brincar nas diferentes áreas. 6 bicicletas e as devidas proteções, e a bola de futebol.

Relações

Criança-criança

Há maior envolvimento e cruzamento entre idades, partilha de regras e funcionamento dos jogos. O diálogo é constante e valoriza a comunicação e aprendizagem, quer dos números, quer das regras (no caso do jogo da macaca e do sobe e desce). Há menos conflitos de interesses, dado que os pontos de oportunidades são mais alargados, variados e desafiadores.

Adulto- criança

As crianças mantêm a proximidade com os adultos com os intuito de resolver os problemas que surgem, no entanto, surge com menor intensidade e sem o apoio mais regular.

Risco

Inclusão de regras que potenciem os espaços e os façam ter consciência da importância do cuidado do outro e de se mesmos.

Comportamento

- social - existe empenho do grupo na organização do espaço, e na distribuição pelo interesse que demonstram. Denota-se maior entreajuda e maior interação entre idades.
- motor – conhecimento do corpo e adaptação aos diferentes estímulos;
- cognitivo – capacidade de lidar com as dificuldades dos jogos, nomeadamente, contagem, relação espacial; educação rodoviária.

OBSERVAÇÃO FINAL 2 - ObsF.2

Contexto da observação:		Espaço exterior 2	
Observador: Educador		Investigador	
Intervenientes na situação:			
Data: 12-06-2024	Hora: 10h 50	Tempo de Observação: 10 minutos	
Descrição da situação observada			Observações
<p>O grupo solicitou que o espaço para brincar fosse o campo de futebol. 3 crianças encontram-se no baloiço, uma é mais pequena e tem mais dificuldade em subir para o mesmo, no entanto, ajudam-se. A Alice (3a) diz quando me aproximo “é muito divertido, a Marta. pegou em mim ao colo”. A parede de escalada mais alta tem 4 crianças, vão subindo por ordem, a Carolina. (5a) diz “Carlos, isto serve para treinarmos”. Utilizam as estruturas de escalada e sentam-se no cimo a conversar. Definem as regras de um modo autónomo e alertam-se mutuamente para os cuidados a ter: “temos de ter cuidado com os pés a subir” André (5a), Dinis (5a) “e um de cada vez para ninguém bater com os pés nos outros”. Trepam a estrutura mais alta de forma autónoma e cuidada. A estrutura torna-se um abrigo, 3 crianças estão no interior sentadas a conversar com pratos e copos. “É o nosso esconderijo” (Bernardo., 4a). As painéis estão dentro do esconderijo e um deles utiliza-as como tambores. No baloiço, continuam organizados e definem o tempo de utilização de cada um, gestão sem os adultos. O Ruben (3a) salta sozinho na macaca sem pedra e tenta equilibrar-se ao saltar ao pé-coxinho. 4 crianças jogam futebol. O grupo está centrado na zona que foi intervencionada, utilizam o baloiço, as paredes de escalada e a cozinha de lama. 3 (5 e 6 a) crianças utilizam os pneus encostados à árvore para subir e atiram-se dos ramos. Uma criança utiliza o jogo das linhas e refere “Tenho de estar muito concentrado para seguir a linha, mas já percebi que a branca é mais difícil” (Dinis. 5a)</p>			<p>Noção que assumem de treino nas estruturas e no esforço para alcançar habilidades</p>
Imagem da situação			
Análise da situação observada			
<p>Apropriação do espaço: Apropriação do espaço através do conhecimento do mesmo e de uma boa regulação na utilização das diferentes estruturas e espaços. Tornam a estrutura de escalada um abrigo (criação e imaginação) dar nova utilidade à estrutura;</p> <p>Organização do grupo Envolvimento nos diferentes espaços, mas cruzamento de idades, parcerias heterogéneas (idade)</p> <p>Materiais: Utensílios de cozinha, pneus, giz, elementos naturais, elementos que mais utilizam na brincadeira; Utensílios de cozinha e os pneus encontram-se no exterior, o giz é trazido da sala, ora por</p>			

sugestão dos adultos, ora por sugestão das crianças;

Relações

Criança-criança

Há maior relação e envolvimento nas atividades que desenvolvem, assim como um maior espírito de entreaajuda.

Adulto- criança

Vigilância e apoio nas atividades que desenvolvem, nomeadamente, na definição de regras na utilização das estruturas

Risco:

Subidas às árvores, envolvimento desafiante e de testar habilidades, noção de risco e de segurança

Comportamento

- *social* - maior proximidade entre idades e entreaajuda; denota-se um maior envolvimento no grupo, assim como, a capacidade de se envolverem e partilharem as regras para o bom funcionamento do grupo e do brincar neste espaço.

- *motor* – revelam consciência na necessidade de treinar os movimentos para executarem de forma correta o que se propõem (subida na estrutura de escalada)

OBSERVAÇÃO FINAL 3 - ObsF.3

Contexto da observação:	Espaço exterior 1	
Observador: Educador	Investigador	
Intervenientes na situação:		
Data: 14-06-2024	Hora: 11h15	Tempo de Observação: 10 minutos
<p>Utilizam as bicicletas na pista, mantêm-se nos limites da mesma e com cuidado em relação aos outros. Utilizam os sinais de trânsito e brincam aos polícias. Impõem regras e fazem-nas por cumprir.</p> <p>A casinha de plástico é arrastada e colocada no meio do espaço e criam uma brincadeira onde articulam com quem está a andar de bicicleta. Estão 6 crianças com as bicicletas e 3 crianças na casinha. As idades são variadas, embora sejam as de 3 anos que mais utilizam as bicicletas neste momento, 2 de 4 são polícias.</p> <p>O jogo da macaca é utilizado por 3 crianças (2 de 4a e 1 de 5a), vão apontando para os números e dizem-no para os outros. O mais velho explica aos mais novos o movimento e as regras do jogo.</p> <p>O jogo dos círculos é utilizado por duas crianças e tentam respeitar o movimento que está pintado, o mais novo tem alguma dificuldade, o outro tenta ajudar.</p> <p>O jogo Sobe e desce é usado por 3 crianças e apesar de entenderem o jogo há necessidade de intervenção dos adultos, de modo a que, percebam a direção a tomar na transição das linhas. Os espaços intervencionados estão a ser todos utilizados à exceção do jogo do galo.</p>		<p>Observações</p>
Imagem da situação		
Análise da situação observada		
<p>Apropriação do espaço: Circulam pelo espaço de modo livre; Demonstram curiosidade pelos diferentes jogos e necessidade de experimentar. Apropriam-se do funcionamento dos mesmos de um modo simples.</p> <p>Organização do grupo Organizam-se por interesses, havendo uma grande centralidade de crianças nas áreas intervencionadas. Não há separação no grupo por idades, mas por interesse dos jogos; Envolvimento com o mundo imaginário a partir da visita da Escola Segura</p> <p>Materiais: Bicicletas, brinquedos disponíveis no espaço, mesas e cadeiras de plástico, casinha de plástico, peças do jogo do galo e dado</p> <p>Relações <i>Criança-criança</i> Envolvimento de acordo com os interesses, no entanto, há interação entre elementos das diferentes idades, o que permite um cruzamento de saberes entre todos.</p> <p><i>Adulto- criança</i></p>		

Auxílio nas regras e no funcionamento dos jogos, de modo a que tenham a capacidade de transmitir as mesmas às restantes crianças

Risco:

Neste espaço há menos hipóteses de se envolverem com atividades de risco, associadas apenas, aos baloiços, desafio corporal e motor. Este espaço apresenta menos desafio motor em atividades que envolvam maior risco e desafio.

Comportamento

- *social* - há maior entajuda e capacidade de se envolverem com s as diferentes idades, com a intenção de apoio e de transmissão de conhecimentos e saberes
- *motor* – equilíbrio, velocidade e capacidade de reação nas bicicletas, treino de diferentes movimentos no jogo dos círculos
- *aprendizagem* – noções de regras e funcionamento de jogos, contagem e apropriação do sentido de número; sequência numérica; esperar a vez;

OBSERVAÇÃO FINAL 4 - ObsF.4

Contexto da observação:		Espaço exterior 1	
Observador: Educador		Investigador	
Intervenientes na situação:			
Data: 17-06-2024	Hora: 10h40	Tempo de Observação: 10 minutos	
Descrição da situação observada			Observações
<p>5 (2 de 5a, 3 de 4a) crianças brincam na pista de bicicletas e mantêm a brincadeira da observação anterior - polícias. Uma das crianças que faz de Polícia alerta as crianças das bicicletas para os sinais e para com que os outros os cumpram. Neste espaço, acrescentam a figura de bombeiro no brincar. Definem a direccionalidade do percurso de bicicletas. 4 crianças (3 de 3a e 1 de 4a) brincam com caixas de cartão que se encontram no mesmo espaço, mas não interferem com o outro grupo. 2 crianças brincam na terra com tratores, e fazem escavações (espaço de transição entre a pista de bicicletas e o local onde estão os jogos, há liberdade de movimentação entre os dois espaços. Conversam sobre o que estão a fazer e criam uma brincadeira em parceria, uma das crianças tem alguma inibição de fala e interage pouco com os adultos, neste contexto age de forma mais envolvida e proativa. 2 crianças que andam com as bicicletas entram no espaço da terra, um dos que se encontra a brincar alerta-os para irem para a pista e porque “estão a estragar”. Estas duas crianças com pequenos cartões colocam terra e dizem “estamos a fazer sandes”.</p> <p>Os jogos de chão são utilizados por 3 crianças, 1 de 5a salta no jogo de círculos, mostra-se atento e cuidadoso com os movimentos de modo a cumprir o que está definido nos mesmos. Denota-se cuidado dos movimentos e concentrado em atingir o fim. Duas crianças estão no jogo do Sobe e desce e vão apontando para as setas e para as escadas. O mais velho de 5 a, aponta para os números e ajuda o de 4a a contar. Há a tentativa de contagem em conjunto e conversam sobre o jogo. “Tem de ser um de cada vez”(5a)</p>			<p>Apropriação de regras e negociação das mesmas entre crianças</p>
Imagem da situação			
Análise da situação observada			
<p>Apropriação do espaço: Apropriação tranquilo do espaço e movimentação de forma livre no mesmo; segurança na sua utilização e consciência da sua organização e disposição dos diferentes jogos;</p> <p>Organização do grupo Há envolvimento nas diferentes atividades de grupos heterogéneos; Organização natural por interesses e não focada em idades.</p> <p>Materiais: Brinquedos disponíveis, bicicletas, caixas de cartão</p> <p>Relações</p>			

Criança-criança

Espírito de ajuda e desenvolvimento de planos em parcerias através do desenvolvimento da linguagem mais eficaz; envolvimento heterogêneo nas atividades que desenvolvem; Respeito pela diferença e pelos mais novos, Partilha de saberes entre elementos

Adulto- criança

Há maior envolvimento nas atividades que as crianças desenvolvem, nomeadamente, nos jogos; (auxiliares); Acompanhamento e motivação para as interações das crianças;

Comportamento

- *social* - maior interação e inclusão das crianças mais novas nas diferentes brincadeiras; maior apoio e acompanhamento dos mais velhos para com os mais novos; grupos menos fragmentados e mais envolvidos entre idades; Tentativa de ajuda nas dificuldades que encontram na compreensão e transmissão de regras;

- *motor* – corridas em diferentes pisos e diferentes velocidades, desenvolvimento de diversas habilidades motoras e conhecimento corporal; construções: equilíbrio e consciência do espaço;

- *aprendizagens* – conhecimento acerca dos insetos; curiosidade pelo meio onde estão inseridos, espaço de aprendizagem que transporta saberes abordados ao longo do tempo;

- *linguagem* – maior interatividade e proatividade para iniciar o diálogo, ou partilhar ideias; desenvolvimento da linguagem.

OBSERVAÇÃO FINAL 5 - ObsF.5

Contexto da observação:		Espaço exterior 1	
Observador: Educador		Investigador	
Intervenientes na situação:			
Data: 18-06-2024	Hora: 11h30	Tempo de Observação: 10 minutos	
Descrição da situação observada			Observações
<p>6 crianças jogam o jogo do galo com as peças, vão conversando sobre estratégias a adotar e alertam-se para os locais a colocar: “se puseres nesse vais perder” (5a), organizam-se de forma autónoma para jogar. Estão motivados, interessados e com o sentimento de competição.</p> <p>Uma criança de 3a jogo ao jogo da macaca, vai saltando e enumera os números, há tentativa de equilíbrio e de saltar ao pé-coxinho. Aproxima-se uma criança de 5a e explica-lhe o jogo e como deve fazer, vão conversando sobre o jogo e sobre os movimentos enquanto jogam.</p> <p>No jogo do sobe e desce estão duas crianças, sem dado, seguem a ordem numérica representada no chão; vão seguindo as escadas e as setas do jogo.</p> <p>A pista de bicicletas tem várias crianças a utilizá-la, sendo que, uma delas altera os locais dos sinais de trânsito e alerta os colegas para os respeitarem. Nas bicicletas encontram-se apenas crianças de 3 anos, denota-se equilíbrio e atenção para com os outros, assim como, coordenação de movimento. Uma delas diz: “Carlos, já consigo andar na bicicleta com pedais e sem rodinhas. Olha para mim!” (Marta.,3a).</p> <p>4 crianças brincam na terra (entre os espaços), estão a escavar com os tratores e vão observando as formigas, “Esta também tem 6 patas” 3a. O jogos dos círculos tem duas crianças a saltar e a tentar cumprir o que está desenhado.</p> <p>Junto à terra, uma das crianças com maior dificuldade de fala, chama outro colega e mostra os animais que encontrou no espaço, caracóis. Coloca os caracóis nos tratores que os outros usam e tentam dar uma ordem para que os levem.</p> <p>O jogo do galo mantém as crianças que estavam no mesmo no início da observação, torna-se um elemento de competição e que os leva a organizarem-se sozinhos e sem a intervenção dos adultos. São 5 crianças com idades diferentes.</p>			Capacidade de avaliação da sua própria evolução
Imagem da situação			
Análise da situação observada			
<p>Apropriação do espaço: Apropriação tranquilo do espaço e movimentação de forma livre no mesmo; segurança na sua utilização e consciência da sua organização e disposição dos diferentes jogos;</p> <p>Organização do grupo Há envolvimento nas diferentes atividades de grupos heterogéneos; Organização natural e autónoma por interesses e não focada em idades.</p>			

Materiais:

Brinquedos disponíveis, bicicletas, peças de jogos

Relações*Criança-criança*

Espírito de ajuda e desenvolvimento de planos em parcerias através do desenvolvimento da linguagem mais eficaz; envolvimento heterogêneo nas atividades que desenvolvem;
Respeito pela diferença e pelos mais novos, Partilha de saberes entre elementos
Denota-se maior cooperação e respeito pelas dificuldades sentidas;

Adulto- criança

Acompanhamento e disponibilidade para apoiar as iniciativas;

Comportamento

- *social* - maior interação e inclusão das crianças mais novas nas diferentes brincadeiras; maior apoio e acompanhamento dos mais velhos para com os mais novos;

Tentativa de ajudar nas dificuldades que encontram na compreensão e transmissão de regras;

Respeito pelos colegas e por tomar a vez; cooperação nos jogos e competição saudável; cumprimento de regras e partilha das mesmas no processo e conclusão dos jogos;

- *motor* – desenvolvimento do conhecimento corporal; construções: equilíbrio e consciência do espaço; treino de diferentes saltos perante diferentes situações;

- *aprendizagens* – conhecimento acerca dos insetos; curiosidade pelo meio onde estão inseridos, espaço de aprendizagem que transporta saberes abordados ao longo do tempo; noções matemáticas – conhecimento dos números e sequencial; sensibilização à educação rodoviária

- *linguagem* – maior interatividade e proatividade para iniciar o diálogo, ou partilhar ideias; desenvolvimento da linguagem e de diálogos com expressões específicas e centradas nos jogos; treino de comunicação; comunicação corporal e verbal;

Sugestões

Criação de caixa de areia

OBSERVAÇÃO FINAL 6 - ObsF.6

Contexto da observação:		Espaço exterior 2	
Observador: Educador		Investigador	
Intervenientes na situação:			
Data: 21-06-2024	Hora: 11h	Tempo de Observação: 10 minutos	
Descrição da situação observada			Observações
<p>A pista de bicicleta 2 tem 7 crianças a andar, definiram autonomamente a direccionalidade. Competem entre eles, apesar de não se ultrapassarem, envolvem-se em diferentes velocidades. Respeitam a direccionalidade combinada entre eles, assim como o cuidado com as passadeiras desenhadas. Uma das crianças diz “Carlos, estou a gostar da pista. Obrigada.” (3a). Vão mudando as bicicletas, alternando com as bicicletas com pedais e sem. Tem mais equilíbrio, mais testagem de movimento e de velocidade. Denota-se, maior atenção e cuidado em relação aos outros.</p> <p>Há uma maior tranquilidade no grupo organizado neste espaço e um maior desenvolvimento de atividades em simultâneo. O grupo organizou-se por interesses, há grupos com crianças de várias idades, e uma menor divisão pelo facto idade.</p> <p>Duas crianças jogam futebol de um modo mais tranquilo e sem as bicicletas a interferir com o que jogam.</p> <p>As crianças solicitaram as caixas de exploração, 6 crianças estão junto à relva, após as estruturas de escalada, encontram-se sentadas com as lupas e com as pinças a realizar recolhas de elementos naturais. Conversam sobre o que encontraram, “Encontrei uma formiga” (4a). Algumas utilizam os pneus para colocar tudo o que encontram com as lupas. Outros levam as caixas para o esconderijo.</p> <p>As paredes de escalada são usadas por duas crianças de 3 anos, tem maior facilidade no movimento, assim como coordenação nas subidas e descidas. Conhecimento da estrutura mais claro. Uma criança utiliza a estrutura como esconderijo. Uma criança de 4 anos trepa à árvore, no entanto cria um apoio de pneus à volta da mesma. Está mais coordenada no movimento e com maior autonomia e confiança.</p> <p>O baloiço é utilizado por duas crianças, apoiam-se nesta atividade, empurram-se uma à outra para dar mais balanço. “Vou mais alto”</p> <p>A casinha de madeira é utilizada com as panelas da cozinha de lama. Há relação nas brincadeiras e nestes dois espaços. Transportam os pratos da cozinha de lama com terra, folhas e os talheres para a casinha de madeira. Conversam e criam pequenos diálogos. “Come a sopa que eu fiz J.” L. (4a)</p> <p>O grupo mantém-se tranquilo no espaço, sem conflitos.</p> <p>Uma criança (5a) está sozinha a jogar no jogo da macaca, e vai alternando movimentos.</p> <p>Duas crianças de 5a sobem a parede de escalada e saltam para o muro, desafiam-se neste percurso que criaram e competem entre eles.</p>			<p>Capacidade de avaliação do espaço e do próprio progresso.</p>
Imagem da situação			

Análise da situação observada

Apropriação do espaço:

Apropriação tranquila do espaço e movimentação de forma livre e respeitada;
segurança na sua utilização e consciência da sua organização e disposição;
Cuidado entre elementos na brincadeira

Organização do grupo

Grupo organizado de um modo autónomo,
Mais confiança para desenvolver as atividades que ambicionam
Junção de grupos de acordo com as atividades a desenvolver
Menor agitação e conflitos.

Materiais:

Brinquedos e utensílios disponíveis, bicicletas, bola, pneus, caixas das descobertas;

Relações

Criança-criança

Espírito de entreatajuda e desenvolvimento de planos em parcerias através do desenvolvimento de uma linguagem mais eficaz; envolvimento heterogéneo nas atividades que desenvolvem;
Respeito pela diferença e pelos mais novos, Partilha de saberes entre elementos
Denota-se maior cooperação e respeito pelas dificuldades sentidas;

Adulto- criança

Acompanhamento e disponibilidade para apoiar as iniciativas;

Comportamento

- *social* - maior interação e inclusão das crianças mais novas nas diferentes brincadeiras;
maior apoio e acompanhamento dos mais velhos para com os mais novos;
Tentativa de interajuda nas dificuldades que encontram na compreensão e transmissão de regras;
Respeito pelos colegas e por tomar a vez; cooperação nos jogos e competição saudável;
cumprimento de regras e partilha das mesmas na o processo e conclusão dos jogos;
Capacidade de resolução de conflitos de forma socialmente aceite; menos conflitos;

- *motor* – desenvolvimento do conhecimento corporal; construções: equilíbrio e consciência do espaço; treino em diferentes bicicletas e trotinetes; coordenação global e fina; definição de metas e habilidades motoras;

- *aprendizagens* – conhecimento acerca dos insetos; curiosidade pelo meio onde estão inseridos, espaço de aprendizagem que transporta saberes abordados ao longo do tempo;
noções matemáticas – conhecimento dos números e sequencial; capacidade de avaliar a sua própria evolução; sensibilização à educação rodoviária

- *linguagem* – maior interatividade e proatividade para iniciar o diálogo, ou partilhar ideias;
desenvolvimento da linguagem e de diálogos com expressões específicas e centradas nos jogos; treino de comunicação; comunicação corporal e verbal;

Risco

Elevar o nível de empenho e de dificuldade motora: trepar às árvores, trepar a parede de escalada e saltar para o muro; Sentido de risco e de segurança.

Sugestões

Armário das explorações

Biblioteca de rua

OBSERVAÇÃO FINAL 7 – ObsF.7

Contexto da observação:		Espaço exterior 1
Observador: Educador		Investigador
Intervenientes na situação:		
Data: 25-06-2024	Hora: 11h15	Tempo de Observação: 10 minutos
Descrição da situação observada		Observações
<p>Duas crianças (3a) encontram-se a brincar no jogo das linhas, no alpendre, seguem as linhas de forma correta e abrem os braços. Uma delas demonstra mais dificuldade. Aproxima-se uma criança de 5a e faz também o jogo, vão mudando de circuitos com expressões de que conseguiram. O mais velho diz para uma criança mais nova “Enganaste-te, tens de olhar para a cor e andar em cima da mesma cor. O branco é mais difícil” (Dinis). Continuam o jogo e falam quem consegue fazer não sinda da linha.</p> <p>A pista de bicicletas tem 6 crianças, com idades diferenciadas, denota-se mais tranquilidade, a direccionalidade já não é questionada. Uma das crianças para, sai da bicicleta e de forma autónoma endireita o volante, colocando a roda no meio das pernas e fazendo força no volante (3a).</p> <p>Na cozinha de lama estão 3 crianças, utilizam as panelas e utensílios de cozinha, assim como a terra e a água para fazerem lama. Interagem com as crianças que estão na casa de madeira. 5 crianças de idades diferenciadas estão sentadas na casa de madeira, construíram com pneus um pequeno jardim em frente à casa, um pequeno quintal. Conversam entre eles, “A mão ligou a luz” (I. 3a), “Carlos, falta uma campainha” (J. 3a).</p> <p>As paredes de escalada têm duas crianças, que ao subirem a parede mais alta, ficam em pé no cimo e saltam para o muro, agarram-se à vedação e saltam para o chão. Fazem este percurso e desafiam-se um ao outro, encorajam-se.</p> <p>O jogo da macaca é utilizado por uma criança de 5a, fá-lo de forma autónoma e confiante, detentora das regras.</p> <p>O baloiço não foi utilizado durante a observação. Duas crianças (5a) jogam futebol, mas utilizam dois pneus como baliza.</p>		Capacidade de avaliação do espaço e do próprio progresso.
Imagem da situação		
Análise da situação observada		
Apropriação do espaço:		
<p>Apropriação o espaço e movimentação de forma livre e respeitada;</p> <p>segurança na sua utilização e consciência da sua organização e disposição;</p> <p>Cuidado entre elementos na brincadeira;</p> <p>Capacidade de articulação entre espaços e envolvimento – cozinha de lama e casa de madeira</p>		

Organização do grupo

Grupo organizado de um modo autónomo,
Mais confiança para desenvolver as atividades que ambicionam
Junção de grupos de acordo com as atividades a desenvolver
Menor agitação e conflitos.
Maior interligação entre idades

Materiais:

Brinquedos e utensílios disponíveis, bicicletas, bola, pneus;

Relações

Criança-criança

Espírito de entreajuda e desenvolvimento de planos em parcerias através do desenvolvimento de uma linguagem mais eficaz; envolvimento heterogéneo nas atividades que desenvolvem;
Respeito pela diferença e pelos mais novos, Partilha de saberes entre elementos
Denota-se maior cooperação e respeito pelas dificuldades sentidas;
Desafio de habilidades entre elementos e cooperação;

Comportamento

- *social* - maior interação e inclusão das crianças mais novas nas diferentes brincadeiras; maior apoio e acompanhamento dos mais velhos para com os mais novos; Tentativa de interajuda nas dificuldades que encontram na compreensão e transmissão de regras;
Respeito pelos colegas e por tomar a vez; cooperação nos jogos e competição saudável; cumprimento de regras e partilha das mesmas no processo e conclusão dos jogos; Capacidade de resolução de conflitos de forma socialmente aceite; menos conflitos;
- *motor* – desenvolvimento do conhecimento corporal; construções: equilíbrio e consciência do espaço; treino em diferentes bicicletas e trotinetes; coordenação global e fina; definição de metas e habilidades motoras; movimentos mais complexos que exigem maior coordenação (saltos nas paredes de escalada)
- *aprendizagens* – curiosidade pelo meio onde estão inseridos, espaço de aprendizagem que transporta saberes abordados ao longo do tempo; capacidade de avaliar a sua própria evolução; sensibilização à educação rodoviária; apropriação de regras e do funcionamento de espaço; aquisição da noção de segurança;
- *linguagem* – maior interatividade e proatividade para iniciar o diálogo, ou partilhar ideias; desenvolvimento da linguagem e de diálogos com expressões específicas e centradas nos jogos/brincar; treino de comunicação; comunicação corporal e verbal;

Risco

Elevar o nível de empenho e de dificuldade motora: trepar às árvores, trepar a parede de escalada e saltar para o muro; Sentido de risco e de segurança.
Estado mais elevado de alerta dos adultos nas crianças que se encontram a saltar nas paredes de escalada.

Sugestões

Armário das explorações
Biblioteca de rua

ANEXO 10 – PREENCHIMENTO DA GRELHA GO-EXTERIOR

Grelha de observação – Go exterior (Gabriela Bento, 2020)

C1 – Aparência global e identidade				
	Janeiro de 2024	Observações	Junho de 2024	Observações
1	0	O espaço apresenta pouco cuidado de manutenção por parte das entidades competentes	1	A intervenção melhorou as oportunidades, mas continua a falta de cuidado e manutenção
2	0		1	
3	1		2	
Total	1		4	
%	16,7		66,7	

Observação inicial

Na referida dimensão o espaço apresenta pouca manutenção e pouco cuidado. O referido espaço encontra-se com áreas vedadas que condicionam a liberdade de movimento, sendo restritas ao seu acesso, por motivos de segurança. O espaço assume falta de identidade e características pouco adequadas aos seus utilizadores. O espaço está inserido no projeto curricular de grupo e valorizado no projeto educativo de agrupamento, sendo visto como um espaço propício a aprendizagens a necessitar de manutenção urgente.

Observações finais

De acordo com o preenchimento da grelha, é notória a evolução do espaço, revelando-se com um aspeto global cotado como “visível parcialmente”, ou seja, apresenta uma média satisfatória no total desta dimensão. Após a intervenção, verifica-se uma maior identidade do espaço, que revela os interesses e propostas dos que dele usufruem, embora o cuidado e manutenção seja da responsabilidade da administração local – município.

C2 – Dimensão				
	Janeiro de 2024	Observações	Junho de 2024	Observações
4	2	Sem estruturas.	2	Construção de paredes de escalada com abrigo, casa de madeira, baloiço
5	0		1	
6	0		2	
Total	2		5	
%	33,3		83,3	

Observação inicial

A área assume-se como boa para a utilização do grupo de crianças, no entanto, como referido, é delimitada por vedações que impossibilitam o acesso à totalidade do espaço. O espaço permite a utilização do grupo, mas as condições do espaço condicionam a liberdade do grupo. O espaço detém duas estruturas, sendo que, uma delas (escorrega) encontra-se de acesso restrito pela degradação que apresenta; a estrutura do baloiço, permite que duas crianças o utilizem. Em torno do baloiço existe uma pequena vedação de cordas, que não se encontra devidamente fixa ao solo.

Observações finais

De acordo com o preenchimento da grelha, na fase final, o espaço encontra-se com mais oportunidades de atividades, possibilitando, através da casa de madeira, como do interior da parede de escalada, abrigos em que as crianças podem usufruir de espaços mais reservados. Apesar de ser cotado com 1 valor, a dimensão relativa à área sem obstáculos mantém-se, embora proporcione elementos que permitem a realização de jogos de chão, ou iniciados pelas crianças.

C3 – Acessibilidade				
	Janeiro de 2024	Observações	Junho de 2024	Observações
7	0	Existe alpendre.	1	Espaço de arrumação de Aceder de forma autónoma Criação e pistas de bicicletas
8	0		0	
9	1		2	
10	0		2	
11	0		1	
12	0		1	
13	0		2	
Total	1	Não existem elementos definidos para brincar no exterior.	9	
%	14,3		64,3	

Observação inicial

Na dimensão de acessibilidade existem três alpendres, sendo que, o tamanho dos mesmos é reduzido, e uma estrutura encontra-se danificada; o espaço da sala de atividades possui acesso direto ao exterior, no entanto, encontra-se cotado com 0, porque o mesmo espaço encontra-se restrito à sua utilização. A utilização do espaço surge definida pelos adultos, apesar de se aceitarem as sugestões das crianças, no entanto, não existe circulação habitual entre os espaços, dado que, devido às condicionantes e restrições, a segurança o grupo é colocada como prioridade. O acesso das crianças ao brinquedos e materiais, não se encontram acessíveis às crianças, com a justificação apresentada anteriormente. Não existe espaço definido, especificamente, para utilização de brinquedos com rodas.

Observações finais

Criação de espaço para arrumação de materiais e de galochas, organização do espaço exterior (casa de madeira, cozinha de lama, jogo de chão, pistas de bicicletas) com circulação ampla e autónoma; maior liberdade de movimento, embora ainda condicionado; os materiais estão ao acesso das crianças, quer permite a liberdade de criação e de envolvimento.

C4 – Manutenção e Segurança				
	Janeiro de 2024	Observações	Junho de 2024	Observações
14	1	Pouca manutenção; muros degradados; colocação de rede amovível	1	Pouca manutenção; muros degradados; colocação de rede amovível A manutenção do espaço deveria surgir de um modo mais evidente e sem estar cotado no que depende da equipa de sala
15	0		1	
16	1		1	
17	2		2	
18	1		2	
19	2		2	
Total	7		9	
%	58,3		75	

Observação inicial

O espaço apresenta degradação e pouca manutenção, existem redes amovíveis a delimitar o espaço, e que por si só, representam perigo para as crianças, devido às bases de cimento. O espaço detém árvores, que possibilitam a a proteção do sol, e os telheiros revelam-se com tamanho insuficiente para as crianças que deles usufruem; há participação das crianças na definição de regras de segurança e de utilização do espaço, assim como a participação em pequenas tarefas. A criação de uma horta escolar depende da administração local – Município.

Observações finais

De acordo com esta dimensão, a maioria dos itens, dizem respeito à manutenção e criação de espaços da responsabilidade do município, sendo que, há a referir que as cotações acabam por ser semelhantes. Mediante a possibilidade de ação da equipa, há, ainda assim, uma tentativa de alterar e melhorar os espaços condicionados com as competências e possibilidades da equipa.

C5 – Oportunidades de ação				
	Janeiro de 2024	Observações	Junho de 2024	Observações
20	2	Tem a presença de dois baloiços e 1 escorrega que não pode ser usado por motivos de degradação.	2	Parede de escalada, jogos de chão, baloiço, árvores
21	2		2	
22	0		2	
23	2		2	
24	1		2	
25	1		1	
26	2		2	
27	1		2	
Total	11		15	
%	68,8		93,8	

Observação inicial

O espaço detém diferentes tipos de piso, assim como diferentes inclinações, ou degraus, assim como materiais e superfícies diversificadas. Há ausência de estruturas fixas e semifixas, sendo que, a cotação é de zero, dado que o escorrega se encontra de acesso restrito, e os baloiços são de utilização de ambas as turmas. O espaço exterior detém locais naturais, com terra e água, árvores; os materiais disponíveis são em pouca quantidade, devido à ausência de recursos; as crianças iniciam as atividades de forma autónoma e regida pelos seus interesses; o espaço permite o envolvimento a diferentes níveis de execução, no entanto, condicionado.

Observações finais

Após a alteração do espaço existiu a preocupação por criar mais estruturas que permitam o envolvimento e a possibilidade de acrescentar o desafio ao brincar: casa de madeira, paredes de escalada, baloiço, pista de bicicletas, casinha de lama, que permitem o envolvimento diferenciado. Foi criada a ligação entre espaços, permitindo que as crianças alarguem o brincar com os elementos naturais à estruturas colocadas. Foram sendo colocados mais materiais que permitissem o envolvimento de todas as crianças nas atividades do seu interesse (caixas individuais de descoberta). Promove a autonomia e iniciativa para brincar de acordo com os interesses, assim como a possibilidade de elevar a dificuldade motora nas estruturas e na subida às árvores.

C6 – Adulto				
	Janeiro de 2024	Observações	Junho de 2024	Observações
28	2	Tem a presença de dois baloiços e 1 escorrega que não pode ser usado por motivos de degradação.	2	
29	2		2	
30	2		2	
31	2		2	
32	2		2	
33	1		2	
34	2		2	
35	2		2	
36	2		2	
Total	17		18	
%	94,4		100	

Observação inicial

De acordo com o papel dos adultos os mesmos envolvem-se com as crianças, notando-se, de acordo com a cotação, a necessidade de os sensibilizar para autonomia das crianças e para a cooperação entre pares, nomeadamente, na resolução de conflitos.

Observações finais

Considera-se de acordo com as observações e com as cotações atribuídas uma boa capacidade de relação dos adultos com as crianças e a sensibilidade dos mesmos para com o que ocorre no exterior, assim como o seu papel neste tempo. Os observados revelam-se atentos e com a capacidade de intervir em situações necessários, no entanto,

promovendo a autonomia e o interesse das crianças. A ação dos adultos potencia o desenvolvimento das crianças, assim como a possibilidade de construírem aprendizagens em parcerias.

	Janeiro de 2024	Junho de 2024
C1	16,7	66,7
C2	33,3	83,3
C3	14,3	64,3
C4	58,3	75
C5	68,8	93,8
C6	94,4	100
Média	47,6	80,5

GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL

Inquérito com número de registo: 1457200001

Tipo de entrevista: semiestruturada

Entrevistado: Encarregados de Educação

Tema: Espaços com Voz: A Agência das Crianças, Famílias e Comunidade Educativa na Transformação do Espaço Exterior do Jardim de Infância

Pergunta de Partida: Como transformar e otimizar o espaço exterior de um Jardim de Infância, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade, de modo a criar um ambiente de bem-estar, de exploração e de aprendizagens significativas?

Finalidades

1. Avaliar as transformações no espaço exterior e a sua influência no desenvolvimento dos educandos.

(recolha de informações detalhadas sobre as preferências das crianças, preocupações de segurança e sugestões para melhorias após o processo de transformação do espaço exterior.)

2. Fomentar a participação ativa dos encarregados de educação no processo de melhoria do espaço exterior e fortalecer a colaboração escola-família.

(envolver os pais na discussão sobre a transformação do espaço exterior; proporciona uma compreensão mais profunda das necessidades das crianças, mas também promove um ambiente onde as contribuições dos pais são valorizadas; estabelecer uma colaboração contínua para garantir que o espaço exterior seja um reflexo das expectativas e valores partilhados entre a escola e os encarregados de educação.)

Objetivos da entrevista

- Compreender as perceções e expectativas dos encarregados de educação em relação às atividades desenvolvidas e ao espaço exterior do Jardim de Infância após as transformações;
- Conhecer as perspetivas dos encarregados de educação face ao contributo do espaço exterior no desenvolvimento dos seus educandos após a transformação do espaço;
- Avaliar o processo e a construção do planeado.
- Avaliar a colaboração e participação dos encarregados de educação na implementação de melhorias no espaço exterior;
- Obter sugestões para futuras alterações no espaço.

Blocos	Informação relevante	Objetivos	Tópicos/ Formulário de questões
Bloco 1 Legitimação da entrevista	Âmbito do trabalho Aspetos a ter em conta na entrevista	Legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre a natureza, problemática e objetivos do trabalho. Garantir a confidencialidade dos dados. Valorizar o contributo do entrevistado motivando a colaborar.	Informar acerca da Instituição de Ensino Superior, finalidade da investigação, entre outras informações. Posição do orientador da entrevista. Confidencialidade e anonimato das informações prestadas. Importância da participação do entrevistado para a prossecução do trabalho. Definição do que estamos interessados em pesquisar. Agradecer a participação.
Bloco 2 Caracterização dos entrevistados	Dados pessoais	Conhecer o entrevistado.	Idade Profissão
Bloco 3 Experiência dos educandos	Considerações face às transformações do espaço exterior	Compreender a experiência atual do educando no Jardim de Infância. Identificar pontos fortes e obstáculos na transformação do espaço exterior do Jardim de Infância. Obter termos comparativos na utilização do espaço antes da intervenção e no pós.	Descrição da experiência atual do educando no Jardim de Infância após a transformação do exterior. Pontos fortes e fracos do espaço exterior deste JI após a transformação do exterior.
Bloco 4 Atividades associadas à transformação	Conhecimento da satisfação do educando nas atividades desenvolvidas Apreciação do encarregado de educação face ao desenvolvido no exterior	Conhecer o feedback, dado pelo educando, e o conhecimento que o encarregado de educação detém relativo às atividades desenvolvidas. Percecionar a perspetiva do encarregado de educação acerca da planificação e transformação do espaço exterior.	Tipos de atividades desenvolvidas pelo educando no espaço exterior: - O que mais gosta de realizar - O que menos gosta de realizar Opinião relativamente ao planeamento e ao resultado da transformação do espaço exterior de modo a apoiar os interesses e atividades do educando
Bloco 5 Do planeamento ao resultado – Perspetiva da família	Envolvimento dos encarregados de educação/crianças e comunidade na promoção do espaço exterior	Compreender a perspetiva da família face à participação de todos os envolvidos.	Envolvimento dos encarregados de educação/famílias/crianças e comunidade ao longo do projeto: - Avaliação

Bloco 6 Colaboração Escola-família	Colaboração Escola-Família	Obter sugestões para a construção de uma relação positiva e colaborativa entre escola-família.	Contributos de melhoria da colaboração entre a escola e os encarregados de educação neste contexto: - Sugestões
Bloco 7 Conclusão da entrevista	Recolha de informação adicional à temática.	Agradecer a disponibilidade à participação. Recolher informação adicional à temática.	Comentário a acrescentar à temática. Agradecimento da participação.

ANEXO 12 – ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTAS FINAIS - EE

Análise de Conteúdo Final – Entrevista EE

Bloco 1 – Os Entrevistados

Categorias: 1. Dados da entrevistada			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Dados pessoais	A Encarregada de Educação tem 40 anos A entrevistada tem 42 anos. A entrevistada tem 46 anos.	Eu tenho 40 anos. Tenho 42 anos. Tenho 46 anos.	Os dados foram retirados da entrevista inicial, dado que se mantêm as mesmas entrevistadas.
Formação Académica	A Anita é formada em Psicologia e tem especialização em Gravidez e parentalidade. A entrevistada formou-se em Ciências Farmacêuticas na Universidade de Coimbra. Formada em Dietética e Nutrição.	formada em Psicologia, com especialização em gravidez e parentalidade. sou licenciada em Ciências Farmacêuticas pela Universidade de Coimbra Sou licenciada em Dietética e nutrição	Os dados foram retirados da entrevista inicial, dado que se mantêm as mesmas entrevistadas.
Profissão	Exerce a profissão de Psicóloga. Exerce a profissão de farmacêutica. Exerce a profissão de dietista e nutricionista	Sou psicóloga. Sou farmacêutica Sou dietista e nutricionista.	Os dados foram retirados da entrevista inicial, dado que se mantêm as mesmas entrevistadas.

Bloco 3 - O JI do Limoeiro

Categorias: 1. Contacto dos educandos com o espaço transformado			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Reação das crianças – 1º	A encarregada de educação refere que ambos os progenitores verbalizam as alterações que ocorrem no espaço, no entanto, apenas na	Tanto o Ruben como a Alice verbalizavam as alterações que iam vendo, não em casa, mas assim que os íamos buscar à escola.	

<p>contacto</p>	<p>escola.</p> <p>Em situações de os levar ou deixar na escola, a EE refere que os educandos mostravam o que ia acontecendo na escola.</p> <p>As EE referem que viam entusiasmo nos educandos ao longo do projeto.</p> <p>A Lúcia refere que o educando reforçou o facto da casa de madeira não estar terminada, ausência de telhado.</p> <p>A Pera alui que o educando referiu as alterações que aconteceram no primeiro dia.</p>	<p>Como sempre, fomos buscar e levar com algum tempo (caso raras exceções), eles foram mostrando o que ia chegando e o que ia mudando de cor.</p> <p>O entusiasmo dos miúdos foi super notório [quando viu] mostrou entusiasmo pelo que tinha sido efetuado no espaço exterior.</p> <p>O Dinis disse a casinha não tinha sido acabada, faltava o telhado.</p> <p>no primeiro dia em que viu as alterações, comentou</p>	
------------------------	--	---	--

Bloco 4 – Atividades associadas à transformação

Categorias: 1. Tipo de atividades desenvolvidas			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
<p>Atividades preferidas dos educandos</p>	<p>A referência de um dos educandos é acerca da pista de bicicletas.</p> <p>A EE refere que o Bernardo gosta mais das pistas de bicicletas e das bicicletas.</p> <p>A parede de escalada é enunciada pelo educando da Anita.</p>	<p>Bom, quem mais verbaliza sobre o exterior é o Ruben, principalmente sobre as pistas de bicicletas</p> <p>[o Bernardo refere que gosta] das pistas de bicicletas e bicicletas. São as atividades que mais gosta.</p> <p>[o educando enuncia com frequência] parede de escalada</p>	<p>Pistas de bicicletas</p> <p>Parede de escalada</p>

	<p>A Lúcia menciona que o seu educando gosta do jogo do galo, porque ganha sempre.</p> <p>O futebol é evidenciado por duas EE como atividade preferida dos educandos.</p> <p>A EE do Bernardo reforça, também, o baloiço como atividade preferida.</p>	<p>Gostava de jogar ao jogo do galo, ganhava sempre...</p> <p>E claro, futebol.</p> <p>O Bernardo fala muito é jogar á bola,</p> <p>[o Bernardo] também fale do baloiço</p>	<p>Futebol</p> <p>Baloiço</p>
Atividades menos desenvolvidas	Apontada como atividade que não realizou, mas que gostaria, o jogo dos pés”	[o educando referiu] Que gostava de ter jogado ao "jogo dos pés ", não percebi qual seria, se o labirinto na entrada da escola se o dos círculos	

Categorias: 2. Potencialidade de aprendizagens			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Aprendizagens	<p>Duas EE apontam a parede de escalada como algo que os permite trepar e brincar.</p> <p>Ambas as EE referem que a transformação se tornou benéfica, dado que, permite uma evolução física e o desenvolvimento da coordenação motora.</p> <p>A Anita refere que as pistas de bicicletas se tornam positivas, dado que, permite que sejam utilizadas com orientação</p>	<p>as paredes de escalada, que os permite trepar e brincar ali.</p> <p>[refere ser positivo] O poder trepar,</p> <p>[a transformação] foi superpositivo à evolução física e de coordenação motora.</p> <p>[organização que fomenta] a coordenação motora [é benéfica]</p> <p>[entende que seja positivo] é o poder andar nas bicicletas (mas com a orientação que as pistas dão), o equilíbrio e a confiança que ganham.</p>	<p>Educação Física: trepar</p> <p>EF: coordenação motora</p> <p>Formação Pessoal e Social: educação para a cidadania</p> <p>EF: equilíbrio, orientação espacial,...</p>

	<p>A Lúcia menciona que o seu educando referiu que ganhava sempre os jogos, e que essa seria a razão pela qual os outros não gostaram do jogo.</p> <p>A Pera refere que os espaços estimulam a criatividade e outras competências, referindo como benéfica esta transformação.</p>	<p>[no jogo do galo] ganhava sempre.</p> <p>[refere a competição no jogo do galo] "Se calhar os outros meninos não gostaram muito porque estavam sempre a perder!"</p> <p>[criação de espaços] que estimulem a criatividade, e outras competências, é muito benéfica.</p>	<p>FPS: competição, interação</p> <p>FPS: competição, interação social</p> <p>FPS: criatividade</p>
--	--	---	--

Categorias: 3. Brincar no espaço exterior			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Brincar no exterior	<p>A Anita refere que os jogos estruturados são importantes num ambiente de liberdade, como o espaço exterior.</p> <p>A EE indica que a utilização do espaço exterior é uma mais-valia para as crianças.</p> <p>Refere a EE que é fundamental que possam explorar o espaço exterior de forma livre.</p> <p>Anita refere que o espaço exterior, também, permite a exploração organizada.</p> <p>A EE alui que ganham maior autonomia e</p>	<p>Os jogos estruturados são importantes num ambiente de muita liberdade como o espaço exterior,</p> <p>A utilização do espaço exterior é de facto uma mais-valia para as crianças.</p> <p>Nesta fase das suas vidas é essencial que possam explorar o ar livre de forma criativa</p> <p>[explorar o espaço exterior de forma] também organizada,</p> <p>[permite] isso também lhes dá maior autonomia e</p>	<p>Potencialidade do espaço exterior: Liberdade</p> <p>Mais valia para o desenvolvimento das crianças</p> <p>Criatividade</p> <p>Experimentar o espaço de um modo organizado</p> <p>Autonomia e</p>

	<p>independência no exterior.</p> <p>A Anita reforça a importância de brincar no espaço exterior como algo que desenvolve competências essenciais para desenvolverem a responsabilidade.</p> <p>A EE refere que estar no espaço exterior revela-se importante para o desenvolvimento do respeito pelo outro.</p> <p>A Pera refere que com o projeto há o reforço na motivação das crianças brincarem no espaço exterior.</p> <p>A EE reconhece que explorar o espaço exterior traz muitas vantagens.</p> <p>Refere a EE que um espaço destinado a crianças, qualquer que seja a alteração que fomenta atividades no exterior é benéfica</p>	<p>independência,</p> <p>[brincar no exterior permite o desenvolvimento de] competências essenciais para desenvolverem a responsabilidade</p> <p>[estar no exterior permite desenvolver] o sentido de respeito pelo outro.</p> <p>[com o projeto] há um reforço no entusiasmo das crianças em brincar no espaço exterior,</p> <p>[explorar no espaço exterior] com todas as vantagens que isso traz.</p> <p>Na minha opinião, num espaço destinado a crianças, qualquer alteração que fomenta as atividades no exterior, [é benéfica]</p>	<p>independência</p> <p>Desenvolvimento de responsabilidade</p> <p>Sentido de respeito pelo outro</p> <p>Reforço do brincar no espaço exterior</p> <p>Vantajoso a exploração do espaço exterior</p> <p>Qualquer mudança é positiva, que motive o brincar no exterior</p>
--	---	---	--

Bloco 5 – Do planeamento ao resultado – Perspetiva da Família

Categorias: 1. Avaliação da participação e envolvimento das crianças, famílias e comunidade			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Envolvimento e participação das crianças	<p>A Anita refere que a participação das crianças no projeto é fundamental.</p> <p>Justifica que são as crianças que irão usufruir do espaço.</p>	<p>A participação das crianças é fundamental,</p> <p>porque para além de serem elas quem vão usufruir do espaço,</p>	<p>Participação das crianças como fundamental no desenrolar do projeto:</p>

	<p>A EE valoriza o facto das crianças serem ouvidas no projeto.</p> <p>A EE valoriza a participação das crianças e a possibilidade de terem voz de forma ativa no decorrer do processo.</p> <p>Revela a importância da participação das crianças e com poder de decisão</p> <p>A EE valoriza a participação como elemento de construção enquanto alunos.</p> <p>Reforça a potencialidade da participação como formação pessoal.</p> <p>As EE sublinham a importância da participação das crianças no projeto como promotor na formação de cidadãos ativos, responsáveis, livres e participativos.</p> <p>A EE refere que não houve mais participação porque se definiu que não participariam nas pinturas.</p> <p>A Lúcia refere que a participação das crianças levou-as a pedir a construção de uma casa na árvore.</p>	<p>[a participação das crianças permite] o facto de se sentirem ouvidas</p> <p>[a participação das crianças permite] poderem usar a voz de forma ativa</p> <p>[a participação das crianças permite] poder de decisão</p> <p>[a participação das crianças] é importante para o futuro, não só enquanto alunos,</p> <p>[a participação das crianças é importante] mas principalmente enquanto pessoas,</p> <p>[a participação das crianças é importante] enquanto cidadãos ativos, responsáveis e livres!</p> <p>[a participação no projeto] os prepara para no futuro a serem cidadãos ativos e participativos.</p> <p>As crianças só não foram mais [participativas] porque nós dissemos que para as pinturas os miúdos não podiam ir!</p> <p>[a participação levou as crianças a] terem pedido uma casa na árvore.</p>	<p>Voz ativa das crianças</p> <p>Envolvimento no poder de decisão</p> <p>Participação no projeto enquanto momento de formação</p> <p>Desenvolvimento pessoal</p> <p>formação de cidadãos ativos, responsáveis, livres e participativos.</p> <p>Limitações do projeto</p> <p>Criação de elementos solicitados pelas crianças</p>
--	---	---	--

	<p>Valoriza o empenho das crianças no projeto.</p> <p>Pera alui a importância do envolvimento das crianças na estimulação do pensamento.</p>	<p>[refere o empenho] dos meninos.</p> <p>Relativamente ao envolvimento das crianças, penso que as estimula a pensar</p>	<p>Empenho das crianças</p> <p>Estimula o pensamento</p>
Envolvimento das famílias	<p>Anita refere a participação dedicada e presente das famílias.</p> <p>Lúcia refere o empenho dos pais no projeto.</p> <p>A EE sublinha que a participação dos pais permitiu o empenho na promoção do bem-estar dos filhos.</p> <p>Revela que não participou, e que teve pena de não o ter feito.</p> <p>Pera considera positiva a participação dos EE e que tenham participado na concretização do projeto.</p>	<p>[As famílias e pais] Foram muito dedicados e presentes!</p> <p>[refere o empenho] dos pais</p> <p>[o projeto] Proporcionou o envolvimento dos pais no bem-estar dos seus filhos.</p> <p>Tive muita pena de não poder ter participado.</p> <p>Acho positivo que os encarregados de educação tenham sido envolvidos e tenham participado na concretização do projeto.</p>	<p>Participação das famílias – dedicada</p> <p>Envolvimento na construção de um espaço promotor do bem-estar</p> <p>Não participação de todos.</p> <p>Participação positiva dos EE ao longo do processo</p>
Envolvimento da equipa	<p>Lúcia refere o empenho do docente.</p> <p>A EE refere o envolvimento das Assistentes operacionais no projeto.</p>	<p>Verifiquei um grande empenho do professor, [em relação ao educador, apreciou] o seu empenho.</p> <p>[empenho positivo] das auxiliares</p>	<p>Empenho positivo da equipa</p>
Envolvimento da comunidade	<p>A EE menciona que foi um projeto em que muitos vestiram a camisola.</p>	<p>Foi um projeto em que muitos vestiram a camisola</p>	<p>Participação empenhada de diversos</p>

educativa – geral	Lúcia refere que existiu empenho para melhorar o ambiente escolar das crianças.	e se empenharam imenso para melhorar o ambiente das nossas crianças.	elementos da comunidade
--------------------------	---	--	--------------------------------

Categorias: 3. Avaliação da família em relação ao projeto			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Referência ao início do projeto	<p>A EE refere relembra que a escola estava com ar abandonado.</p> <p>A escola, inicialmente, tinha poucos recursos, referido pela EE.</p>	<p>Primeiro porque [a escola] estava com um ar um pouco abandonada</p> <p>[A escola estava] com poucos recursos</p>	Referência ao estado inicial da escola antes da intervenção.
Potencialidade da reorganização	<p>Anita refere a transformação do espaço como algo que veio organizar melhor o espaço, e as crianças.</p> <p>Anita menciona a que a reorganização apela à criatividade.</p> <p>A reorganização do espaço permite, também, a previsibilidade.</p> <p>A organização do espaço, enquanto elemento que promove e dá segurança às crianças.</p> <p>Lúcia refere que o ambiente está mais acolhedor.</p>	<p>[a transformação do espaço] sinto que veio organizar melhor e até a cabeça das crianças,</p> <p>[a reorganização foi positiva] porque o espaço não deixa de apelar à criatividade,</p> <p>[o espaço transformado] mas ganhou também previsibilidade</p> <p>[organizar o espaço] isso é muito importante na primeira infância, porque lhes dá segurança!</p> <p>Como pontos fortes, acho o ambiente mais acolhedor,</p>	<p>Organização do espaço e do processo mental das crianças</p> <p>Apelo à criatividade</p> <p>Previsibilidade</p> <p>Organização do espaço enquanto elemento que traz segurança.</p> <p>Ambiente acolhedor</p>

	<p>A EE reforça a variedade de alternativas para brincar.</p> <p>A EE valoriza o surgimento de novos jogos e dinâmicas possíveis de serem realizadas pelas crianças.</p> <p>A EE refere que o ambiente se tornou mais agradável para quem visita a escola. Lúcia sublinha que o espaço ficou mais desafiante para as crianças.</p> <p>Considero positivo a concretização da casa de madeira.</p> <p>Pera sublinha que qualquer alteração a acontecer em espaços exteriores destinados a crianças e que fomentem atividades no exterior é positiva.</p>	<p>mais alternativas para brincar</p> <p>E depois, porque surgiram novos jogos, novas dinâmicas possíveis para os meninos.</p> <p>E torna-se mais agradável para quem visita [a escola]</p> <p>O espaço ficou mais desafiante para eles,</p> <p>Achei muito boa a concretização da casa de madeira,</p> <p>Na minha opinião, num espaço destinado a crianças, qualquer alteração que fomentem as atividades no exterior, [é benéfica]</p>	<p>Mais alternativas para brincar</p> <p>Surgimento de novos elementos</p> <p>Ambiente geral mais agradável</p> <p>Ambiente mais desafiante</p> <p>Benefício de alterações de espaços que promovem experiências ao ar livre</p>
<p>Apreciação geral do projeto</p>	<p>As EE referem que não encontram aspetos negativos na aplicação do projeto.</p> <p>Duas EE consideram o projeto muito positivo.</p>	<p>Sinceramente, não vejo pontos fracos, só fortes.</p> <p>Não encontro pontos fracos, pode não ter dado origem a grandes comentários mas só vejo o lado bom do projeto.</p> <p>Não consigo encontrar pontos fracos,</p> <p>Eu acho que o projeto foi muito positivo.</p>	<p>Sem aspetos negativos</p>

	<p>A Lúcia considera a transformação do espaço importante para a escola.</p> <p>A EE que o projeto trouxe uma nova alma à escola.</p> <p>A EE refere que o projeto melhorou o aspeto da escola.</p> <p>Lúcia menciona que se criaram novas oportunidades de diversão para as crianças.</p> <p>Anita refere que a escola ganhou cor, estrutura e criatividade.</p> <p>Lúcia refere que o projeto tornou a escola mais agradável para quem a visita.</p> <p>As EE valorizam que, ao longo do projeto, o foco no bem-estar e o desenvolvimento das crianças esteve em primeiro lugar.</p> <p>As duas EE referem o agradecimento pelo projeto e a possibilidade de participação.</p>	<p>Eu acho que tudo é positivo achei tudo muito positivo.</p> <p>A transformação foi muito importante para a escola.</p> <p>[o projeto] veio trazer uma nova alma à escola dos nossos meninos.</p> <p>Melhorou o aspeto da escola</p> <p>e deu novas oportunidades de diversão aos meninos.</p> <p>A escola ganhou cor, estrutura e criatividade, ainda mais!</p> <p>E torna-se mais agradável para quem visita [a escola]</p> <p>O foco no bem-estar e no desenvolvimento delas [as crianças] esteve sempre em primeiro lugar [no desenvolvimento do projeto]. [o projeto] Proporcionou o envolvimento dos pais no bem-estar dos seus filhos.</p> <p>Sem mais palavras, a não ser um grande obrigada! Obrigado por me permitir participar, fi-lo com todo o gosto.</p>	<p>Trouxe nova alma à escola</p> <p>Melhorou o aspeto da escola</p> <p>Novas oportunidades de diversão</p> <p>Ganhou cor, estrutura e criatividade</p> <p>Aspeto geral melhorado</p> <p>criança enquanto centro do projeto</p> <p>Empenho da equipa</p>
--	--	---	--

	<p>A EE alui a satisfação de ver a execução do projeto e o empenho do educador.</p> <p>A EE reforça que o desenvolvimento do projeto na escola do Limoeiro foi inovador.</p> <p>O projeto, segundo Pera, evidencia a importância das crianças passarem mais tempo a brincar na rua.</p> <p>A EE reforça que o desenvolvimento das atividades contraria o sedentarismo.</p> <p>As atividades desenvolvidas a partir do projeto levam a que haja o desenvolvimento não só do corpo, mas também da mente, refere Pera.</p>	<p>Foi um privilégio ver a execução do seu projeto e o seu empenho.</p> <p>O projeto que foi desenvolvido na transformação do espaço exterior da Escola do Limoeiro foi muito inovador</p> <p>[o projeto] reforça a importância das crianças passarem mais tempo a brincar na rua,</p> <p>desenvolvendo atividades que contrariam o sedentarismo (tão característico dos nossos dias)</p> <p>[as atividades promovidas pelo projeto] estimulam não só o corpo, mas também a mente.</p>	<p>Inovação</p> <p>Brincar no exterior</p> <p>Combate ao sedentarismo</p> <p>Desenvolvimento holístico</p>
--	---	--	--

Bloco 6 – Colaboração escola família

Categorias: 1. Contributos de melhoria na relação escola-família			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Contributos para a melhoria da relação E-F	<p>Anita sugere a organização de oficinas semanais, com diferentes valências.</p> <p>A entrevistada sugere a participação mais ativa na organização do calendário de eventos.</p>	<p>Acho que seria importante a organização de oficinas semanais (com as valências que cada família pode ter),</p> <p>podermos participar, de um modo mais ativo, na organização do calendário de eventos (por ex. de forma a que mais alguns eventos possam acontecer).</p>	<p>Criação de oficinas semanais</p> <p>Participação na organização do calendário de eventos</p>

	<p>A EE refere eu a comunicação é fundamental.</p> <p>Lúcia menciona a importância de ouvir as sugestões dos pais, e a colocação das mesmas em prática, sempre que possível.</p> <p>Pera refere que existiu a colaboração dos EE sempre que o educador solicitava.</p> <p>Pera acredita que basta que o educador peça aos EE a sua colaboração ao invés de concretizar projetos sozinho.</p>	<p>Acredito que a comunicação é fundamental, ouvir as sugestões dos pais, e sempre que possível colocá-las em prática.</p> <p>Penso que, de uma forma geral, quando o educador solicita a intervenção dos EE, estes colaboram.</p> <p>Assim, penso que bastará o educador pedir aos EE a sua colaboração sempre que achar oportuno, ao invés de procurar concretizar os projetos sozinho.</p>	<p>Comunicação</p> <p>Ouvir as sugestões e colocar em prática</p> <p>Colaboração dos EE às solicitações do Educador</p> <p>Disponibilidade à participação</p>
--	--	---	---

GUIÃO DE GRUPO FOCAL – GF2: Crianças

Inquérito com número de registo: 1457200001

Participantes: grupo de crianças

Tema: Espaços com Voz: A Agência das Crianças, Famílias e Comunidade Educativa na Transformação do Espaço Exterior do Jardim de Infância

Pergunta de Partida: Como transformar e otimizar o espaço exterior de um Jardim de Infância, com a participação ativa das crianças, famílias e comunidade, de modo a criar um ambiente de bem-estar, de exploração e de aprendizagens significativas?

Finalidades

Fomentar a reflexão e a avaliação em conjunto com as crianças acerca do processo e resultado da transformação do espaço.
(recolha de informações detalhadas sobre o desenvolvimento do processo e o resultado final do projeto de transformação)

Objetivos do grupo focal

- Compreender as perceções e expectativas das crianças em relação às atividades que desenvolvem e às suas necessidades;
- Conhecer as perspetivas, interesses e necessidades das crianças face ao espaço exterior;
- Identificar áreas de melhoria no espaço exterior;
- Fomentar a colaboração e participação das crianças na melhoria do espaço exterior;
- Promover a participação das crianças ao longo de todo o processo (planeamento, ação e avaliação).

Blocos	Informação relevante	Objetivos	Tópicos/ Formulário de questões
Bloco 1 Legitimação da entrevista	Âmbito do trabalho Aspetos a ter em conta na entrevista	Legitimar a participação, informando os participantes sobre a natureza, problemática e objetivos do trabalho. Garantir a confidencialidade dos dados. Valorizar o contributo dos participantes motivando a colaborar.	Informar acerca da Instituição de Ensino Superior, finalidade da investigação, entre outras informações. Posição do orientador no grupo focal; Confidencialidade e anonimato das informações prestadas. Importância da participação dos intervenientes para a prossecução do trabalho. Definição do que estamos interessados em pesquisar. Agradecer a participação.
Bloco 2 Caracterização dos participantes	Dados pessoais	Conhecer idade dos participantes.	Idade
Bloco 3 Avaliação do espaço	Considerações (aspetos positivos e fragilidades) face ao espaço exterior	Conhecer a perceção das crianças relativamente à transformação do espaço Compreender a experiência atual das crianças no Jardim de Infância. Identificar pontos fortes e obstáculos do espaço exterior do Jardim de Infância.	Perspetiva das crianças no processo e na transformação do espaço. Pontos fortes e fracos do espaço exterior deste JI.
Bloco 4 Atividades e Interesses	Conhecimento da satisfação das crianças nas atividades desenvolvidas	Percecionar a perspetiva das crianças face às atividades desenvolvidas ou que desenvolvem de forma autónoma.	Tipos de atividades desenvolvidas pelas crianças no espaço exterior: - O que mais gostas de realizar - O que menos gostas de realizar
Bloco 6 Envolvimento das crianças na recolha de	Envolvimento das crianças na sugestão de melhoria do espaço	Obter sugestões para a melhoria do espaço exterior.	Recolha de sugestões e cuidados a ter.

sugestões	exterior		
Bloco 7 Conclusão do grupo focal	Recolha de informação adicional à temática.	Agradecer a disponibilidade à participação. Recolher informação adicional à temática.	Comentário a acrescentar à temática. Agradecimento da participação.

ANEXO 14 – GRUPO FOCAL 2 – ANÁLISE DE CONTEÚDO GF 2

Análise de Conteúdo

Bloco 1 – Os participantes

Categorias: 1. Dados da entrevistada			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Dados pessoais	Os participantes têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.	Lucas 4 anos Dinis Tenho 5 anos. André Eu tenho 5 anos. Sofia. Tenho 6 anos. Diogo 5 anos. Bernardo Carlos eu tenho 4 anos. Alice Tenho 3. Carolina Eu já tenho 4 anos. Marta Eu tenho 3 anos. Ruben Tenho 3. Mauro Tenho 4 anos.	

Bloco 2 – Avaliação geral do espaço

Categorias: 1. Perspetiva das crianças em relação ao projeto desenvolvido			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Perspetiva das crianças em relação ao processo e ao resultado	A criança refere que a escola ficou <i>fixe</i> e mais divertida. Refere que a escola tem mais oportunidade e propostas de atividades.	Bernardo: ... a nossa escola ficou fixe Bernardo: [a escola ficou] mais divertida. Sofia: A escola ficou com muitas coisas para fazermos.	

Bloco 3 – Experiência atual no JI CN

Categorias: 1. Atividades desenvolvidas no espaço exterior			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Atividades desenvolvidas pelas crianças – preferências	Três crianças apreciam a parede de escalada.	Lucas: Gostei muito do jogo da escalada, Bernardo: Gosto da parede de escalada Carolina: A parede de escalada (...) são os que mais gosto	o espaço que revelou maior preferência foi o baloiço, a parede de escalada e a casa de madeira.
	O Sobe e desce é apontado como preferido do Dinis.	Dinis: O sobe e desce é o que mais gosto	
	O Dinis refere que o jogo do galo e bom,	Dinis: O jogo do galo é bom	
	O Dinis e o Diogo gostam de jogar futebol.	Dinis: ...gosto muito de jogar futebol. Diogo: Gosto de jogar futebol.	
	A pista de bicicletas é apontada como espaço preferido de duas crianças.	André: Gostei das pistas de bicicletas Diogo: Eu gosto mais das pistas de bicicletas	
	O baloiço é apontado como espaço preferido por 5 crianças.	Sofia: Gosto muito do baloiço Bernardo: Gosto muito do baloiço Alice: Gosto do baloiço Carolina: ... o baloiço são os que mais gosto Mauro: Eu gostei do baloiço	
	O jogo das linhas é apontado pela Sofia como divertido.	Sofia: O jogo das linhas também é divertido	
A Sofia e a Carolina apontam a casa de madeira como boa para brincar, sendo que	Sofia: Gosto muito da casa de madeira de levar para lá as panelas,		

	<p>acrescentam as panelas e os pneus para brincar.</p> <p>A Sofia refere a cozinha de lama como preferida.</p> <p>O jogo dos pés é apontado pela Marta e pelo Mauro como preferida, e divertido.</p> <p>O Ruben refere a preferência pelo jogo da macaca.</p>	<p>Carolina: A casa de madeira é boa para brincar com as panelas e pomos os pneus na rua.</p> <p>Sofia: ...e gosto da cozinha de lama</p> <p>Marta: Eu gosto do jogo dos pés, é divertido Mauro: Gosto do jogo dos pés</p> <p>Ruben: Gosto muito do jogo da macaca</p>	
Atividades desenvolvidas pelas crianças – menos preferidas			Nenhuma criança referiu atividades menos preferidas

Categorias: 2. Envolvimento e consciência da própria aprendizagem			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Atividades desenvolvidas – Formação Pessoal e Social	<p>Refere a aprendizagem das regras do <i>jogo sobe e desce</i></p> <p>O Dinis refere o <i>jogo sobe e desce</i> como possibilidade de interação entre colegas e a possibilidade de ensinar as regras.</p> <p>As diversas crianças referem a possibilidade de jogar e brincar com outras crianças</p>	<p>Dinis: [jogo do sobe e desce] ...aprendo a jogar</p> <p>Dinis: [no jogo do sobe e desce] ...ensino os outros quando não sabem</p> <p>Dinis: [o jogo do sobe e desce] Posso jogar com outras pessoas.</p> <p>Dinis: [no jogo do galo] posso jogar com outros amigos.</p> <p>Alice: [no baloiço] e de empurrar os outros</p> <p>Alice: Na cozinha de lama faço a comida com a</p>	<p>Consciência de si como sujeito em aprendizagem</p> <p>Interação com os colegas</p> <p>Partilha de aprendizagens</p> <p>Autonomia / Cooperação</p> <p>Liberdade de escolha</p>

	<p>Descreve que realizaram uma competição (<i>jogo do galo</i>)</p> <p>Referem que na <i>pista de bicicletas</i> tem a presença de sinais (de trânsito).</p> <p>Sofia refere a satisfação pela atividade do <i>baloicho</i></p> <p>Refere que necessita de estar concentrada no jogo das linhas para realizar de um modo mais fácil</p> <p>O Diogo refere que consegue já consegue andar de bicicleta.</p> <p>Refere que a pista de bicicletas serve para treinar e retirar as rodas da bicicleta.</p> <p>O Bernardo refere que tem medo da altura da parede de escalada, mas que vai conseguir.</p>	<p>Carolina, a Marta e a Sofia, com algumas meninas Marta [no jogo da macaca] Jogo com os amigos.</p> <p>Dinis: [jogo do galo] fizemos um campeonato e ganhei.</p> <p>André: [a pista de bicicletas permite] andar com os sinais Diogo: [na pista de bicicletas] e vejo os sinais Marta: [na pista de bicicletas] Tem passeadeiras para passarmos</p> <p>Sofia: [o baloicho] é divertido estar a andar</p> <p>Sofia: [no jogo das linhas] Tenho de estar concentrada, mas é fácil</p> <p>Diogo: Já consigo andar de bicicleta</p> <p>Carolina: [pista de bicicletas] e é para conseguir tirar as rodinhas Carolina: [para andar sem rodas] Tenho de treinar</p> <p>Bernardo: [na parede de escalada] tenho medo de descer.</p>	<p>Interação e inclusão social</p> <p>Competitividade</p> <p>Educação para a cidadania – sensibilização Rodoviária</p> <p>Tomada de consciência / envolvimento/ motivação</p> <p>Consciência de si como sujeito em aprendizagem</p> <p>Sentido de superação Consciência de si como sujeito em aprendizagem</p> <p>Sentido de superação</p>
--	---	--	--

	<p>A Marta refere que não tem medo, mas que a parede de escalada é alta.</p> <p>A Alice refere que a cozinha de lama e a casa de madeira são divertidas.</p> <p>A Marta reconhece que tem força, refere-se à utilização da parede de escalada.</p> <p>O Ruben refere que consegue subir sozinha a parede de escalada.</p> <p>O Ruben refere que conheceu o jogo de acordo com o modo como está a jogar o jogo da macaca</p> <p>Refere o conhecimento do corpo e a aprendizagem na realização de atividades com o corpo.</p>	<p>Bernardo: [medo de descer a parede de escalada] Mas vou conseguir.</p> <p>Marta: [em relação ao uso da parede de escalada] Não tenho medo, mas é alto</p> <p>Alice: [brincar na cozinha de lama e na casa de madeira] É divertido.</p> <p>Marta: [em relação ao uso da parede de escalada] tenho força</p> <p>Ruben: Eu consigo subir a parede de escalada, Ruben: eu subo sozinho [a parede de escalada]</p> <p>Ruben: [jogo da macaca] conheci o jogo assim</p> <p>Mauro: Aprendo a fazer coisas com o nosso corpo.</p>	<p>Consciência de si como sujeito em aprendizagem</p> <p>Consciência de si como sujeito em aprendizagem Sentido de superação</p> <p>Contacto com diversas manifestações de cultura</p> <p>Consciência de si como sujeito em aprendizagem</p>
<p>Atividades desenvolvidas – e Expressão Comunicação</p>	<p>As diversas crianças aludem que têm de saltar no jogo da macaca e no jogo dos pés e colocar o pé no sítio correto.</p> <p>Várias crianças apontam que na pista de bicicletas aprendem a andar de bicicleta e</p>	<p>Lucas: [no jogo da macaca] tenho de saltar só com um pé.</p> <p>Marta: [no jogo da macaca] e tenho de saltar</p> <p>Ruben: [no jogo da macaca] estou sempre a saltar</p> <p>Mauro: O jogo dos pés eu ponho o pé onde está o pé</p> <p>André: [pistas de bicicletas] Quando brinco lá fico a aprender a andar de bicicleta</p>	<p>Educação Física</p> <p>Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo Mobilizar o corpo com precisão e coordenação Controlo voluntário de movimento</p>

	<p>andam nas estradas.</p> <p>A Carolina refere que necessita de treinar para andar sem rodas na pista de bicicletas.</p> <p>O André aponta a diversidade dos espaços para poder balançar e escalar.</p> <p>Três crianças referem que sobem e descem a parede de escalada, escalam e treinam a descer e a subir.</p> <p>Marta diz que consegue subir e descer porque tem força.</p> <p>O André refere que sobe a parede de escalada, salta para o muro e agarra-se.</p>	<p>Diogo: Já consigo andar de bicicleta nas estradas Carolina: A pista de bicicletas dá para andar com as bicicletas Marta: Na pista de bicicletas uso com rodinhas, mas ando sempre nas estradas.</p> <p>Carolina: [para andar sem rodas] Tenho de treinar</p> <p>André: [brincar nestes sítios permite] balançar e a escalar</p> <p>Lucas: [na parede de escalada] ...porque escalei e descii André: Na parede de escalada às vezes, subo e fico em pé Carolina: Na parede de escalada estou a treinar a descer e a subir.</p> <p>Marta: A parede de escalada eu consigo subir e descer, tenho força</p> <p>André: [ao subir a parede de escalada] depois salto para o muro e agarro-me</p>	<p>Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo Mobilizar o corpo com precisão e coordenação</p> <p>Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo Controlo voluntário de movimento</p> <p>Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo</p> <p>Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo Relação do corpo com os objetos Controlo voluntário de movimento</p> <p>Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo Relação do corpo com os</p>
--	--	---	--

	<p>As duas crianças referem que no jogo das linhas tem de andar em cima das linhas e segui-las</p> <p>A criança 11 refere que quando vai para casa gosta de fazer o jogo das linhas.</p> <p>A Alice refere que gosta de andar no baloço</p> <p>Duas crianças referem que no baloço experimentam diferentes movimentos e velocidades.</p> <p>As duas crianças referem que saltam do baloço.</p> <p>A Alice alude que no baloço pode empurrar os outro.</p> <p>A Marta e o Mauro referem que é necessária precisão no movimento para acertar nos sítios (jogo dos pés)</p> <p>A Marta refere que na cozinha de lama pode abrir e fechar a torneira.</p>	<p>Sofia: [o jogo das linhas tem] de andar em cima e segui-las</p> <p>Mauro: [jogo das linhas] tenho de por os pés na linha</p> <p>Mauro: [jogo das linhas] Quando vou para casa gosto de andar nas linhas</p> <p>Alice: [no baloço] gosto de andar</p> <p>Bernardo: [no baloço] ando para trás</p> <p>Bernardo: [no baloço] Ando sempre rápido</p> <p>Mauro: [no baloço] gosto de andar mais depressa</p> <p>Bernardo: [no baloço] e salto</p> <p>Alice: [no baloço] às vezes salto</p> <p>Alice: [no baloço] e de empurrar os outros</p> <p>Marta: [no jogo dos pés] Temos de fazer as coisas, virar e ir para a frente</p> <p>Mauro [no jogo dos pés] salto e tenho de acertar nos sítios</p> <p>Marta: [na cozinha de lama] posso abrir e fechar a torneira</p>	<p>objetos</p> <p>Brincar com o risco</p> <p>Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo</p> <p>Mobilizar o corpo com precisão e coordenação</p> <p>Promover estilos de vida saudáveis</p> <p>Controlo voluntário de movimento</p> <p>Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo</p> <p>Controlo voluntário de movimento</p> <p>Brincar com o risco</p> <p>Controlo voluntário de movimento</p> <p>Relações sociais em situação de jogo</p> <p>Desenvolvimento da consciência e domínio do</p>
--	---	---	---

	<p>O Lucas e a Marta fazem alusão aos números presentes no jogo da macaca e enumeram-nos.</p> <p>A Sofia e o Bernardo referem que parece que estão a voar quando andam no baloço.</p> <p>A Alice descreve que faz a comida com colegas na cozinha de lama.</p> <p>A Alice e a Marta referem que utilizam panelas e utensílios para mexer, e que a cozinha de lama tem uma torneira com água para cozinhar.</p>	<p>Lucas: O jogo da macaca tem os números [enumera de 1 a 9] Marta: O jogo da macaca tem números</p> <p>Sofia: [no baloço] parece que estou a voar Bernardo: [no baloço] parece que estou a voar</p> <p>Alice: Na cozinha de lama faço a comida com a Carolina, a Marta e a Sofia com algumas meninas</p> <p>Alice: Na cozinha de lama tem a torneira com água para cozinhar. Marta: A cozinha de lama tem panelas e coisas para mexer</p>	<p>corpo Controlo voluntário de movimento</p> <p>Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo Relação do corpo com os objetos Mobilizar o corpo com precisão e coordenação</p> <p>Matemática</p> <p>Importância do jogo e do brincar na aprendizagem da matemática Sentido de número</p> <p>Ed. Artística</p> <p>Desenvolvimento da imaginação e criatividade</p> <p>Representação intencional de experiências da vida</p>
--	--	--	---

	<p>A criança Alice refere que leva a comida [que faz na cozinha de lama] para a casa de madeira.</p> <p>A Carolina e a Marta brincam com panelas e com os pneus na casa de madeira.</p> <p>A Carolina e o Mauro referem que brincam na parede de escada como se fosse uma casa, na parte de baixo.</p>	<p>Alice: Levo a comida para a casinha de madeira e brinco lá</p> <p>Carolina: A casa de madeira é boa para brincar com as panelas e pomos os pneus na rua. Marta: levo as panelas para a casinha de madeira e brinco lá</p> <p>Carolina: Às vezes brinco na parede de escalada como se fosse uma casa, na parte de baixo Mauro: Lá dentro [parede de escalada] é a fingir que é uma casa.</p>	<p>quotidiana ou situações imaginárias</p> <p>Jogo simbólico</p> <p>Jogo dramático</p> <p>Uso de materiais de uso utilitário ou recicláveis</p> <p>Uso de materiais de uso utilitário ou recicláveis</p> <p>Jogo simbólico</p> <p>Representação intencional de experiências da vida cotidiana ou situações imaginárias</p> <p>Jogo simbólico</p> <p>Jogo dramático</p>
<p>Atividades desenvolvidas – Conhecimento do Mundo</p>	<p>A Marta reconhece a presença de árvores no espaço (baloço), associado ao modo como a corda se encontra na árvore.</p> <p>Duas crianças referem que, na cozinha de lama, fazem lama com água e terra, e faz lama castanha. O Mauro refere a presença de terra e erva.</p>	<p>Marta: O baloiço tem cordas para andarmos, tem árvores</p> <p>Marta: [na cozinha de lama] ponho a água dentro da panela, ponho terra e faço lama Mauro: Na cozinha temos a terra e as ervas, pomos a água na terra e faz lama castanha.</p>	<p>Compreensão do espaço</p> <p>Preservação do ambiente e recursos naturais</p> <p>Identificação da fauna e flora</p> <p>Método científico</p> <p>Sensibilização às ciências naturais</p> <p>Identificação de diferentes materiais</p>

			Misturas homogéneas e heterogénea
--	--	--	-----------------------------------

Bloco 4 – Envolvimento da família

Categorias: 1. Participação família e comunidade			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Envolvimento das famílias	<p>O Bernardo refere que o pai participou nas pinturas dos jogos.</p> <p>A Marta tem conhecimento de que o avô realizou a cozinha de lama.</p>	<p>Bernardo: Sabes, o meu pai esteve na escola e pintou os jogos.</p> <p>Marta:[A cozinha de lama] Foi o avô que fez, ele é lindo</p>	<p>Consciência da sua identidade</p> <p>Sentido de pertença social</p>

Bloco 5 – Sugestões de melhoria

Categorias: 1. Sugestões de melhoria			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Observações
Sugestões	<p>O Dinis sugere que poderia existir outra baliza, dado que, se encontra o espaço de acesso restrito.</p> <p>O Dinis revela conhecimento e consciência para o facto da rede e do muro estarem estragados que os impede de utilizar o espaço.</p> <p>O Bernardo refere que poderia existir um toldo para proteção solar.</p>	<p>Dinis: Carlos, podíamos ter outra baliza. Temos outra baliza, mas está naquela parte do campo que não podemos ir, porque a rede e o muro estão estragados.</p> <p>Bernardo: [refere o toldo] E aquilo por causa do sol, para não queimarmos a cabeça e o cabelo. Tu não tens.</p>	

