



**Universidade de  
Aveiro  
Ano 2019**

Departamento de Educação e Psicologia

**Cátia da Silva Pereira**

**Oportunidades de aprendizagem cooperativa “fora das quatro paredes”, num grupo de crianças em Educação Pré-Escolar**





**Cátia da Silva Pereira      Oportunidades de aprendizagem cooperativa “fora das quatro paredes”, num grupo de crianças em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro



## **o júri**

Presidente

**Prof. Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues**

Professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

**Doutora Oksana Tymoschuk**

Investigadora de Pós Doutoramento, Center - Redes e Comunidades Para a Inovação Territorial,  
da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos**

Professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

A concretização deste relatório só foi possível com a colaboração e o apoio de várias pessoas. Destarte, agradeço de forma particular:

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Santos, por toda a partilha de saberes e ajuda durante este ano académico.

À minha professora cooperante e à minha educadora cooperante, por me terem aberto a porta das suas salas e me ajudarem ao longo desta viagem. Por terem acreditado e dado a oportunidade de concretizar os “meus projetos”.

A todas as crianças, por me motivarem e mostrarem o porquê de ter escolhido e continuado neste curso. Por me alegrarem os dias e por me mostrarem o valor incondicional nas pequenas coisas. Agradeço também por todos os desafios que, durante este percurso, me proporcionaram, pois cresci bastante com eles.

À minha mãe, por me ter apoiado em todos os momentos. Por ter sempre uma mão estendida pronta a ajudar e por passar tardes e noites comigo a construir recursos para poder dar o melhor às crianças.

À minha madrinha, por ser a minha fonte de inspiração e de orgulho desde pequena. Vou sempre querer ser uma “educadora como a madrinha”.

À minha família, pelos abraços, pelo apoio e pela ajuda prestada. Cada um, devido a sua singularidade, foi importante neste caminho.

Aos meus amigos Andreia, Juliana, Patrícia e Pedro, por estarem comigo nestes anos tão importantes das nossas vidas. Por me apoiarem nos momentos menos e mais difíceis. Pelas risadas, pelas brincadeiras e pelos convívios.

E por fim, mas não menos importante, ao Manuel, ao meu apoio, ao meu pilar. Agradeço toda a sua (santa) paciência, por todo o tempo que não lhe dediquei. Obrigada por acreditares em mim e por me ajudares em todos os momentos.





## palavras-chave

Relações interpessoais, sócio-construtivismo, aprendizagem cooperativa, espaços exteriores, brincar, abordagem experiencial, implicação e bem-estar emocional.

## resumo

Estamos num mundo global. A comunicação entre pessoas faz-se de uma forma muito mais rápida que há alguns anos atrás. Em segundos, conseguimos interagir com pessoas do outro lado do mundo. Mas, e as crianças? Como vivenciam esta realidade? São capazes de interagir e de se integrar no quotidiano de um grupo, respeitando e compreendendo o Outro?

Segundo a literatura de referência, as crianças do mundo contemporâneo estão menos em interação e menos propícias a desenvolver competências sociais que são fundamentais para a aprendizagem colaborativa e o viver com o Outro. Ao refletirmos sobre esta situação e ao observarmos atentamente a realidade do contexto educativo, decidimos desenvolver um projeto que visasse promover, seguindo uma Abordagem Experiencial, aprendizagens cooperativas, num grupo de Educação Pré-Escolar, em contexto “fora das quatro paredes” da sala de atividades. Este foi efetivado no exterior, dado que a literatura ressalta que o espaço exterior, se for devidamente organizado e planeado, constitui-se como um contexto social primordial para desenvolver relações positivas entre as crianças, bem como termos constatado que o espaço exterior do contexto educativo, numa análise funcional, era pobre em *affordances* potenciais coincidentes com os interesses e necessidades das crianças, verificando-se um baixo interesse das mesmas em aí se envolverem em experiências.

Destarte, através de metodologias qualitativas, do tipo investigação/intervenção, desenvolvemos um projeto que foi para além do simples promover o trabalho colaborativo em sala, com atividades estruturadas e dirigidas. Para tal, concebemos um projeto, orientado através de três pilares com metodologias diferentes, onde as crianças e as suas vivências, analisadas através dos indicadores-chave da Abordagem Experiencial em Educação (bem-estar emocional e implicação), foram primordiais para o desenrolar do mesmo.

Com uma aprendizagem ativa em interação social, experiências significativas, partilhadas e individuais, e com oportunidades de ação e de expressão pessoal, de assunção de responsabilidades e de tomadas de decisão, as crianças tiveram oportunidade de partilhar aventuras, medos, conquistas e descobertas com o Outro.

Após as diversas vivências, e a análise e a reflexão sobre as mesmas, concluímos que, graças à transformação do espaço, à introdução de mais recursos, às idas mais frequentes e longas ao espaço exterior, à existência de mais desafios cooperativos e ao desenvolvimento de atividades cooperativas, o grupo tornou-se mais inclusivo, cooperativo e coeso, mesmo cúmplice, valorizando e apreciando as vivências efetivadas a pares, assim como o brincar no exterior tornou-se mais complexo, rico, diversificado e promotor de diversas aprendizagens, aumentando, significativamente, os níveis de bem-estar emocional e de implicação.



**keywords**

Interpersonal relationships, socio-constructivism, cooperative learning, outdoors, play, experiential approach, involvement and emotional well-being.

**abstract**

We are in a global world. Communication between people is much faster than a few years ago. Within seconds, we are able to interact with people on the other side of the world. But what about children? How do they experience this reality? Are they able to interact and integrate into the daily life of a group, respecting and understanding the Other?

According to the literature, children in the contemporary world are less interacting and less likely to develop social skills that are fundamental to collaborative learning and living with the Other. Reflecting on this situation and carefully observing the reality of the educational context, we decided to develop a project aimed at promoting, following an Experiential Approach, cooperative learning in a preschool education group, in a context "outside the four walls" of the classroom. activities. This was done outdoors, given that the literature points out that the outer space, if properly organized and planned, constitutes a primordial social context to develop positive relationships between children, as well as having found that the outer space of the educational context in a functional analysis, it was poor in potential affordances that coincided with the interests and needs of children, and their interest in their involvement in experiences was low. Thus, through qualitative methodologies such as research/intervention, we developed a project that went beyond simply promoting collaborative classroom work, with structured and directed activities. To this end, we designed a project, guided by three pillars with different methodologies, where children and their experiences, analyzed through the key indicators of the Experiential Approach in Education (emotional well-being and involvement), were essential for the development of the project. With active learning in social interaction, meaningful, shared, individual experiences, and opportunities for action and self-expression, responsibilitytaking, and decision-making, children were given the opportunity to share adventures, fears, achievements, and discoveries with their peers.

After the diverse experiences, and the analysis and reflection on them, we conclude that, thanks to the transformation of space, the introduction of more resources, the more frequent and longer trips to outer space, the existence of more cooperative challenges and the development of cooperative activities, the group became more inclusive, cooperative and cohesive, even complicit, valuing and enjoying the experiences lived in pairs, as well as playing outside, became more complex, rich, diverse and promoter of diverse learning, increasing, significantly, the levels of emotional well-being and involvement.



## **- Índice -**

- Índice de figuras - .....	iii
- Índice de quadros - .....	iv
- Lista de acrónimos - .....	v
Introdução: o início da montanha russa.....	1
Parte I – Enquadramento teórico: uma bagagem para a viagem .....	7
<i>Num mundo de interações</i> .....	8
1.1 – A linguagem e o pensamento.....	8
1.2 – Processo de aprendizagem segundo Vygotsky .....	9
1.3 – Aprender com os outros .....	12
1.3.1 – Características dos grupos cooperativos.....	16
1.3.2 – Características e fatores que inibem e facilitam a cooperação das crianças em EPE.....	19
<i>Uma educação fora das quatro paredes é importante</i> .....	22
2.1 – O exterior como local de aprendizagem e de desenvolvimento.....	22
2.2 – O espaço exterior, os seus recursos e organização.....	27
2.3 – Explorar a natureza com os outros.....	33
<i>As crianças são o centro de toda a educação</i> .....	35
3.1 – À procura da qualidade na educação.....	35
3.2 – A educação experiencial .....	37
Parte II – Estudo empírico: montanha russa com elevações, quedas e loopings .....	45
4.1 – Caracterização do contexto educativo.....	46
4.2 – Projeto de intervenção e investigação.....	49
4.2.1 – Problemática e objetivos do projeto .....	49
4.2.2 – Opções metodológicas, instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	51
4.2.3 – Descrição do projeto .....	54
4.2.3.1 – Pilar 1: Trabalho em equipa.....	61

4.2.3.2 – Pilar 2: Requalificação do espaço exterior.....	65
4.2.3.3 – Pilar 3: Experiências partilhadas no espaço exterior .....	74
Parte III – Análise e discussão dos dados: observar a viagem lá do alto .....	79
5.1 – Pilar 1: Trabalho em equipa .....	81
5.2 – Pilar 2: Requalificação do espaço exterior.....	86
5.3 – Pilar 3: Experiências partilhadas no espaço exterior.....	89
Considerações finais: uma viagem (aprendizagem) sem fim .....	97
Referências bibliográficas .....	97
Anexos .....	97

## **– Índice de figuras –**

<b>Figura 1</b> - Processo de aprendizagem: Zona de Desenvolvimento Proximal.....	11
<b>Figura 2</b> - Esquema da avaliação da qualidade da ação educativa.....	37
<b>Figura 3</b> - Esquema da avaliação da qualidade da ação educativa tendo por base a educação experiencial.....	39
<b>Figura 4</b> - Indicadores de bem-estar emocional (adaptado de Mendes, 2017) .....	40
<b>Figura 5</b> - <i>Continuum</i> do bem-estar emocional (adaptado de Mendes, 2017) .....	41
<b>Figura 6</b> - Indicadores da implicação (adaptado de Mendes, 2017) .....	43
<b>Figura 7</b> - <i>Continuum</i> da implicação (adaptado de Mendes, 2017).....	43
<b>Figura 8</b> - Pilares de ação do projeto .....	61
<b>Figura 9</b> - Ilustrar em conjunto A Caixa.....	63
<b>Figura 10</b> - Andar em equipa com pés de coelho gigantes .....	64
<b>Figura 11</b> - Planta do espaço exterior .....	66
<b>Figura 12</b> - Limpar o exterior em cooperação .....	67
<b>Figura 13</b> - O início da transformação do espaço exterior .....	68
<b>Figura 14</b> - Familiares e profissionais unidos em prol das crianças .....	69
<b>Figura 15</b> - Hora do conto: A que sabe a Lua?.....	70
<b>Figura 16</b> - Ateliers de artes (a. escolha dos ateliers; b. atelier: Pintura; c. atelier: Jogos; d. atelier: Jardinagem) .....	71
<b>Figura 17</b> - Fitas da amizade .....	72
<b>Figura 18</b> - Últimos esforços para o novo espaço exterior .....	73
<b>Figura 19</b> - Experimentar o espaço exterior com os amigos .....	75
<b>Figura 20</b> - À procura de bichos, bichinhos e bicharocos .....	76
<b>Figura 21</b> - O nosso brincar com água e solo .....	77
<b>Figura 22</b> - Jogar e brincar com os outros .....	78
<b>Figura 23</b> - Ajudar os amigos.....	83
<b>Figura 24</b> - Traçar planos em equipa .....	88
<b>Figura 25</b> - Brincar com os meus amigos .....	96

## **– Índice de quadros –**

<b>Quadro 1</b> - Procedimentos para atingir a interdependência positiva .....	17
<b>Quadro 2</b> - Categorias de affordances para espaços das crianças segundo Kytä (2002), a partir da taxonomia funcional de affordances de Heft (1988) .....	56
<b>Quadro 3</b> - Tabela adaptada da Grelha de Observação de Competências Sociais de Lopes e Silva (2008).....	58
<b>Quadro 4</b> - Interesses e desejos das crianças para o exterior .....	60



**– Lista de acrónimos –**

<b>A.T.L</b>	Atividades de Tempos Livres
<b>BEE</b>	Bem-estar emocional
<b>CSH</b>	Ciências Sociais e Humanas
<b>EDEX</b>	Abordagem da Educação Experiencial
<b>Enc. Educ.</b>	Encarregados de Educação
<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>NE</b>	Necessidades Especiais
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada
<b>PPS</b>	Prática Pedagógica Supervisionada
<b>SOE</b>	Seminário de Orientação Educacional
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal



# **Introdução: o início da montanha russa**

O presente relatório de estágio, denominado “Oportunidades de aprendizagem cooperativa ‘fora das quatro paredes’ num grupo de crianças em Educação Pré-Escolar”, foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE), componentes de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Universidade de Aveiro.

De acordo com o quadro organizacional da componente de formação PES, descrito no regulamento da própria unidade curricular, os alunos são organizados em díades e supervisionados pelas orientadoras cooperantes, pertencentes aos Jardins de Infância e às escolas do 1º CEB, e pelas orientadoras da Universidade de Aveiro. Este documento patenteia também que é função dos alunos observar e colaborar em situações de educação e de ensino conducentes do ciclo de estudos ao grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. Ao atendermos ao que foi referido, a nossa formação ocorreu em dois momentos, pela qual no primeiro semestre, a PES foi efetivada em contexto de 1º CEB, nomeadamente numa turma de 1ºano; e no segundo semestre, a realidade educativa em que foi desenvolvido o projeto que conduziu à concretização deste Relatório Final, foi um contexto de EPE.

Apesar de o relatório ter sido desenvolvido em contexto de EPE, importa salientar que a experiência inicial do primeiro semestre foi basilar para refletirmos e escolhermos o tema – aprendizagem cooperativa -, para realizarmos uma revisão da literatura e para colocarmos em prática algumas estratégias metodológicas, de modo a aumentar a nossa bagagem pessoal e a aprimorar impactos formativos relativamente à temática em questão.

Em conformidade com o plano curricular, as intervenções nos contextos educativos devem obedecer a um conjunto de fases, em que a complexidade e a responsabilidade individual vai aumentando, sendo que cada uma tem objetivos de formação específicos, mas que, de uma forma global, todas as fases têm como primordial objetivo a formação colaborativa de competências ao exercício da prática docente responsável e crítica (Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada, 2018).

Deste modo, a conceção e implementação do projeto, aqui descrito, decorreu ao longo das diferentes fases constitutivas do segundo semestre. A Fase I consistiu na observação, compreensão e caracterização da realidade do contexto educativo, de forma a fundamentar a escolha das estratégias metodológicas mais apropriadas à realidade em questão, assim como de forma a encontrar uma problemática com pertinência e exequibilidade. A Fase II e a Fase III consistiram na intervenção de curta duração, individual e de forma alternada de cada elemento no contexto educativo, sendo que na Fase II a intervenção foi realizada apenas numa parte do dia (manhã ou tarde) e na Fase III efetuada ao longo de um dia completo. Note-se que foi na

Fase II do segundo semestre que iniciámos a implementação do projeto com as crianças. Por fim, na Fase IV, as intervenções foram semanais, individuais e alternadas com o colega de diáde.

Antes de explanarmos a organização do relatório, consideramos crucial patentear a nossa visão/postura/perspetiva-chave da educação, dado que esta norteou e foi a base de todas as nossas escolhas teóricas e ações educativas reportadas neste documento.

Desta forma, e orientados por Rogers (1980), acreditamos que a educação deve ser centrada na criança e promotora de aprendizagens significativas, isto é, aprendizagens penetrantes, que provoquem modificação no indivíduo, como por exemplo, no comportamento e na ação futura, e que são mais do que uma acumulação de conhecimentos. Para que tal aconteça, e tendo a consciência que o desenvolvimento é um fenómeno básico da existência humana (Hohmann, Banet, & Weikart, 1992), consideramos que é importante ter em atenção três aspetos: a criança enquanto pessoa (criança-pessoa), o papel do adulto e o ambiente envolvente.

O primeiro ponto, centrado na criança-pessoa, reflete o modo como vemos a criança enquanto aprendiz, pensadora e ser individual. Na nossa perspetiva, a criança não é um ser “incapaz”, uma “tábua rasa”, mas sim um ser ativo no seu próprio desenvolvimento, interativo, único e com características e interesses específicos que progressivamente a diferenciam. A criança é um ser curioso, com um ímpeto exploratório elevado e com “‘apetite’ para aprender” (Portugal, 2009, p. 45); capaz de refletir, procurar respostas, prever e resolver problemas do quotidiano.

Atendendo ao supracitado e que “[a] aprendizagem ocorre sempre no contexto das características únicas daquele que aprende” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 11), é que consideramos importante que o adulto, enquanto mediador, respeite, valorize e aceite cada criança tal como ela é, como por exemplo a nível social e cultural, uma vez que esta valorização vai ter efeitos positivos na respetiva aprendizagem e desenvolvimento. Destarte, chegamos ao segundo pilar de sustentação deste projeto: o papel do adulto.

Segundo Portugal (2009), as crianças aprendem e desenvolvem-se harmoniosamente na interação com pessoas que as amem, cuidem delas e as respeitem, considerando as suas singularidades; pessoas que proporcionem espaços de desafio, autonomia, responsabilidade e estimulação. Assim, segundo a autora, o adulto deve ser facilitador e mediador das experiências das crianças, respeitando a individualidade de cada uma e organizando o espaço, os materiais e as dinâmicas, tendo em conta as respetivas características, interesses e necessidades, ou seja, um adulto que proporcione um espaço estimulante, seguro, com oportunidades de construção de experiências-chave que sustentem e impulsionem, da melhor forma, a aprendizagem e desenvolvimento de cada uma das crianças do grupo, respeitando-as como Pessoas. O adulto

deve também ter em atenção a busca de equilíbrio entre as suas iniciativas e a livre iniciativa da criança, provendo oportunidades para ela resolver, descobrir, experimentar, refletir e se expressar, intervindo apenas quando necessário, confiando nas competências e valor intrínseco dela, instigando a sua autonomia e livre iniciativa (Hohmann & Weikart, 2003).

Finalmente, considerando que o indivíduo se desenvolve em interação com o meio físico e social (Vygotsky, 1991), acreditamos ser primordial proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem ativa da criança, com diversas e ricas oportunidades de ação, que desafiem e exercitem os potenciais de desenvolvimento. Um ambiente que respeite a individualidade de cada criança e que esteja organizado tendo em conta os seus interesses, necessidades e características, ou seja, um espaço que desenvolva a potencialidade e competências individuais, promovendo o crescimento emocional, social, intelectual e físico.

O presente relatório está organizado em quatro partes. Em todas encontra-se uma referência à metáfora de uma viagem de montanha russa, aludindo às dificuldades enfrentadas durante o percurso reportado, onde vivenciámos muitos momentos positivos e outros mais difíceis. É verdade que esta viagem foi empolgante, com subidas íngremes e lentas, à mistura com quedas livres e repentinas. Medos, alegrias, receios, conquistas, inseguranças e aprendizagens, tudo isto foi vivenciado nesta viagem que, podemos desde já afirmar, não terminou ainda.

Destarte, a primeira parte da viagem, intitulada *Parte I - Enquadramento teórico: uma bagagem para a viagem*, consiste na fundamentação teórica central para o projeto e para toda a prática pedagógica. Está dividida em três pontos e é orientada atendendo à nossa conceção de educação. De uma forma geral, o primeiro momento remete para a importância das interações do sujeito com o meio e da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento da criança. Neste abordamos, ainda, as características e os fatores que inibem e facilitam a cooperação das crianças em EPE. O segundo ponto foca-se no exterior como local de aprendizagem e desenvolvimento; expomos aí a importância e as vantagens do brincar no espaço natural para a aquisição de aprendizagens e desenvolvimento integral das crianças. Centramo-nos também em dimensões práticas, relacionadas com a organização do espaço e dos seus recursos, bem como a importância dos mesmos no desenvolvimento de relações próximas e de cumplicidade, através de vivências de partilha, ajuda e cooperação. Por fim, no terceiro ponto, exploramos o desenvolvimento de uma prática experiencial e inclusiva em educação, analisando as características da Abordagem da Educação Experiencial (EDEX).

Na parte seguinte, *Parte II - Estudo empírico: montanha russa com elevações, quedas e loopings*, é efetivado um enquadramento geral do contexto educativo e do grupo onde foi

desenvolvido o projeto, bem como são apresentadas e descritas as intervenções realizadas, as opções metodológicas e os instrumentos de recolha de dados usados.

Concluída a parte II, prosseguimos para a *Parte III – Análise e discussão dos dados: observar a viagem lá do alto*, onde apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos durante a intervenção pedagógica. Aqui, procurámos compreender como as crianças desenvolveram as suas competências sociais e pessoais ao longo da implementação das diversas estratégias metodológicas.

*Considerações finais: uma viagem (aprendizagem) sem fim* é a última parte do relatório e, na mesma, equacionamos as conclusões e considerações finais sobre o projeto desenvolvido e a relevância do mesmo para a nossa formação e desenvolvimento a nível pessoal e profissional, bem como os objetivos atingidos e limitações encontradas.

Sublinhamos ainda que todos os nomes das crianças referidos, durante o relatório, foram substituídos por códigos constituídos por letras, bem como as fotografias foram editadas com técnicas de tratamento de imagem, de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato das mesmas (Anexo 1)





**Parte I – Enquadramento  
teórico: uma bagagem para a  
viagem**

## *Num mundo de interações*

---

"Se quer ir rápido, vá sozinho;  
se quer ir longe, vá em grupo."

*Provérbio Africano*

### **1.1 – A linguagem e o pensamento**

Estamos num mundo global, onde recebemos variadíssima informação e podemos estar a par de tudo. Infelizmente, isso não significa mais proximidade, mais comunicação. Na verdade, nos dias de hoje, as crianças estão cada vez menos em interação e, desta forma, menos disponíveis para a aprendizagem da comunicação, da liderança e da negociação, bem como para o desenvolvimento das competências sociais (Lopes & Silva, 2008).

De acordo com Sim-Sim (1998), é impossível imaginar a vida humana sem linguagem, pois é através desta que recebemos, armazenamos e transportamos informação, tal como a usamos para comunicar e (re)organizar o pensamento. Embora a principal função da linguagem seja a comunicação, importa entender que ambos os conceitos não são sinónimos. Sim-Sim (1998) define *comunicação* como um processo ativo de troca de informação que engloba a codificação, ou seja, a formulação, transmissão e descodificação/compreensão de uma mensagem entre, pelo menos, dois intervenientes; já a *linguagem* consiste num sistema de símbolos (mecanismos de suporte extralinguísticos – postura corporal, gestos e expressões verbais - ou paralinguísticos – pausas, entoação, velocidade, ritmo e hesitações) que o indivíduo utiliza para comunicar e pensar. Destarte, a linguagem é substancial ao contexto humano e, conforme a mesma autora (Sim-Sim, 1998), esta é uma “arma poderosa”, que permite aos indivíduos usufruir de experiências que os outros vivenciam, que promove divertimento e trabalho e que auxilia as aprendizagens sociais e individuais, constituindo-se como um agente de desenvolvimento.

Ao longo da vida, é possível constatar um desenvolvimento da linguagem. Esta inicia-se num contexto restrito, entre a criança e os seus prestadores de cuidados principais. Porém, com o contacto com diversas situações e contextos, ocorre enriquecimento linguístico da criança, atingindo-se níveis de mestria nos primeiros anos (Sim-Sim, 1998).

Várias investigações demonstram que o balbúcio, o choro e as primeiras palavras da criança, nos primeiros tempos de vida, são estágios de desenvolvimento da linguagem; todavia, não existe nenhuma relação com o progresso do pensamento (Vygotsky, 1991). O relato de Stern (citado por Vygotsky, 1991) patenteia que, por volta, dos dois anos, as curvas do pensamento e da linguagem, que até então se encontram separadas, unem-se e é nesse “instante” que a linguagem começa a servir de intelecto, ou seja, a fala que era primeiramente afetivo-conativa passa para a fase intelectual, onde começa a “servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” (p.37). Contudo, Vygotsky (1991) asseverou que era preciso uma reavaliação do relato de Stern (o encontro ocorre em um ou diversos pontos? Verifica-se aos dois anos ou na idade escolar? É uma descoberta súbita ou através do uso prático e de uma lenta mudança funcional?), apesar de permanecer válida a tese de que o pensamento e a fala se desenvolvem em linhas separadas e, num certo momento, encontram-se.

Desta forma, o teórico (Leitão, 2006; Vygotsky, 1991) elucida que a linguagem e o pensamento humano têm origens diferentes e a relação entre ambas passa por transformações num sentido funcional. Inicialmente, o pensamento de uma criança não é verbalizado e a linguagem não é intelectual, sendo que quando ambas as trajetórias se intersectam, inicia-se uma nova forma de pensamento, em que este se torna gradualmente verbal, e a linguagem racional, ou melhor, a linguagem que era apenas usada como instrumento de comunicação (interação superficial, para o convívio), passa a constituir a estrutura do pensamento (linguagem interior) que regula e orienta os pensamentos e os comportamentos, isto é, um instrumento psicológico.

Assim, e nesta mesma linha de pensamento, o desenvolvimento cognitivo da criança resulta das experiências e dos hábitos sociais da cultura onde o sujeito se insere, ou melhor, da interação social e com o meio, na qual a linguagem assume um papel primordial na organização do pensamento e na regulação das ações, i.e., auxilia a criança a atribuir significado ao que sente, vê e pensa: “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (Vygotsky, 1991, p.108).

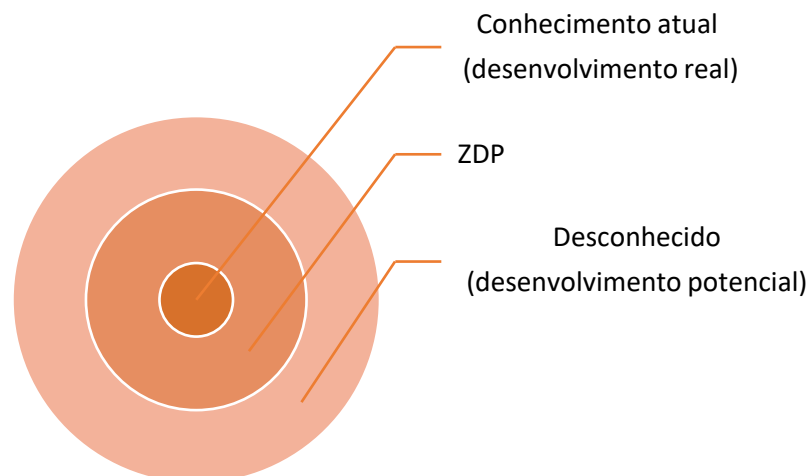
## **1.2 – Processo de aprendizagem segundo Vygotsky**

No decurso da vida, um indivíduo regista desenvolvimento e aprendizagens, sendo que estes iniciam-se desde tenra idade e são gerados a partir da prática social. As situações de interação participadas pela criança com o meio (físico e social) são a pedra basilar na aquisição de aprendizagens, que contribuem, de forma direta, para o seu desenvolvimento, ou seja, o

desenvolvimento e a aprendizagem percorrem o mesmo caminho, pois para que exista desenvolvimento, é necessário que haja aprendizagem. Tal é patenteado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (I. L. Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), que afirmam que o desenvolvimento da criança a nível motor, emocional, social, linguístico e cognitivo é um processo que resulta da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio social e físico, através da qual estas interações e experiências constituem oportunidades de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento da mesma, i.e., “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo físico e psicológico da criança” (p.8).

Como supramencionado, para Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo efetua-se por meio da interação social. Deste modo, é necessário olhar para a criança como um ser social que aprende ao longo da vida com as suas vivências, a nível da relação e interação com os outros e com o meio. O mesmo teórico defende ainda que a criança não deve ser vista como um “adulto em miniatura”, mas sim como um ser social único e singular que se vai construindo e reconstruindo gradualmente com as interações sociais mediadas pela linguagem – novas formas de pensar e de agir – (Vygotsky, 1991).

Posto isto, quando abordamos a teoria sócio-construtivista, e de forma a estabelecer uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem dos processos mentais e cognitivos, é fundamental considerar os três níveis de aprendizagem identificados por Vygotsky: o *nível de desenvolvimento real*, que consiste no atual desenvolvimento da criança e se caracteriza pela resolução de problemas de forma autónoma, sem mediação do outro; o *nível de desenvolvimento potencial*, que se caracteriza pela capacidade de aprender (resolução de problemas) sob a orientação do adulto ou em trabalho colaborativo com outros mais capazes; e, por fim, o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), resultante dos dois anteriores, e definida pela discrepância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que é capaz de realizar sob a orientação e a intervenção do outro (Vygotsky, 1991). Assim, no conceito de ZDP as interações sociais são imprescindíveis, estando os processos de aprendizagem e de desenvolvimento inter-relacionados.



**Figura 1** - Processo de aprendizagem: Zona de Desenvolvimento Proximal

Conforme Damon e Phelps (1989, citados por Bessa & Fontaine, 2002), o modelo de Vygotsky é uma mais valia, pois apoia a compreensão sobre como, numa situação de interação, ambos os sujeitos podem beneficiar. O indivíduo menos competente beneficia visto que se “expõe a padrões de raciocínio e de conhecimento indutores do seu desenvolvimento” (p. 56), ou seja, modela comportamentos, recebe explicações e coloca questões a um indivíduo com um nível idêntico de desenvolvimento, e o sujeito mais competente aprimora (reformula, reavalia e explicita) os seus conhecimentos de forma a dar explicações ao sujeito menos competente. Em contextos de aprendizagem cada vez mais marcados pela diversidade, este é um conceito valioso, que apoia o educador na organização das situações de aprendizagem, de modo a garantir interações entre aprendizes mais e menos competentes, de modo que cada um favorece o processo de aprendizagem do outro.

Na verdade, o conceito de ZDP traz importantes implicações pedagógicas, na medida em que mune os educadores de um instrumento fundamental, ajudando-os a compreender os processos de maturação que já foram completados, mas também aqueles que ainda estão em formação, permitindo, em colaboração com a criança, delinear atividades cognitivas que se adequam ao nível de desenvolvimento próximo da mesma, ou seja, o adulto poderá orientar e mediar a criança de forma a fomentar o desenvolvimento potencial da mesma (César, 1996; Vygotsky, 1991).

Um outro contributo relevante para a educação, decorrente das interpretações da teoria de Vygotsky, alude à importância do papel da criança na aprendizagem e no desenvolvimento. Para o teórico (César, 1996; Vygotsky, 1991), a criança é um sujeito ativo e

interativo do seu desenvolvimento, pois é através da interação, comunicação e mediação com os outros e consigo próprio, que a mesma se apropria de novas formas de pensar e de agir. Por outras palavras, consiste num processo do plano social (relações interpessoais) para o plano individual e interno (relações intrapessoais). Deste modo, e tal como patenteia Leitão (2006), os variadíssimos estudos que o teórico russo desenvolveu demonstram que as interações, os diálogos e as conversações entre as crianças são importantes para a regulação mútua das tarefas de grupo, uma vez que quando as crianças trabalham em colaboração em tarefas complexas, resolvem problemas e descobrem soluções que não conseguiriam encontrar de forma individual.

Em suma, aquilo que a criança consegue fazer hoje com cooperação, amanhã será capaz de fazer sozinha (Vygotsky, 1991), ou seja, aquilo que hoje é a zona de desenvolvimento proximal, amanhã será o nível de desenvolvimento real. Destarte, a aprendizagem é um processo social e individual, que segue uma trajetória de fora para dentro, isto é, as interações com os outros introduzem mudanças na organização do pensamento e na regulação do comportamento, sendo por isso preciosas no processo de desenvolvimento humano.

### **1.3 – Aprender com os outros**

É através da linguagem que conhecemos, organizamos e controlamos a realidade; exteriorizamos a nossa identidade, partilhamos saberes e experiências, cooperamos e representamos simbolicamente o real (Sim-Sim, 1998). Como já referido, a comunicação é a função principal da linguagem e, desde o nascimento, desenvolvemos mecanismos que nos permitem comunicar com quem nos rodeia. Primeiro, comunicamos através do choro, do riso, das expressões corporais e faciais e dos gestos; contudo, através da vivência de experiências ricas e estimulantes, começamos a desenvolver vários domínios linguísticos, alcançando as primeiras produções orais e uma construção frásica cada vez mais complexa (Sim-Sim, 1998). Assim, e nesta linha de pensamento, a autora afirma que somos seres comunicadores e, inerentemente, seres sociais, pois comunicamos em diversas situações e por várias formas; e que, por mais que tentemos, existirá sempre uma ação, um gesto, um silêncio que serão compreensíveis para os indivíduos da comunidade a que pertencemos, transmitindo-lhes uma determinada mensagem. Desta forma, a comunicação consiste num processo primordial nas relações interpessoais, uma vez que é através dela que interagimos e estabelecemos contacto com o outro (Mendes, 2017).

Ao longo dos séculos, as sociedades modernas ocidentais sofreram alterações a vários níveis, levando a cabo alterações no papel da escola na sociedade e colocando desafios em

termos sociais no que respeita às aprendizagens a realizar. Atualmente, o mercado de trabalho não se interessa apenas pelo domínio dos conhecimentos e pela preparação técnica. A escola tem de habilitar os jovens com competências que lhes permitem trabalhar em equipa, de intervir no mundo (local e global) de forma autónoma e crítica e de resolver os problemas de uma forma colaborativa. Com este mundo global, as sociedades estão mais heterógenas e as escolas espelham a diversidade existente. Neste palco de convivência, onde impera a diversidade e o multiculturalismo, mas, ao mesmo tempo, o individualismo e o isolamento, devido às transformações no processo de socialização (as crianças estão menos em interação), torna-se essencial incrementar uma cultura e um ambiente escolar que valorizem a aprendizagem de competências sociais, através de atividades de colaboração, relações mais positivas e ajuda mútua (Lopes & Silva, 2008, 2009).

Nos últimos anos, tal como patenteado em Bessa e Fontaine (2002), Leitão (2006) e Lopes e Silva (2009), numerosas investigações têm evidenciado que a aprendizagem cooperativa<sup>1</sup> apresenta-se como uma estratégia de qualidade capaz de responder aos desafios e às necessidades das sociedades heterogêneas. O perfil do trabalho cooperativo revela ainda a eficiência das diferentes estratégias cooperativas na aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais e, ao mesmo tempo, da realização de aprendizagens cognitivas. Contudo, e apesar de atualmente ser posto em prática inúmeros métodos de aprendizagem cooperativa, a maior parte deles destina-se ao Ensino Básico e Secundário. Segundo Piaget (1924, citado por Lopes & Silva, 2008), as crianças de tenras idades não apresentam uma boa compreensão do ponto de vista do outro, nem conseguem participar numa tarefa de aprendizagem cooperativa; no entanto, Lopes e Silva (2008) acreditam que a *compreensão do Outro* pode ser explorada e incrementada com as crianças do pré-escolar à luz de vários trabalhos, tais como Parten (1932, citado por Lopes & Silva, 2008), que constatou que as crianças desenvolvem competências necessárias à colaboração, entre os dois e os quatro anos de idade.

---

<sup>1</sup> Aprendizagem cooperativa VS aprendizagem colaborativa – De uma forma resumida, e de acordo com Panitz (1999), a aprendizagem cooperativa consiste numa metodologia de trabalho mais diretiva e controlada pelo adulto/professor; por outro lado, na aprendizagem colaborativa, as crianças contêm um papel mais ativo na construção do seu conhecimento, ou seja, é mais centrada na criança [*“Cooperative learning is defined by a set of processes which help people interact together in order to accomplish a specific goal or develop an end product that is usually content specific. It is **more directive than a collaborative system of governance and closely controlled by the teacher**. While there are many mechanisms for group analysis and introspection, the fundamental approach is teacher centered, whereas **collaborative learning is more student centered**.”* (Panitz, 1999, p.1)].

A aprendizagem cooperativa não é uma ideia recente, mas sim um processo que se tem vindo a afirmar no decorrer dos anos. Vários autores têm descrito que “aprendizagem cooperativa” é muito mais do que colocar as crianças a trabalhar em grupos, bem como têm relatado que a cooperação entre indivíduos é primordial para a obtenção do sucesso, uma vez que em conjunto se chega mais rápido e melhor a um determinado objetivo (Bessa & Fontaine, 2002; Leitão, 2006; Lopes & Silva, 2008, 2009). Segundo Johnson e Johnson (2017) e Johnson, Johnson e Smith (2013), a aprendizagem cooperativa consiste num método de ensino, pela qual as crianças estão organizadas em pequenos grupos de forma a trabalharem em conjunto para realizarem objetivos comuns, assim como para maximizarem a sua própria aprendizagem e as dos outros. Ao longo das suas obras, Johnson e Johnson (1997, como citado por Leitão, 2006; Johnson & Johnson, 2017), aludem ao Talmude<sup>2</sup>, que afirma que para aprender deve haver um companheiro de aprendizagem, e ao aforismo do filósofo Séneca: “*qui docet discet*”, que significa que ensinar é aprender duas vezes.

Leitão (2006) refere que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada na criança e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, em que se recorre a diversas metodologias de trabalho, organizando-se os grupos em função das diferenças entre os seus membros, de modo a ajudar as mesmas a construírem e aprofundarem a sua própria visão e compreensão do mundo em que vivem.

Na mesma linha de pensamento, Argyle (1991, citado por Lopes & Silva, 2009) descreve a cooperação como uma forma de atuar junto, de forma coordenada, no contexto de relações sociais ou de emprego, com a finalidade de atingir objetivos comuns, seja pelo prazer de partilhar atividades ou para alcançar benefícios comuns. Balkcom (1992), também citado por Lopes e Silva (2009), afirma que a aprendizagem cooperativa consiste numa

“estratégia de ensino em que os grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização.” (p.3).

---

<sup>2</sup> “O Talmude (que significa instrução ou aprendizado) é um texto central do judaísmo e registra as discussões rabínicas sobre lei, ética, costumes, história ...”. (Retirado no dia 20 de outubro de 2019, do site <https://www.wdl.org> > item).



Tendo em conta as definições referidas anteriormente, não restam dúvidas de que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia de trabalho, em que as crianças interagem, partilham e se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem, de modo a adquirirem conhecimentos sobre o mundo e a atingirem determinados objetivos.

Como supramencionado, a escola, mais do que transmitir conhecimentos, deve proporcionar vivências democráticas e aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a sua afirmação enquanto cidadão do mundo atual, sendo que a aprendizagem cooperativa rege-se por um conjunto de princípios que correspondem aos desafios e às necessidades das sociedades contemporâneas, ou seja, promove aprendizagens a nível dos conhecimentos científicos, como também a nível de competências sociais (Bessa & Fontaine, 2002).

A partir dos anos 70, foi possível constatar uma proliferação de situações em que a aprendizagem cooperativa é valorizada e, nos últimos anos, várias investigações têm relevado os benefícios da mesma no desenvolvimento do indivíduo. De uma forma geral, a aprendizagem cooperativa desenvolve vantagens em aspetos muito distintos, tais como o pensamento criativo e crítico, a autoestima, a resolução de problemas de forma criativa e inovadora, as relações interpessoais, a coesão social e a aceitação das diferenças (Leitão, 2006; Slavin, 2015).

Ao trabalhar de forma colaborativa, as crianças aprendem em conjunto, partilham vivências e pontos de vista e influenciam-se mutuamente, pois, ao contactar com diferentes perspetivas, o indivíduo organiza os seus pensamentos, atitudes e relações com o outro, isto é., são ativados os processos de reestruturação e de conflitos cognitivos, sendo que estes estão na origem da concretização de aprendizagens (César, 2000; Damon & Phelps, 1989; Webb, 1982, 1991, citado em Bessa & Fontaine, 2002). Estas interações contribuem também para a construção de uma cultura relacional, fazendo com que as crianças aceitem, respeitem e valorizem as ideias dos outros.

As investigações também demonstram que a aprendizagem cooperativa ajuda a elevar os resultados académicos, a vários níveis, de todas as crianças, bem como motiva as mesmas para a aquisição de saberes (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015). Tal é reforçado por Ted Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003), citados por Lopes e Silva (2009), que referenciam mais de cinquenta benefícios da aprendizagem cooperativa e que os mesmos podem ser organizados em quatro categorias: psicológicos, académicos, sociais e de avaliação. Destarte, e de acordo com Love e Gordon (2014, p. 180), *"[b]ringing social, affective, and constructivist dynamics into the classroom can increase unpredictability and discomfort with a changing sense of authority, but it also can increase student involvement, interest, motivation, and ownership of the educational process."*

Mas se a aprendizagem cooperativa eleva os resultados académicos e, ao mesmo tempo, também motiva e aprimora as relações pessoais e sociais, que fatores caracterizam a mesma? Isto é, quais são os componentes que permitem distinguir a aprendizagem cooperativa das atividades tradicionais de trabalho de grupo?

De forma a responder a estas questões, abordaremos de seguida diversas características e aspetos fundamentais da aprendizagem cooperativa, tais como as características dos grupos cooperativos, as características que inibem ou favorecem a cooperação das crianças em EPE e a implementação de atividades de aprendizagem cooperativa.

### **1.3.1 – Características dos grupos cooperativos**

São vários os educadores e professores que pensam que estão a pôr em prática aprendizagem cooperativa, quando de facto não estão a fazê-lo. Como já aludido, a cooperação é muito mais do que estar fisicamente, sendo que colocar as crianças a trabalhar em grupo para aprenderem, não é o mesmo que fomentar a cooperação entre as mesmas. Para que a cooperação funcione, Johnson e Johnson (Johnson et al., 2013; Johnson & Johnson, 2017), baseando-se em trabalhos anteriores, afirmam que é necessário estarem presentes cinco elementos essenciais: a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual e de grupo, competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo.

A interdependência positiva é o primeiro elemento, e é considerada como a pedra basilar da aprendizagem cooperativa. Quando falamos de aprendizagem cooperativa, falamos de um modelo centrado nas relações interpessoais, de ajuda, de colaboração mútua entre as crianças, de forma a desenvolver aprendizagens e obter sucessos. Assim, esta componente diz respeito à interação e entreajuda positiva entre as crianças e, de acordo com Johnson e Johnson (2017), refere-se à perceção que as mesmas têm de estarem de tal forma ligadas a outros, que não perspetivam poder haver sucesso na realização de uma tarefa, a menos que os outros membros do grupo tenham também sucesso, ou seja, a sua perceção é de que nenhum elemento do grupo será bem sucedido, se os restantes não o forem também. Deste modo, cada elemento do grupo tem duas responsabilidades primordiais: potencializar o seu próprio desempenho e incentivar e apoiar a participação e o desempenho dos outros membros (Leitão, 2006), pois ou têm êxito em conjunto, ou todos fracassam, *“they sink or swim together”* (Johnson & Johnson, 2017, p.3).

Em conformidade com Johnson e Johnson (1989, citados por Leitão, 2006, e Lopes & Silva, 2008), a estruturação da interdependência positiva pode ser conseguida através de cinco procedimentos, expostos, de uma forma resumida, no Quadro 1.

**Quadro 1-** *Procedimentos para atingir a interdependência positiva*

Interdependência ligada aos objetivos	Quase todas as atividades cooperativas estão organizadas na base de um objetivo comum, ou seja, envolvem uma interdependência ligada aos objetivos. Esta está relacionada com os elementos trabalharem em conjunto para atingirem um objetivo comum, que consiste no término da tarefa.
Interdependência ligada aos recursos	Está relacionada com as crianças compartilharem os materiais, equipamentos, espaço ou informações. Para fomentar este tipo de interdependência deve-se limitar os recursos, com vista a que as crianças partilhem e esperem pela sua vez para o utilizar.
Interdependência ligada à tarefa	Este procedimento alude à importância da divisão do trabalho do grupo, pela qual cada elemento deverá assumir e ter uma parte de responsabilidade na concretização do mesmo.
Interdependência ligada aos papéis	Consiste em todos os elementos do grupo assumirem papéis, de modo a facilitar a realização do trabalho. Estes devem ser rotativos e definidos de acordo com o tipo e objetivo do trabalho.
Interdependência ligada à recompensa	Esta interdependência está relacionada com as recompensas que os membros do grupo recebem. Embora, em idades mais novas, por vezes, seja necessário o uso desta interdependência para que as crianças se sintam motivadas para o término da tarefa, torna-se primordial que o educador recorra a atividades que interessam intrinsecamente as mesmas de forma a que a gratificação externa e material se torne dispensável. A melhoria das relações interpessoais e os êxitos académicos são formas de recompensas.

O segundo elemento da aprendizagem cooperativa é a interação estimuladora, preferencialmente face-a-face. O educador/professor deve encorajar interações deste tipo, uma vez que estas potenciam as possibilidades de as crianças trabalharem em conjunto, existindo atividades cognitivas e dinâmicas interpessoais que só ocorrem se as crianças se apoiarem, incentivarem e ajudarem mutuamente na aprendizagem (Johnson & Johnson, 2017; Lopes & Silva, 2009, 2010). Este envolvimento das crianças inclui a explicação e a discussão oral de como se resolvem os problemas e sobre a natureza dos conceitos e das estratégias que estão a ser aprendidos, bem como o ensinar os colegas a equacionar e a relacionar a matéria aprendida e aquela que já foi antes ensinada (Johnson & Johnson, 2017; Lopes & Silva, 2009, 2010). Tal como patenteiam Johnson et al. (2013, p. 6), a promoção deste tipo de interação promove *“such interpersonal processes as modeling appropriate use of social skills, supporting*

*and encouraging efforts to learn, and participating in joint celebrations of success.*”, ou seja, é a interação face a face que efetiva as crianças a trabalharem em conjunto, a celebrarem e promoverem o sucesso uns dos outros e a desenvolverem e modelarem competências sociais.

A responsabilidade individual e de grupo é o terceiro componente primordial na aprendizagem cooperativa. Tal como refere Johnson et al. (2013), as crianças aprendem juntas para poderem sair-se melhor como indivíduos, ou seja, o objetivo da aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro de forma individual; deste modo, para garantir que cada elemento é fortalecido, o grupo deve ter objetivos claros e ser capaz de avaliar o progresso obtido em relação aos esforços individuais de cada elemento e aos objetivos (Lopes & Silva, 2009, 2010). Neste sentido, o grupo deve assumir responsabilidade para alcançar todos os seus objetivos, mas, ao mesmo tempo, cada membro deve assumir responsabilidade para cumprir com o seu papel dentro do grupo, de modo a que o trabalho seja concluído e bem-sucedido, e para que não haja oportunidade de existirem elementos que “andem à boleia” (i.e., que não se aproveitem do trabalho dos outros) (Johnson & Johnson, 2017; Lopes & Silva, 2009, 2010), ou que fiquem à margem, sem verdadeiramente terem oportunidade de contribuir para o trabalho coletivo.

Para que haja aprendizagem cooperativa é também fundamental que as crianças detenham competências sociais. Segundo Candler (2005, citado por Lopes & Silva, 2009, 2010), este fator é, possivelmente, o que mais contribui para a dificuldade de os grupos obterem sucesso, tornando-se primordial ensinar e desenvolver competências sociais desde cedo, para que as crianças consigam interagir adequadamente com os seus pares e para que haja um clima relacional favorável, ou seja, para que haja uma verdadeira cooperação (Lopes & Silva, 2009, 2010). Nesta linha de pensamento, as investigações reforçam a ideia de que as competências sociais são determinantes, não só para o sucesso escolar e social, mas também a nível vocacional, profissional, familiar e conjugal (Lopes, Rutherford, Cruz, Marthur e Quinn, 2006, citados por Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

Como supramencionado, as crianças dos dias atuais estão menos em interação e, deste modo, não vivenciam tantas ocasiões para desenvolver competências sociais, sendo, por isso, fundamental que o educador proporcione situações de aprendizagem que ajudem as crianças a dominá-las (Lopes & Silva, 2009). De acordo com os mesmos autores (Lopes & Silva, 2008, 2009), existem competências sociais, também denominadas competências de colaboração, competências interpessoais, aptidões para permanecer em grupo, competências pró-sociais ou competências de comunicação, que podem ser ensinadas a crianças em idade pré-escolar, tais como: partilhar, esperar e respeitar a sua vez, chamar a pessoa pelo nome, ajudar, negociar,

encorajar, felicitar e elogiar os outros, convidar, sorrir, ouvir atentamente. Estas competências são cruciais para atingir o sucesso do grupo, mas ao mesmo tempo promovem relações mais positivas entre os elementos e níveis mais elevados de realização (Leitão, 2006).

Por fim, o quinto elemento refere-se ao processo de grupo ou avaliação do grupo. Na aprendizagem cooperativa, as crianças como indivíduos críticos e reflexivos, devem refletir e avaliar o trabalho concretizado e o funcionamento do grupo, analisar os resultados e confrontar os mesmos com os objetivos que tinham sido estabelecidos de modo a alterar e melhorar aspetos menos positivos, aumentando a eficácia e o desempenho do grupo no futuro (Leitão, 2006; Lopes & Silva, 2009, 2010). Destarte, os elementos do grupo devem avaliar e refletir, de forma cooperativa, sobre os seus próprios desempenhos e ações, bem como os desempenhos e ações dos outros elementos e do grupo de forma geral (Leitão, 2006). Este momento permite que os grupos de aprendizagem se concentrem na manutenção do grupo, auxilia a aprendizagem de competências sociais, garante que os membros recebam *feedback* pela sua participação e lembra as crianças de praticar as competências colaborativas (Johnson & Johnson, 2017). Todavia, apesar da importância deste elemento, infelizmente, muitas vezes não é tido em conta pelos educadores/professores.

Para finalizar, estes cinco elementos ajudam os educadores e os professores a utilizar de forma mais eficaz e eficiente a aprendizagem cooperativa, sendo que a mesma deve ser caracterizada por processos ativos e democráticos, nos quais as crianças são organizadas em grupos pequenos e heterogêneos (Leitão, 2006; Lopes & Silva, 2009, 2010).

### **1.3.2 – Características e fatores que inibem e facilitam a cooperação das crianças em EPE**

A aprendizagem, apesar de ser um ato individual, é, sem dúvida, um ato social, um processo contextualizado ligado aos mecanismos de socialização, interativos e comunicativos do contexto social em que o sujeito se insere (Leitão, 2006). À vista disso, as relações interpessoais e a comunicação assumem um papel primordial no desenvolvimento e na aprendizagem, dado que um indivíduo desenvolve o seu pensamento, é capaz de agir sobre o mundo e resolver os problemas de forma mais eficiente a comunicar, a interagir e a relacionar-se com o outro.

Nesta linha de pensamento, Vygotsky salienta que o conhecimento é exterior e social ao indivíduo e que a sua apropriação é feita através do esforço cooperativo de partilhar, resolver e compreender problemas, evidenciando, assim, a importância da dimensão coletiva, social e grupal (Bessa & Fontaine, 2002; Leitão, 2006). Assim, e como supramencionado, a

implementação de diversos métodos de aprendizagem cooperativa, nos diferentes níveis de escolaridade, é importantíssima para a melhoria de resultados académicos, como também para a aquisição de competências sociais, fundamentais para a inserção na sociedade contemporânea.

Em conformidade com Chambres et al. (1997, citado em Lopes & Silva, 2008), na EPE, os educadores não podem recorrer às mesmas estratégias cooperativas que nos outros níveis de ensino, uma vez que as crianças, em idades compreendidas entre os três e os cinco anos, detêm características que facilitam a participação ativa neste género de atividade e outras que inibem essa mesma participação, como por exemplo a curiosidade, a necessidade de socializarem e as competências sociais pouco desenvolvidas. Desta forma, aquando da implementação das atividades cooperativas, o educador deve ter em atenção essas mesmas características, de modo a implementar atividades adaptadas às mesmas, e de forma que as torne mais eficazes e eficientes no desenvolvimento das crianças. Contudo, para além das características anteriormente descritas, existem outros fatores externos que também inibem e favorecem a aprendizagem cooperativa.

Como aludido, a aprendizagem cooperativa e as interações com pares, para além de favorecerem as competências sociais, contribuem também para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Estas, ao envolverem-se em brincadeiras, aprendizagens e atividades conjuntas, imitam e ensinam umas às outras e, de forma, colaborativa, empenham-se em dar sentido ao mundo à sua volta através do debate, da partilha e da negociação. Assim, dividir as crianças em grupos etários homogêneos pode inibir as competências de cooperação, uma vez que, nesse modelo, as crianças mais novas não contactam com crianças com competências sociais mais desenvolvidas não tendo, deste modo, modelos para imitar (Lopes & Silva, 2008). Na verdade, também conforme Vygotsky (1991), uma criança acede mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com crianças mais velhas.

A atmosfera de respeito e valorização da criança que se respira no contexto, a organização do espaço físico e o tipo de atividades desenvolvidas são outros fatores que Lopes e Silva (2008) referenciam como benéficos e estimulantes da interação e da aprendizagem cooperativa. Para estes autores, é primordial uma atmosfera na qual se valorizem as crianças como pessoas individuais com características diferentes, onde estas se sintam aceites e integradas no grupo e que não exista um ambiente de comparação e de estimulação de competição entre as crianças. De facto, os educadores devem reconhecer que a heterogeneidade e a diversidade das crianças é uma mais valia para o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas, uma vez que permitem o confronto de vivências e perspetivas.

Assim, deverão aproveitar essas mesmas disparidades para desenvolverem um ensino de qualidade e inclusivo (Lopes & Silva, 2008).

Na aprendizagem cooperativa é significativo, não só, a heterogeneidade dos grupos, mas também a participação ativa de todas as crianças (Leitão, 2006). Desta forma, o educador deverá assegurar essa mesma participação através dos cuidados na divisão das tarefas e dos materiais, na atribuição dos papéis e das responsabilidades individuais e pela rotatividade, flexibilidade e diversidade dessas mesmas funções (Leitão, 2006).

É fundamental também que a sala esteja organizada em cantos ou em áreas atraentes, estimulantes e diversificadas, estruturadas de forma que estimulem a cooperação e a interação entre as crianças, como por exemplo, oferecendo objetos grandes, que exijam, no mínimo, duas crianças para os movimentarem ou até mesmo que os móveis sejam dispostos de forma a estimular naturalmente a interação, como por exemplo, colocar duas cadeiras no espaço do computador. Esta organização pode e deve ser também “transportada” para o espaço exterior (Lopes & Silva, 2008).

A nível das atividades, implementar contextos cooperativos de aprendizagem envolve uma cuidadosa e criteriosa planificação das atividades, em que têm de se ter em conta os princípios da aprendizagem cooperativa (Leitão, 2006). Lopes e Silva (2008) patenteiam que, à partida, as atividades em EPE são cooperativas, tal como a construção de um mural. No entanto, o educador poderá transformar as atividades tradicionais individuais ou competitivas em atividades cooperativas. Destarte, aquando da implementação de atividades, o educador deverá ter em conta a formação dos grupos, a criação de interdependência positiva, o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, o estabelecimento da responsabilidade individual, o *feedback* e a avaliação sobre a atividade. Um outro aspeto a considerar pelo educador refere-se à atividade lúdica (jogo e brincar). Esta é primordial no processo de desenvolvimento da criança, visto que é através dela que a mesma estabelece as primeiras relações sociais, aprende a respeitar e a desenvolver normas e regras, bem como estimula o pensamento criativo (Lopes & Silva, 2008).

Assim, proporcionar oportunidades de as crianças interagirem e de aprenderem em conjunto, significa construir “boas aprendizagens” ou aprendizagens de qualidade, dado que as crianças, ao cooperarem entre si, são construtoras ativas do seu próprio desenvolvimento (Vygotsky, 1978, citado por Bessa & Fontaine, 2002; Leitão, 2006). Ainda, em EPE, as atividades cooperativas deverão ser curtas, simples, concretas, significativas, dinâmicas, interativas e realizadas em grupos restritos (Lopes & Silva, 2008).

## *Uma educação fora das quatro paredes é importante*

---

*“Observe atentamente a natureza  
e irá compreender tudo melhor.”*

*Albert Einstein*

### **2.1 – O exterior como local de aprendizagem e de desenvolvimento<sup>3</sup>**

Nas últimas décadas, o mundo tem sofrido variadíssimas transformações e o modo como a infância é vivida não é exceção. A evolução das tecnologias, o aumento do tráfego automóvel e o crescente receio dos pais em relação a possíveis perigos levam a que as crianças sejam afastadas dos espaços ao ar livre e das experiências de risco e de desafio (Bento, 2012, 2015; Bilton, Bento & Dias, 2017).

Atualmente, o quotidiano das crianças centra-se em atividades no interior, em espaços fechados, com elevado nível de sedentarismo e com escassas oportunidades de atividades de exploração, escolha, jogo e brincadeiras em espaços exteriores (Bento, 2012, 2015; Bilton et al., 2017). De acordo com Bento e Portugal (2016), baseadas em vários autores, o brincar na rua tem vindo a desaparecer, existindo, cada vez mais, uma desvalorização da atividade lúdica livre, natural e espontânea. Nos dias de hoje, as crianças têm os seus horários excessivamente preenchidos por atividades estruturadas e controladas pelos adultos, sem oportunidades de brincarem livremente. Verifica-se uma tendência crescida de manter as crianças intelectualmente “fortes” e ativas, mas emocionalmente e corporalmente passivas, ou seja, com uma “iliteracia motora” (Neto, 2001, 2015).

Bento e Portugal (2016) referenciam que esta estimulação excessiva e a redução crescente das brincadeiras ao ar livre apresentam impactos a diferentes níveis, tais como o decréscimo da autonomia, da capacidade de tomada de decisões e da descoberta e aprendizagem, de forma significativa, através da experimentação por ensaio-erro, assim como o aumento dos hábitos de vida sedentários, que originam problemas de saúde infantil, tais

---

<sup>3</sup> Como já referido anteriormente, e segundo Migueis (2010), baseada em Vygotsky (1991), a aprendizagem precede o desenvolvimento, uma vez que “[o] aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento mental, colocando em movimento vários processos de desenvolvimento” (p.48), ou seja, a aprendizagem origina o desenvolvimento de um indivíduo.



como a obesidade, doenças cardiovasculares e os diabetes. Bento (2015) patenteia ainda o estudo realizado por Viegas e colaboradores (2012) que demonstra que o aumento do tempo em espaços fechados propicia a transmissão de doenças e o agravamento de problemas respiratórios devido aos reduzidos e inadequados meios de ventilação.

Assim, tendo em conta o quadro sociocultural que se faz sentir na sociedade, torna-se urgente e pertinente redescobrir o tempo e o espaço dos tempos livres, das brincadeiras e das explorações do espaço físico e social, uma vez que estes são importantes para o desenvolvimento equilibrado das crianças (Neto, 2001),

Ao proporcionarmos oportunidades de as crianças escolherem e dirigirem atividades do seu interesse - dar oportunidade de escolher e decidir o que fazer, como, quando e com quem - estamos a fomentar o autoconhecimento, o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida futura e a exploração de novas competências, como por exemplo a agilidade, rapidez e precisão. Por intermédio da brincadeira livre e autónoma, sem a supervisão do adulto, as crianças exploram, criam aventuras e contactam com riscos (Bento, 2012).

O brincar, de uma forma geral, é considerado como uma atividade fundamental para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, para as aprendizagens e para o bem-estar das crianças e, segundo as OCEPE (2016), o brincar é uma atividade natural, correspondendo à forma holística de aprender. Através do brincar, as crianças exprimem e constroem a sua personalidade, a sua individualidade, desenvolvem e fortalecem os seus interesses, a sua capacidade de tomarem decisões e de resolverem problemas, melhoram as capacidades relacionais, de curiosidade, de imaginação e de criatividade, bem como, com o brincar, as crianças exploram, analisam e refletem sobre o mundo e simulam situações, medos e conflitos da sua vida, ou seja, permite que a criança conheça a si própria e o mundo à sua volta, sendo que o brincar no exterior não é exceção (I. L. Silva et al., 2016).

Brincar nos espaços naturais potencia inúmeras vantagens para o desenvolvimento integral do indivíduo (físico/motor, emocional, cognitivo e social), visto que conduz a mobilização de todo o corpo na exploração livre e autónoma do meio envolvente (Portugal, 2009 e Thomas & Harding, 2011, citados por Bento & Portugal, 2016). De acordo com White (2011, citado por Bento, 2015), os espaços exteriores, devido às suas características, oferecem inúmeras experiências, desafios, sensações e oportunidades, tais como um brincar fisicamente ativo e ruidoso e um contacto com superfícies irregulares, que não possíveis dentro das quatro paredes, possibilitando variadíssimas formas de aprender, comunicar e interagir (Tovey, 2007, citado por Bento, 2015). Em conformidade com o estudo realizado por Fjørtoft (2001), o brincar no espaço exterior é fundamental para o desenvolvimento das aptidões motoras da criança (e.g., coordenação e equilíbrio), assim como, devido à possibilidade diversificada de

brincadeiras e jogos, da criatividade e da imaginação. O mesmo estudo conclui ainda que as vivências no exterior têm impacto no comportamento das crianças relativamente ao respeito pela natureza e na ocorrência, mais frequente, de interações sociais entre pares.

Destarte, e no que refere ao desenvolvimento físico e motor, os espaços exteriores promovem a atividade física e motora (competências de coordenação, agilidade e equilíbrio) e possibilitam oportunidades de as crianças realizarem movimentos ruidosos, amplos e rápidos (Bento, 2015; Maynard & Waters, 2007). Os estímulos existentes nos espaços naturais (manuseação de diferentes objetos, com diferentes texturas, tamanhos e peso) permitem desenvolver, também, a motricidade fina e de coordenação olho-mão, que no futuro, serão primordiais para a aprendizagem da leitura e da escrita (Bilton, 2010, citado por Bento & Portugal, 2016).

Bento (2015) postula que a criança se desenvolve e começa a compreender o mundo através das explorações e interações físicas e sociais, sendo que, deste modo, podemos asseverar que o desenvolvimento motor se relaciona com o desenvolvimento cognitivo. Na sua ação, através da exploração e do movimento, a criança obtém informações em relação a que a rodeia, atribuindo significados e funções (Bento, 2015). Desta forma, através do processo de repetição e de experimentação (mobilização dos sentidos e do corpo), a criança vivencia oportunidades de testar hipóteses e desenvolver teses sobre os fenómenos, ocorrendo a criação e o desenvolvimento de esquemas mentais, isto é, “[a]través de processos de experimentação e repetição, a criança vai ganhando novas informações sobre os fenómenos, interiorizando progressivamente os processos que lhe estão subjacentes e complexificando os seus esquemas mentais.” (Bilton et al., 2017, p. 49). Para além destes benefícios, o contacto com o exterior fomenta, na criança, a consciencialização do seu corpo em relação ao espaço (Bento, 2015), bem como, a mesma, aprende a recorrer às suas competências de modo a atingir os objetivos desejados (Bilton, 2010, citado por Bento, 2012) .

Ao observarmos a natureza, averiguamos que esta está em constante mudança devido aos fenómenos meteorológicos que se fazem sentir: uma poça de lama após a chuva, folhas no chão no outono, flores e, posteriormente, frutas nas árvores. Esta sua imprevisibilidade, tanto por ação da natureza como da ação humana, incita brincadeiras diversificadas, ricas e promovedoras de elevados níveis de bem-estar emocional e implicação (conceitos explicados no ponto três: Educação Experiencial), mas, ao mesmo tempo, leva ao aparecimento de obstáculos que estimulam a criança a desenvolver estratégias para a resolução de problemas e de pensamento criativo. Nesta procura, a criança interage, coopera e partilha ideias e objetivos com os outros, mobilizando competências sociais fundamentais para a vida em sociedade (Bento, 2015; Bilton et al., 2017). Stephenson (2003, citado por Maynard & Waters, 2007)

afirma ainda que, vivenciando esta imprevisibilidade e situações de risco, as crianças desenvolvem confiança em si mesmas, assim como a capacidade de avaliar o risco tendo em conta as suas competências e limites.

Ainda, o contacto com o exterior e com os elementos naturais estimula as competências de observação e atenção, o ímpeto exploratório e a curiosidade, incitando vontade de querer aprender e saber mais sobre o mundo e, por sua vez, expandindo o conhecimento acerca do mundo e dos diversos sistemas, como por exemplo os estados da água (Bilton, 2010 & Thomas & Harding, 2011, citados por Bento & Portugal, 2016; Bilton et al., 2017). Estas mesmas experiências promovem um sentimento de pertença ao espaço e desenvolvem atitudes positivas, proativas e de respeito/cuidado com o meio ambiente (Rivkin, 2000, citado por Maynard & Waters, 2007; Bento & Portugal, 2016).

Para finalizar, a exploração dos espaços exteriores também comporta benefícios para a saúde, tal como o desenvolvimento do sistema imunitário (Bilton et al., 2017); e promove o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, devido à necessidade de “passar para palavras aquilo que se vê e sente” (Thomas & Harding, 2011, citados por Bento & Portugal, 2016, p. 92). Neto (2015) e Sá (2016) patenteiam ainda a existência de vários estudos que demonstram que as crianças apresentam uma maior capacidade de atenção quando, no seu quotidiano, as vivências no exterior são regulares. Estas mesmas experiências ajudam a combater o *stress* e, conseqüentemente, elevam o nível de funcionamento cognitivo (Neto, 2015; Sá, 2016).

Tendo em conta o referido anteriormente, podemos asseverar que o brincar no exterior desenvolve inúmeros benefícios primordiais nas crianças. Todavia, é preciso ter em consideração que este brincar implica risco.

Numa sociedade que, cada vez mais, está preocupada com a proteção e segurança das crianças, o risco é compreendido como algo negativo, que não deve estar presente nas vivências das mesmas, ignorando-se a respetiva influência no desenvolvimento e no brincar (Tovey, 2011, citado por Bento, 2017). Baseada em vários autores, Bento (2017) patenteia que o brincar arriscado consiste numa oportunidade de as crianças vivenciarem e testarem os seus limites, experimentarem algo inédito e enfrentarem desafios, sendo que, deste modo, assume-se como uma forma emocionante e saudavelmente assustadora de brincar físico, que abarca a procura por aventuras e incerteza. Apter (2007, citado por Bilton et al., 2017) legitima que as crianças procuram riscos e desafios nas suas brincadeiras, pois, nesses momentos, vivenciam altos níveis de estimulação positiva, através de sentimentos (medo, ansiedade, felicidade, orgulho e entusiasmo) que aparentemente são contraditórios, mas que fazem com que o risco

seja vivido de uma forma tão cativante, levando a cabo que a criança persevere na atividade, superando o medo e vivenciando com prazer e euforia quando domina uma nova competência.

De forma a compreender mais ao pormenor, as implicações do brincar arriscado no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, assim como de identificar os fatores que influenciam essas experiências, ao longo dos anos, vários autores investigaram e desenvolveram estudos sobre a temática (Bento, 2017). Bento (2017), no seu artigo sobre o brincar arriscado, destaca a investigação de Sandseter (2007) que procura categorizar os diversos tipos de risco presentes no brincar. Com essa investigação, Sandseter estabeleceu seis dimensões de risco que consistem em: altura e velocidade elevada, utilização de ferramentas e elementos perigosos, jogo de luta e perseguição, e possibilidade de deixar de ser visto ou de desaparecer.

Posto isto, e de acordo com Bento (2012), podemos asseverar que o brincar arriscado detém um papel fundamental no desenvolvimento da criança, visto que responde à sua curiosidade natural e necessidade de estimulação. Com situações desafiantes, as crianças desenvolvem competências de gestão e de avaliação de riscos, tendo em conta as suas características e as da situação (Christensen & Mikkelsen, 2008, citados por Bento, 2012 e Bilton et al., 2017). Segundo Tovey (2011, citado por Bento, 2012), o contacto com situações de aventura e risco conduz, também, à superação de desafios que permitem expandir barreiras emocionais, cognitivas e físicas, num ambiente seguro, controlado e de suporte, em que o erro é aceite e previsto.

É importante evidenciar que o brincar arriscado também aprimora as competências sociais, uma vez que as crianças compreendem, com mais facilidade, as dificuldades dos seus colegas, conseguindo ajudá-los com mais facilidade (Bilton et al., 2017).

Bento (2012, 2017), norteadas por diversos autores, afirma ainda que o brincar arriscado propicia o desenvolvimento da consciência e do conhecimento do seu próprio corpo, de atitudes de persistência e de empreendedorismo (interpretação dos problemas como desafios, treinando o inesperado e tirando satisfação da sua resolução) e de mobilização de estratégias de resolução de problemas, assim como, nestes momentos, a criança aprende a lidar com o medo, entende quais as consequências da sua ação, fortalece a confiança e a autoestima pessoal, aprimora a capacidade e a motivação para aprender e adquire uma maior familiaridade com o espaço.

Nesta linha de pensamento, as alterações ocorridas nas sociedades têm vindo a alterar os hábitos da vida das pessoas e, tendo em consideração que cada vez mais as crianças passam mais tempo no contexto educativo, a escola têm um papel primordial e uma responsabilidade acrescida para garantir experiências de qualidade de brincar ao ar livre, do risco e no acesso

ao movimento (Bento, 2015; Neto, 2001). Contudo, em Portugal, o espaço exterior não é valorizado, e é muitas vezes considerado como “secundário”, constatando-se uma reduzida oferta de estímulos. A investigação de Figueiredo (2015) patenteia essa mesma desvalorização, demonstrando que as práticas educativas ainda são muito focalizadas naquilo que se passa dentro das quatro paredes e que o acesso e o tempo passado no exterior são reduzidos, não permitindo que as crianças aproveitem e retirem, ao máximo, benefícios destes espaços.

As crianças necessitam de tempo para explorar, para investir e para experimentar. Conforme Bilton (2010, citada por Bento & Dias, 2017), de modo a que as crianças retirem verdadeiramente partido das regalias relacionadas com o brincar nos espaços exteriores, é recomendado que as mesmas lá passem, no mínimo, 40 minutos por dia, sendo que, nos dias de hoje, o tempo vivenciado varia entre 16 a 30 minutos, ou seja, as oportunidades que são oferecidas às crianças para explorarem e brincarem no exterior são muito reduzidas.

Bento (2012), norteadora por um leque diversificado de literatura, referencia ainda que, devido à tendência acrescida de interpretar o risco como algo negativo, bem como, à burocracia imposta através de imposições legais diversas, os espaços tendem a tornar-se aborrecidos e empobrecidos na oferta de tipo de experiências, desafios, materiais e atividades.

Perante este cenário, e conscientes de que é no decorrer dos primeiros anos que as crianças adquirem competências a vários níveis (cognitivas, sociais, motoras e emocionais), fundamentais para o seu desenvolvimento e para a vida adulta, torna-se imperativo alertar os educadores do potencial pedagógico que os espaços exteriores e o brincar arriscado apresentam, de forma a transformar as culturas enraizadas que se fazem sentir. De acordo com Bento (2012), são os adultos que rodeiam as crianças que detêm uma influência significativa no tipo de experiências que estas vivenciam e, destarte, se os adultos reconhecem a importância do explorar e do brincar nos espaços exteriores e do risco para o desenvolvimento equilibrado das crianças, estarão mais receptivos a experiências deste tipo: de aventura, de exploração, de risco e de desafio. Todavia, e tal como referido em Bento (2015), é crucial compreender que não é preciso “trazer a sala de aula para rua”, mas sim respeitar a necessidade que se faz direito do brincar das crianças, e do acesso a jogos e atividades recreativas próprias, tal como consagrado na Convenção dos Direitos da Criança, no artigo 31º (Assembleia Geral nas Nações Unidas, 1989).

## **2.2 – O espaço exterior, os seus recursos e organização**

Como supramencionado, uma criança desenvolve e aprende em interação e em exploração com o meio físico e social em que vive e, desta forma, como patenteado nas OCEPE

(2016), a organização do ambiente educativo deve ser vista numa perspetiva sistémica e ecológica, considerando o desenvolvimento do indivíduo através de um processo dinâmico de relação com o meio e que é influenciado e influencia o meio envolvente. O mesmo documento fundamenta-se ainda em princípios que reconhecem a criança como sujeito e agente do seu processo de desenvolvimento, assim como destaca que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem de forma holística e integrada, sendo vertentes indissociáveis de um mesmo processo evolutivo.

Num contexto de aprendizagem onde as crianças constroem as suas experiências significativas de forma ativa, o espaço necessita de ser pensado, planeado e organizado de modo a espelhar as intenções educativas do adulto, os princípios definidos nas orientações curriculares oficiais e que permita que a criança experimente, crie e aja de forma autónoma (Bento & Portugal, 2016; Hohmann & Weikart, 2003). O ambiente educativo afeta as escolhas das crianças, as relações entre criança-criança e adulto-criança, o grau de autonomia, o modo de utilização dos recursos, ... De um modo geral, afeta toda a ação e comportamento da criança (Hohmann et al., 1992). Dessarte, é primordial que a organização e oferta de materiais seja bem pensada, tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças, bem como promovendo desafios cognitivos e motores, de modo a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas (Pablo & Trueba, 1994; Zabalza, 1996; Araújo & Araújo, 2007; Oliveira-Formosinho, 2011, citados por Sá, 2016). Assim, podemos asseverar que o espaço é como um “terceiro educador”, visto que, tal como afirma Neto (2001, p. 120), uma criança “não se educa só com os educadores”, sendo que se este for devidamente organizado, atraente e estimulante, promove aprendizagens afetivas, cognitivas e sociais significativas.

No espaço exterior, as crianças são livres de subir e descer montes, correr, saltar, subir escorregas e árvores, cavar, brincar com água. É através do movimento, da exploração, que a criança descobre um conjunto de relações entre si própria, o espaço e os recursos que são fundamentais para o seu próprio desenvolvimento. No entanto, esta exploração está muito interrelacionada com as características e a qualidade do espaço e dos recursos (Neto, 2001) e, tal como referenciado nas OCEPE (2016), devido à potencialidade do espaço exterior, torna-se crucial que este seja organizado cuidadosamente e com rigor, de forma a proporcionar experiências ricas para as crianças, devendo os materiais e equipamentos ser diversificados e atender a critérios de qualidade, tendo sempre em atenção as questões de segurança.

Nesta linha de pensamento, Bilton (2010, citado em Bento, 2012) afirma que os espaços exteriores devem ser compreendidos como os espaços interiores, ou seja, que são contextos fulcrais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, e tratados como tal, com toda a importância que essa conceção acarreta. Porém, os espaços exteriores não podem ser réplicas

do espaço interior devido às suas características específicas (e.g. elementos naturais, espaços amplos, imprevisibilidade) (Bilton et al., 2017) pelo que, é primordial perspectivá-los de forma combinada, integrada e articulada (Bilton, 2010, citado por Bento, 2012; I. L. Silva et al., 2016). Tal como elucidado nas OCEPE (2016), em ambos os espaços pode-se incrementar atividades educativas planeadas ou atividades livres, sendo que o adulto deve ponderar qual o seu papel nos diversos momentos e espaços, como por exemplo, um sujeito ativo, que enriquece e apoia as atividades, ou um observador.

Em conformidade com o estudo de Figueiredo (2015), para as crianças, os espaços ideais são aqueles que envolvem e oferecem magia, mistério, desafios, complexidade e oportunidades de pensar, agir, sentir, imaginar, experimentar e criar. São espaços ideais aqueles que também concedem uma diversidade de topografia, de elementos - tanto naturais como manufaturados -, mas também que oferecem espaços de privacidade, intimidade e de construção. O estudo patenteia ainda que, de forma a que os diferentes tipos de atividades não interferiam entre si, permitindo fluidez e flexibilidade, torna-se crucial que o espaço exterior seja organizado, legível e coerente.

Assim, seguindo esta ordem de ideias e tal como elucidada Bento (2012), aquando da análise dos espaços, em vez de observar os mesmos numa perspetiva meramente descritiva, é pertinente adotar um olhar funcional, visto que este viabiliza compreender que atividades e explorações podem ser criadas e desenvolvidas através dos diferentes recursos do ambiente, como por exemplo, materiais que possibilitem construir, sentar ou saltar, i.e., “não por aquilo que são, mas pelo seu significado funcional” (Gibson, 1986, citado por Figueiredo, 2015, p. 4). Bento (2012) salienta ainda que a primeira perspetiva deve ser descurada, pois, devido às suas características de análise (baseada na forma, e.g., “existem quatro pneus, três árvores,...”), é insuficiente para detetar o tipo de desafios e riscos que o espaço oferece, ou seja, as propriedades e os recursos devem ser ponderados independentemente do indivíduo (Heft, 1988).

Deste modo, quando abordamos a análise funcional, temos de ter em consideração o conceito *affordance* que foi introduzido, em 1966, por Gibson (Bento, 2012; Figueiredo, 2015). Gibson (1979, citado por Heft, 1988; 1986/1979, citado por Kyttä, 2002) refere que *affordance* pode ser definido como a atribuição de significados funcionais dos espaços, que são concebidos através da deteção ativa de informações. Esta experiência perceptual não está apenas dependente das estruturas e propriedades do ambiente, mas está-o também dos significados, das características e das experiências do sujeito, ou seja, existe uma complementaridade entre indivíduo – as suas capacidades, limitações, objetivos do momento e necessidades – e os recursos e oportunidades do espaço. Desta forma, um mesmo recurso terá diferentes

*affordances* (percepções de ações) para diferentes indivíduos, sendo que essa percepção vai estar dependente de fatores histórico-culturais e sociais, isto é, um mesmo espaço é percebido e experienciado de modo diferente por cada sujeito, bem como cada indivíduo percebe e usa o mesmo espaço de forma distinta em momentos diferentes. Heft (1988) e Figueiredo (2015) elucidam ainda que cada objeto, para além do seu uso comum, contém inúmeras *affordances*, como por exemplo, uma caixa poderá servir para guardar objetos ou, no jogo simbólico, poderá servir de carro.

Segundo Gibson (1986, citado por Figueiredo, 2015), as *affordances* podem ser físicas (e.g. objetos, superfícies, equipamentos) ou sociais (e.g. interações sociais, animais), sendo que, as que são providenciadas pelo humano são as mais complexas e ricas.

Heft e Kytä, ao longo dos anos, seguiram a teoria das *affordances* de Gibson e desenvolveram estudos inovadores na área da qualidade dos espaços exteriores (Figueiredo, 2015). Heft (1988, citado por Figueiredo, 2015) defendia que a análise do espaço das crianças deveria ser efetuada numa perspetiva funcional, de modo a apreender os variados significados funcionais e as múltiplas percepções e explorações do espaço por parte das crianças. Tendo em conta isso, desenvolveu uma taxonomia ambiental, de dez categorias, do ponto de vista funcional: Superfícies planas, relativamente suaves; Declives relativamente suaves; Objetos apreensíveis/soltos; Objetos fixos; Objetos fixos, não rígidos; Superfícies escaláveis; Abertura (promove locomoção de um lado para o outro, escutar e olhar para um lugar adjacente); Esconderijo; Material moldável (e.g. lama, terra, areia); e, por último, Água, sendo que, em cada uma das categorias existem, no mínimo, duas *affordances* distintas.

Posteriormente, Kytä (2002), num estudo sobre os espaços ao ar livre das crianças, recorre a esta taxonomia. Porém, exclui a categoria Abertura e introduz a categoria de *affordances* sociais, de forma a compreender os recursos ambientais que apoiam as atividades e jogos sociais, ou seja, que se relacionam com a socialização das crianças. Segundo os dois autores, esta taxonomia possibilita avaliar a qualidade de um espaço para crianças, de idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos, em termos das ações que proporciona (Figueiredo, 2015).

Em conformidade com Kytä (2002) e Heft (1989, citado em Figueiredo, 2015), as *affordances* dividem-se em potenciais e atualizadas. As primeiras dizem respeito à qualidade do ambiente, isto é, as infindáveis e independentes, do indivíduo, possibilidades de ação. Das *affordances* potenciais existem aquelas que são percebidas por um indivíduo, e que são definidas de acordo com as suas competências, interesses, intenções do momento e fatores socioculturais, e as que são percebidas e partilhadas por diversos indivíduos - *affordances* potenciais partilhadas (Bento, 2012; Figueiredo, 2015). Assim, tais fatores, aludidos



anteriormente, determinam se as *affordances* percebidas são utilizadas e moldadas pelo sujeito (criança modela e transforma ativamente o ambiente, e.g., modela areia e concebe algo novo). Estas denominam-se “*affordances* atualizadas” e estão relacionadas com as dimensões e propriedades funcionais do espaço em que foram percebidas, utilizadas e moldadas em função das características e interesses do indivíduo (Bento, 2012; Figueiredo, 2015). Porém, nem todas as *affordances* percebidas podem ser utilizadas e moldadas, devido a motivos relativos às próprias crianças, à situação em causa, ou, até mesmo, por motivos inerentes aos adultos. Desta forma, surge o conceito de “*affordances* proibidas”, definido pelo constrangimento da ação, impedindo a descoberta de nova informação e atualização de *affordances* (Figueiredo, 2015).

À medida que a criança interage com o espaço, de forma ativa, através da exploração e do movimento, aumenta o número de *affordances* atualizadas. Contudo, aquando dessa interação espaço-criança, podem existir dois tipos de *affordances*, positivas ou negativas, que, conforme Gibson (1986, citado por Figueiredo, 2015) não apresentam um carácter oposto. No momento de exploração, se um indivíduo perceber uma *affordance* negativa, pode apresentar um comportamento-ação de fuga, de evitamento (e.g. uma criança pode pedir ajuda ao adulto), ou de utilização (enfrentar o desafio, testando os limites). Para além destes comportamentos-ações, a percepção da *affordance* negativa pode levar também à sua transformação, como por exemplo, o educador perceber, no espaço para as crianças, uma *affordance* negativa, transformando o mesmo de modo a responder às características e limites das crianças, ou seja, na sua ZDP (Figueiredo, 2015).

Gibson (1986, citado por Figueiredo, 2015) referencia ainda que é fundamental que o espaço seja rico em *affordances* potenciais, de modo a que a criança adquira conhecimento do espaço e de si mesma, pois quando o mesmo oferece inúmeras oportunidades de ação, isto é, *affordances*, coincidentes com as intenções, interesses e capacidades das crianças, estas são percebidas, moldadas e utilizadas.

Como já supracitado, cada criança percebe o espaço tendo em conta as suas características e interesses e, por isso, aquilo que se constitui como risco ou desafio para uma criança, pode não o ser para outra (Bento, 2012). Deste modo, o espaço exterior deve ser planeado e organizado cuidadosamente e de uma forma rigorosa para que ofereça diferentes tipos de risco, de desafio, de atividades e de possibilidades de ação adequadas a todas as crianças, tanto a nível de interesses e necessidades, como a nível de desenvolvimento, ou seja, “importa garantir que os espaços exteriores concretizem as suas potencialidades, incentivando a atividade e a participação plenas das crianças” (Tovey, 2011, citado por Bento, 2012, p.19). Assim, na sua estruturação/organização, devem ser ponderados os interesses e as

necessidades manifestados pelas crianças, reconhecendo-se e valorizando-se o ritmo de aprendizagem de cada uma (Bilton et al., 2017).

Posto isto, e de modo a que se concebam boas oportunidades e vivências de desenvolvimento e aprendizagem, o espaço exterior não pode ser perspectivado como um amontoado de recursos soltos, fixos e áreas isoladas sem coerência. A sua oferta tem de ser cuidadosamente refletida e planeada, não podendo ser excessiva, de forma a criar confusão, nem escassa, fazendo com que as crianças não tenham a possibilidade de decidir e refletir sobre a mesma (Figueiredo, 2015; Bilton et al., 2017). Assim, primeiro que tudo, aquando da organização do espaço exterior, o adulto deve priorizar um espaço vedado (delimitado), não só para definir os limites, mas também para conferir um sentimento de segurança às próprias crianças. É primordial que este seja dividido e delimitado em diversas áreas com equipamentos, objetos e atividades que ofereçam diferentes níveis de desafio (cognitivo, social, emocional e físico), ou seja, é importante separar as áreas de acordo com o tipo de atividades, como por exemplo delimitar as atividades fisicamente mais intensas (energéticas), das atividades mais focalizadas, mas “calmas”. Interessa assim conceber zonas de material solto para explorar e criar, zona de equipamentos fixos, zona faz-de-conta e zona de ateliers (Bilton et al., 2017; Hohmann & Weikart, 2003; Neto, 2001).

No que concerne à escolha do tipo de materiais a disponibilizar, de forma a facilitar a escolha dos recursos, o adulto deverá observar atentamente as brincadeiras e os interesses manifestados pelas as crianças, contudo Hohmann e Weikart (2003) e Bilton et al. (2017) pateteiam, pela sua experiência, algumas ideias e recursos a considerar na oferta:

- ❖ Os diferentes objetos não devem ser demasiados grandes ou pesados, não permitindo o uso e o transporte facilitado dos mesmos pelas crianças;
- ❖ É fundamental garantir a qualidade (e.g. diversos tamanho e tipos de objetos) e a quantidade no tipo de recursos, de modo a facilitar o surgimento de projetos criativos e de desafios e a reduzir a probabilidade de conflitos entre as crianças. Lista de alguns objetos a ter consideração: pneus, tecidos, caixas, frascos de champô e de detergente, taças, tubos, sinos, triciclos, tábuas, bolas, troncos, folhas, cordas, regadores, entre outros
- ❖ Os recursos não necessitam ser dispendiosos nem elaborados, uma vez que os materiais soltos oferecem oportunidades mais ricas de brincar (explorar, construir, fazer-de-conta);
- ❖ Os recursos naturais devem ser prioritários e objetos pequenos de plástico devem ser evitados;

- ❖ Os recursos devem estar acessíveis a todas crianças, de modo a fomentar a livre iniciativa;
- ❖ Deve existir um sistema de arrumação acessível e simples, não só para guardar os brinquedos de rodas, mas também os materiais soltos, permitindo com que crianças localizem e arrumem os recursos no seu espaço.

Para colmatar, para organizar o espaço exterior como ambiente desafiante, importa garantir a existência de terrenos com diferentes elevações e pavimentos, bem como uma diversidade de materiais fixos e soltos manufaturados, não manufaturados e naturais, uma vez que quanto mais versátil e mais equipado o espaço for, mais criativo e rico será o brincar das crianças (Bento, 2012; Fjørtoft, 2001).

## **2.3 – Explorar a natureza com os outros**

O espaço exterior, devido às suas características, oferece condições interessantes que não são passíveis de replicar e vivenciar no interior. Neste, as crianças podem gritar, correr livremente, sujar-se, exprimir-se com maior espontaneidade, podem exercitar-se, contactar com diferentes estímulos naturais e podem revelar competências e características da sua personalidade que, normalmente, não é possível exprimir, ou pelo menos não são habitualmente expressas dentro das quatro paredes (Bento & Dias, 2017).

Num espaço amplo e imprevisível, onde o adulto não consegue atender e intervir nas variadas necessidades em simultâneo, a colaboração e a partilha entre as crianças emergem, de uma forma espontânea, de modo a alcançar objetivos comuns (Bilton et al., 2017). Desta forma, e tal como elucidam Bilton et al.(2017), o espaço exterior pode ser considerado fundamental para desenvolver as relações próximas, ou seja, um contexto social rico, onde é possível constatar inúmeras oportunidades de partilha, interação e superação de desafios e conflitos entre as crianças.

Durante as brincadeiras no espaço exterior, as crianças assumem e vestem o papel de docentes e aprendizes, de forma natural e alternada, compartilhando os seus conhecimentos, habilidades e capacidades em função da exigência do desafio. Neste processo de cooperação e partilha, as crianças não só desenvolvem os seus conhecimentos, mas também aprimoram a empatia e descobrem as perspetivas, os sentimentos e as necessidades dos outros. Todavia, e apesar do espaço natural instigar a colaboração e aumentar o leque de aprendizagens, este processo de partilha e de apoio mútuo não é simples, exigindo que as crianças mobilizem competências sociais, tais como empatia, negociação e compromisso (Bento & Dias, 2017; Bilton et al., 2017).

É através de vivências de qualidade, significativas e frequentes com os outros, que as crianças começam a apreciar e a retirar prazer do outro e a desenvolver o sentido de companheirismo (atitude de cuidado com os outros, aceitar as ideias dos outros, respeitar as diferentes necessidades e interesses), que é crucial para o desenvolvimento de uma autoestima positiva e de competências sociais (Bilton et al., 2017) e, apesar de essas experiências poderem ser vivenciadas no espaço interior, é no espaço exterior que a interação com os outros ocorre de forma gradual, natural e espontânea. Mais uma vez, devido às suas características e com a devida organização do tempo e do espaço, no exterior, as crianças têm a oportunidade de optar se querem brincar, de forma construtiva e pacífica, individualmente ou com os outros, sem terem de se “atropelar” umas às outras, como tantas vezes acontece no espaço interior (Bento & Dias, 2017; Bilton et al., 2017). Também, devido a estas experiências de qualidade e frequentes de companheirismo e de empatia, as crianças desenvolvem um sentimento de pertença e ligação (e.g., sentir-se aceite, respeitado, incluído) a um grupo e a um espaço que são fundamentais para a motivação e a implicação nas atividades que a escola oferece e, consequentemente, para o desenvolvimento humano (Goodnow & Grady, 1993; Maslow, 2013; Abbott-Chapman, Martin, Ollington, Venn, Dwyer & Gall, 2014, citado por Bilton et al., 2017).

É no exterior, através da partilha de experiências, de medos, de necessidades, de desejos e de interesses, que as crianças enfrentam várias vivências que permitem desenvolver a capacidade de confiar nos outros e da empatia pelas necessidades ou dificuldades distintas das suas (Bilton et al., 2017). O brincar arriscado, o faz-de-conta, os espaços mais resguardados e os objetos de grande medida (tamanho e peso) são alguns dos recursos e experiências de socialização que o Projeto Fora de Portas (Bilton et al., 2017) salienta como fundamentais para a promoção da interação social entre as crianças, sendo que, e como já dito, a quantidade e a qualidade dos recursos disponíveis influencia a disposição para partilhar e cooperar. Assim, e para concluir, é através de experiências simples, no exterior (e.g. observar o céu e os montes com os amigos), ou através de vivências mais elaboradas que exigem acordos, negociação e respeito e aceitação pelas opiniões distintas, que as crianças aprimoram o conhecimento acerca de si próprias, assim como sobre os outros, contribuindo para o fortalecimento do grupo (Bilton et al., 2017).

## *As crianças são o centro de toda a educação*

---

*“Diz-me e eu esquecerei,  
ensina-me e eu lembrar-me-ei,  
envolve-me e eu aprenderei.”*

*Provérbio Chinês*

### **3.1 – À procura da qualidade na educação**

Qualidade é um conceito procurado por todos no seu quotidiano: nos serviços, nos bens e, até mesmo, na educação. Todavia, ao analisarmos esse mesmo conceito, tendo em conta a perspetiva de cada um, podemos constatar que apresenta diferentes significados. Nesta linha de ideias, o que significa “qualidade na educação”? Esta é centrada apenas nas dimensões “contexto” e “ação do educador”? Ou é medida também pelas dimensões “processo”, “objetivos” e “resultados”?

Em Portugal, as OCEPE (2016), destinadas a todos os educadores, constituem-se como um quadro de referência para apoiar a construção e gestão do currículo adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e ao desenvolvimento das aprendizagens de cada criança e do grupo. Este documento formula também que a intencionalidade educativa do educador permite, ao mesmo, dar sentido à sua ação, sendo crucial que planeie o seu trabalho e avalie (análise e reflexão) o processo e os efeitos no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.

Desta forma, e continuando com o explanado nas OCEPE (2016), a intencionalidade da ação educativa implica observar, registar e documentar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular em ciclos sucessivos e interativos: *observar* consiste em recolher informações e observar cada criança e grupo de modo a conhecer os seus interesses, capacidades e dificuldades e reunir informações sobre o contexto familiar e social e o meio em que as crianças vivem, de forma a adequar o processo educativo; *registar e documentar* constituem em anotar e recolher informação sobre o que se observa de modo a que a mesma seja utilizada como “memória”, facilitando a reflexão *a posteriori* e fundamentado as planificações, a ação educativa e a avaliação; *planejar* implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas, o conhecimento que detém sobre cada criança e o grupo e as formas de concretizar e adequar as

ações educativas a cada criança e ao grupo (experiências de aprendizagem e recursos necessários), procurando sempre acolher e integrar as sugestões das mesmas e desenvolver situações de desafios (criança como sujeito e agente do processo educativo); *agir* consiste em concretizar as ações educativas na ação; *avaliar* os processos e os efeitos da ação educativa nas crianças, comparando cada criança consigo mesma e envolvendo e legitimando cada uma na avaliação e no planeamento futuro; *comunicar e articular* com as crianças, outros profissionais, agentes da comunidade e pais, de forma a promover e a apostar no trabalho em equipa e na continuidade educativa e transição para a escolaridade obrigatória (Portugal, 2012; I. L. Silva et al., 2016).

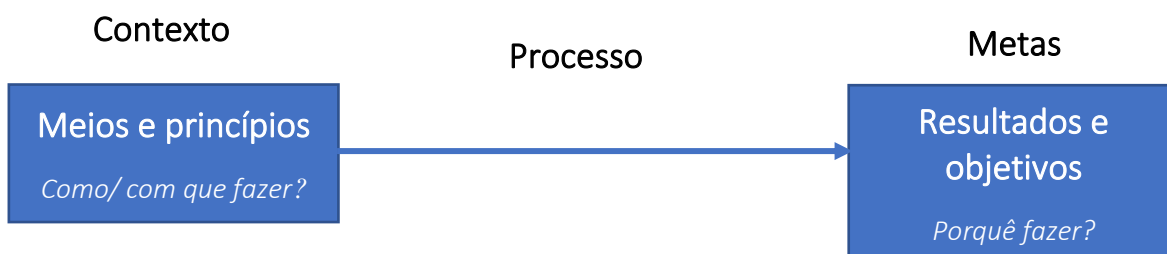
Realçando o exposto, o Decreto-Lei nº 241/2001 referencia a importância do educador no desenvolvimento e na conceção do currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e dos projetos curriculares.

Focalizando mais na avaliação, a Direção-Geral da Educação (n.d.) define a mesma como processo contínuo e interpretativo dos progressos efetuados pela criança ao longo do tempo e que procura tornar a criança como protagonista da sua aprendizagem, ou seja, “processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (Portugal, 2012, p. 594). A Direção-Geral da Educação salienta ainda que avaliar é um ato pedagógico, com uma atitude e um saber específico, que permite aprimorar estratégias adequadas a cada criança e grupo, numa base de uma pedagogia diferenciada. De uma forma mais sucinta, a avaliação tem como primordial função a melhoria da qualidade das aprendizagens de todas as crianças.

Contudo, e apesar de existir um enquadramento normativo, o conceito de avaliação, tal como refere Portugal (2012), é subjetivo, dinâmico e complexo, originando algum receio, dificuldade e desconforto nos educadores, sendo que, atualmente, nos jardins de infância portugueses é possível constatar procedimentos standardizados e afastados de uma avaliação “autêntica”. A mesma autora, sustentada em vários estudos, afirma ser crucial o abandono destas práticas de avaliação descontextualizadas e standardizadas, uma vez que o desenvolvimento e as competências das crianças processam-se como um todo e são dependentes do contexto e/ou situação, tornando-se fundamental uma avaliação contínua e contextualizada, que capte a unicidade e autenticidade de cada criança e que respeite o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma nos contextos e rotinas naturais de vida, não rotulando a mesma, e focalizado no processo (Portugal, 2012).

Conforme a International Step by Step Association (citado por Portugal & Laevers, 2018), uma ação pedagógica de qualidade assume o papel primordial da avaliação e planificação na promoção de aprendizagens que propiciem o sucesso e o desenvolvimento das crianças. Esta exige ao educador que combine os interesses e as necessidades, as expectativas associadas aos comportamentos e aos progressos das mesmas, as orientações oficiais e a liberdade da criatividade e expressão.

Assim, e quando abordamos a avaliação da qualidade, uma avaliação adequada ou “autêntica”, temos de ter em atenção três categorias, como esquematiza a Figura 2: os objetivos, efeitos ou resultados atingidos através do progresso; os meios a partir dos quais pretendemos atingir os objetivos; e a perspetiva e experiência da criança ao longo do processo, ou seja, como é que a mesma vivencia o contexto educativo.



**Figura 2** - Esquema da avaliação da qualidade da ação educativa

### 3.2 – A educação experiencial

Ao refletirmos sobre o anteriormente exposto, principalmente sobre a realidade das práticas de avaliação, e tendo em conta as práticas avaliativas alternativas em educação de infância recomendadas pela literatura da especialidade, consideramos importante abordar a EDEX, dado que se trata de uma visão que vai ao encontro do proposto nas OCEPE e no Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/ 2001), visto que, e conforme Portugal e Laevers (2018), as práticas são orientadas, não só para os benefícios ou efeitos, isto é, a aprendizagem e desenvolvimento da criança, como também para a qualidade de vida da mesma.

Destarte, a EDEX é uma abordagem educativa organizada tendo em conta uma genuína atitude de atenção, respeito e confiança na criança, ou seja, uma atitude experiencial que

atende ao vivido interno da criança e pressupõe a capacidade de o adulto se colocar, ainda que de uma forma incompleta, na perspectiva da mesma (Portugal & Laevers, 2018).

Em conformidade com Laevers (Santos & Jau, 2008), a educação experiencial

“[é] uma atitude que se baseia num questionamento: o que é que estou preparado para ver? qual o meu ponto de referência? Podemos assim afirmar que consideramos o ponto de vista da criança. Todo o seu potencial, sentimos, emoções, percepções ... Nós tomamos isso como ponto de referência em tudo o que fazemos, queremos sempre ver o que acontece, o que vai acontecer e o que tem de acontecer no outro lado.” (p.5)

ou seja, é uma abordagem educativa que atende aos interesses e necessidades das crianças, bem como subjaz a focalização do educador na sua própria corrente de experiências e na da criança (Portugal & Laevers, 2018). Deste modo, neste modelo o educador deve compreender as suas próprias experiências, assim como deve reconstruir as experiências da criança, implicando um nível elevado de sensibilidade, empatia e atitude cautelosa por parte do mesmo.

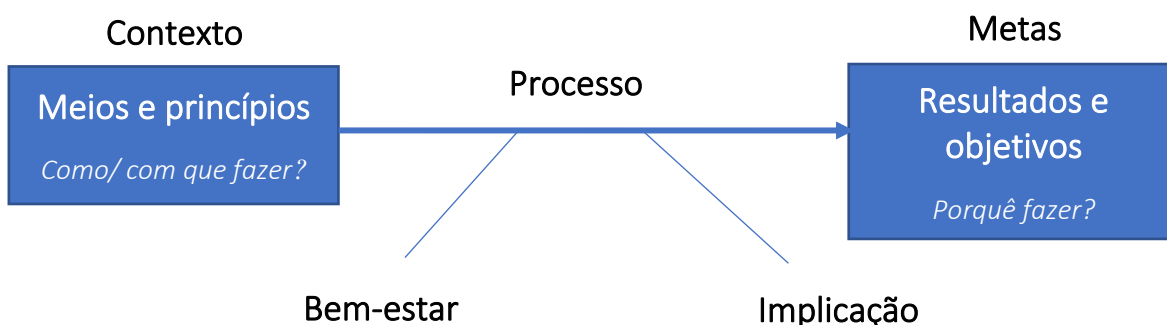
Ao longo do tempo, duas dimensões processuais - bem-estar emocional (BEE) e implicação - ganharam o reconhecimento da comunidade científica e profissional, dado que indicam ao educador se a sua ação educativa vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças, assim como lhe oferece (ao educador) um *feedback* imediato sobre a qualidade da sua ação educativa. O grau de vitalidade, espontaneidade, autoconfiança e tranquilidade são alguns dos sinais de BEE que permitem ao adulto concluir sobre o grau de satisfação das crianças relativamente às suas necessidades básicas (necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir competente, de significados e de valores). No entanto, também é necessário criar e incrementar um ambiente estimulante e desafiador, capaz de favorecer a concentração, persistência e intensidade mental no decorrer das atividades, isto é, de motivar a implicação da criança (Mendes, 2017; Portugal & Laevers, 2018); esta dimensão é ‘medida’ pela Implicação e seus indicadores observáveis.

Quando o educador tem por base, nas suas convicções, valores e princípios de uma abordagem experiencial, tem de ter consciência de que os dois indicadores-chave são complementares, uma vez que, para que exista um nível elevado de implicação, é fundamental que as crianças experienciem um nível elevado de BEE, ou seja, “o bem-estar é uma condição para o envolvimento” (Santos & Jau, 2008, p.7), que é outra designação de Implicação. Contudo,



a criança pode evidenciar um nível alto de implicação, mesmo que não se sinta bem, por outras palavras, mesmo que o nível de BEE seja baixo; na verdade, um nível de implicação elevado pode incrementar níveis elevados de bem-estar (Santos & Jau, 2008). Para ultimar, se os níveis das dimensões processuais forem elevados, podemos afirmar que o desenvolvimento ocorre em boas condições (Portugal & Laevers, 2018).

Nesta linha de pensamento, e focalizando o olhar no esquema da avaliação da qualidade da educação, os profissionais devem ter em atenção, durante o processo, os indicadores-chave para o exercício de uma prática de qualidade, pois, segundo Laevers (2014), é uma forma conclusiva e económica de se avaliar a qualidade de qualquer contexto educativo. Neste modelo experiencial, a criança é o centro da abordagem, tendo o adulto como ponto de referência, a experiência da criança, lida através da análise dos indicadores de BEE e implicação, e reconstruindo significados por meio das respetivas expressões, palavras e gestos (Portugal, 2012).



**Figura 3** - Esquema da avaliação da qualidade da ação educativa tendo por base a educação experiencial

Tendo em conta os pressupostos da EDEX, e de forma a operacionalizar os conceitos inerentes à mesma, Laevers desenvolveu escalas de avaliação das dimensões-chave. Explanaremos em seguida em que consiste cada dimensão e seus indicadores.

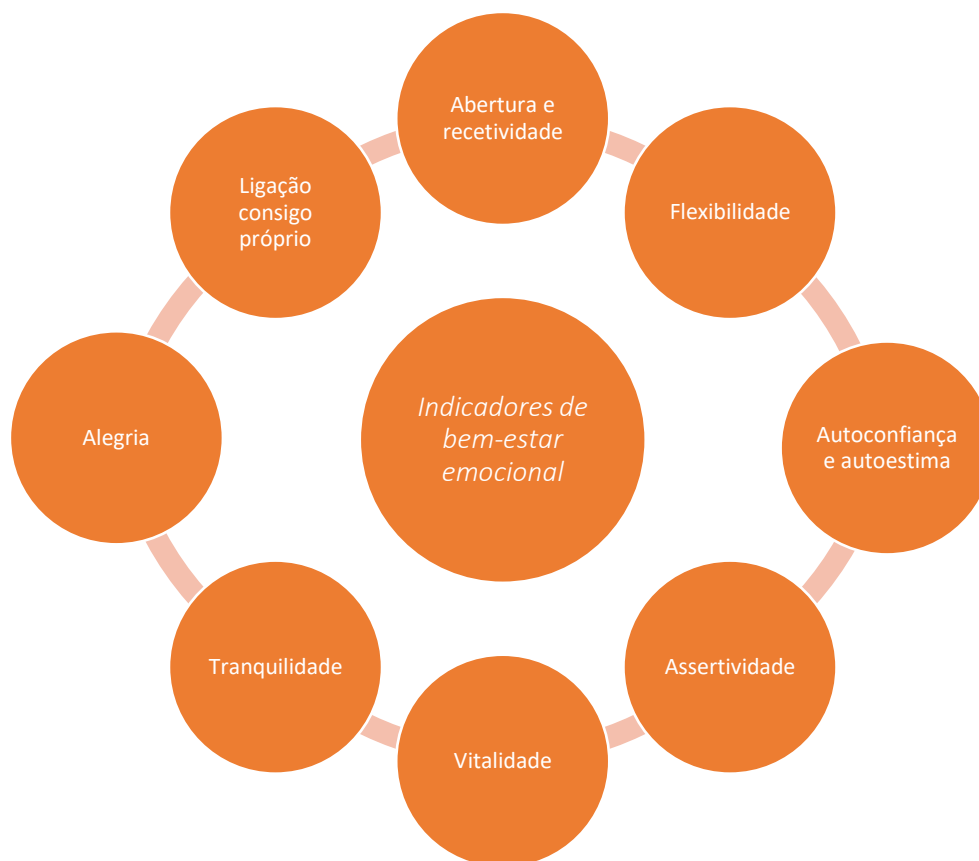
O BEE, como o mesmo autor define, é um estado particular de sentimentos, reconhecido sobretudo pelo prazer e satisfação que a criança evidencia durante as suas vivências no contexto educativo. Quando este se apresenta num nível elevado, é visível através da espontaneidade, vitalidade e relaxamento, originando uma atitude recetiva e disponível para explorar e interagir com o contexto envolvente (Mendes, 2017; Portugal & Laevers, 2018). Laevers, Moons e Declercq (2012, citados por Laevers, 2014) afirmam ainda que os níveis altos de BEE ocorrem mais facilmente quando a criança tem autoconfiança, assertividade, autoestima e resiliência, aceitando e compreendendo bem os seus próprios sentimentos. Por

sua vez, elevados níveis de BEE geram condições de fortalecimento de aquisições nesses domínios básicos.

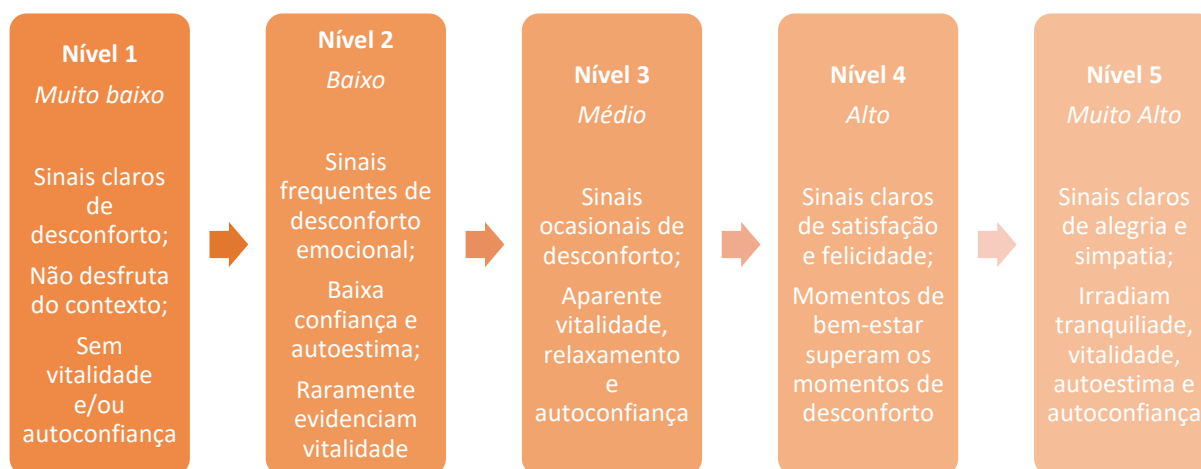
Como supramencionado, a satisfação das necessidades básicas é determinante para os níveis elevados de BEE, sendo que o educador tem de compreender que a criança satisfaz as suas necessidades de forma ativa, cabendo ao adulto fortalecer o desenvolvimento social e pessoal da mesma através da oferta de apoio emocional e de condições necessárias para que a criança estabeleça interações positivas com os contextos, pessoas e objetos (Laevers, 2014).

De modo a avaliar o grau de BEE das crianças, Laevers desenvolveu uma escala com cinco níveis diferentes, num *continuum* desde um nível muito baixo (1) até ao nível mais elevado (5), sendo que no primeiro nível é possível constatar sinais claros de sofrimento emocional, e no nível mais alto a criança evidencia sentir-se bem consigo própria e com o contexto envolvente. Portugal e Laevers (2018) afirmam ainda que os indicadores do bem-estar não necessitam de estar todos presentes em simultâneo, nem na sua forma mais plena.

As Figuras 4 e 5 representam os indicadores e os níveis de BEE, respetivamente.



**Figura 4 - Indicadores de bem-estar emocional (adaptado de Mendes, 2017)**



**Figura 5 - Continuum do bem-estar emocional (adaptado de Mendes, 2017)**

No que concerne à segunda dimensão processual da qualidade em educação, a Implicação, Laevers (2014; 1994b, citado por Portugal & Laevers, 2018) define-a como uma qualidade da atividade humana que é reconhecida por concentração e persistência, fruto do fascínio, motivação, interesse, satisfação, abertura e fluxo de energia que a criança experiencia no vivenciar de uma atividade.

Esta dimensão é um testemunho sobre a influência das condições ambientais nas crianças e não está relacionada com a capacidade, ou até mesmo com a incapacidade das mesmas para se implicarem, mas, sim, está relacionada com o modo como o contexto está a responder às necessidades da criança, sendo que o nível em que os indicadores se encontram presentes, fornece informações ao educador sobre a contingência entre as condições contextuais (por que ele é responsável) e as necessidades, interesses e motivações atuais da criança. Por isso, trata-se de um conjunto de indicadores de qualidade que ajudam o adulto a alterar e inovar, em benefício do desenvolvimento, do bem-estar e das aprendizagens das crianças (Portugal & Laevers, 2018). É importante salientar que a implicação não é apenas influenciada pela ação educativa do educador na sala de atividades/aulas; é também afetada pelas vivências da criança no contexto-escola (limitada por fatores relacionados com as rotinas da escola), e nos outros contextos de vida, designadamente, a família e a comunidade (Portugal & Laevers, 2018); contudo, o modo como a criança está na interação direta com o educador, é sempre o ponto de partida para a sua ação, e a bússola para as suas tomadas de decisão e gestão do currículo, no sentido lato, portanto, abrangendo a organização do contexto educativo, a

oferta disponibilizada à criança, o clima relacional entre crianças e adultos, crianças e crianças, adultos e adultos, as oportunidades de livre iniciativa, e o estilo do adulto – estimulante, sensível e promotor da autonomia da criança.

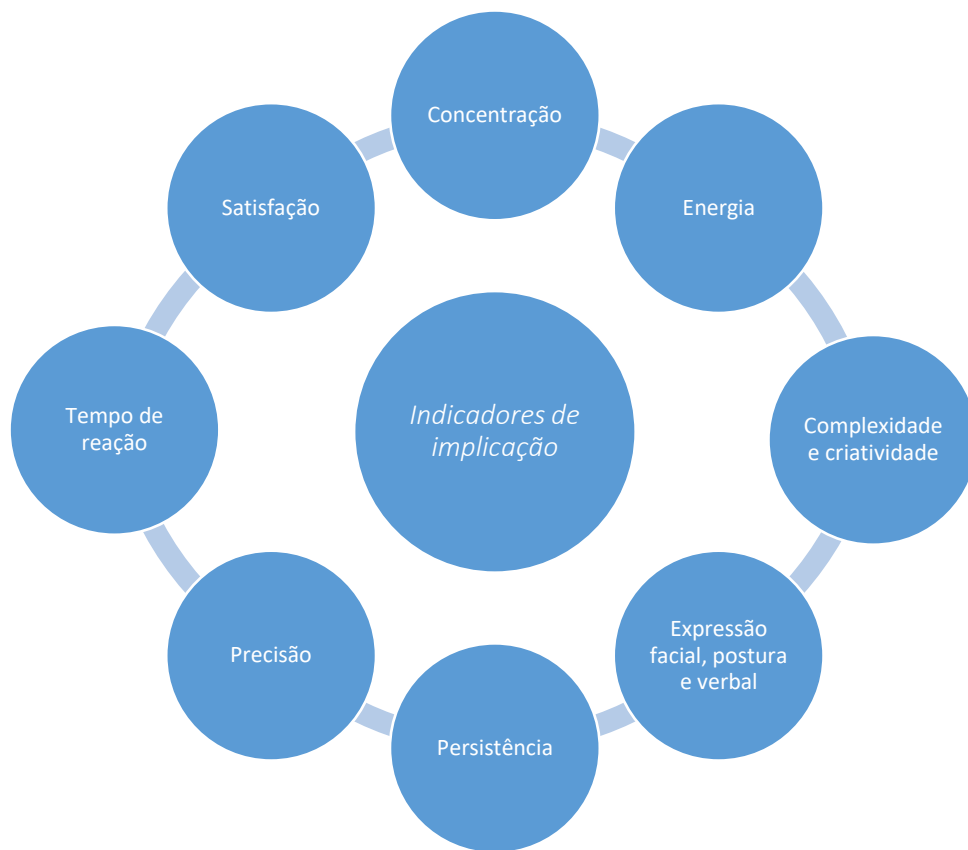
Importa também referir que esta dimensão é uma das mais elucidativas sobre as aprendizagens significativas e eficazes que a criança eventualmente esteja a realizar. Todavia, o educador tem de compreender que não é qualquer atividade que permite atingir um estado de elevada implicação intrínseca, visto que este não é um estado facilmente atingindo. Para tal, é preciso ativar os mecanismos internos de exploração, de modo a compreender melhor o mundo envolvente (Laevers, 2014).

Desta forma, e como patenteado por Laevers (2014) e Portugal (2012), existe uma relação muito estreita entre os níveis elevados de implicação e ZDP, pois se estar implicado significa agir nos limites das nossas capacidades, então é possível deduzir, pelo nível de implicação da criança, se ela está ou não a ativar os seus atuais e potenciais talentos, ou seja, se está a atuar na sua ZDP.

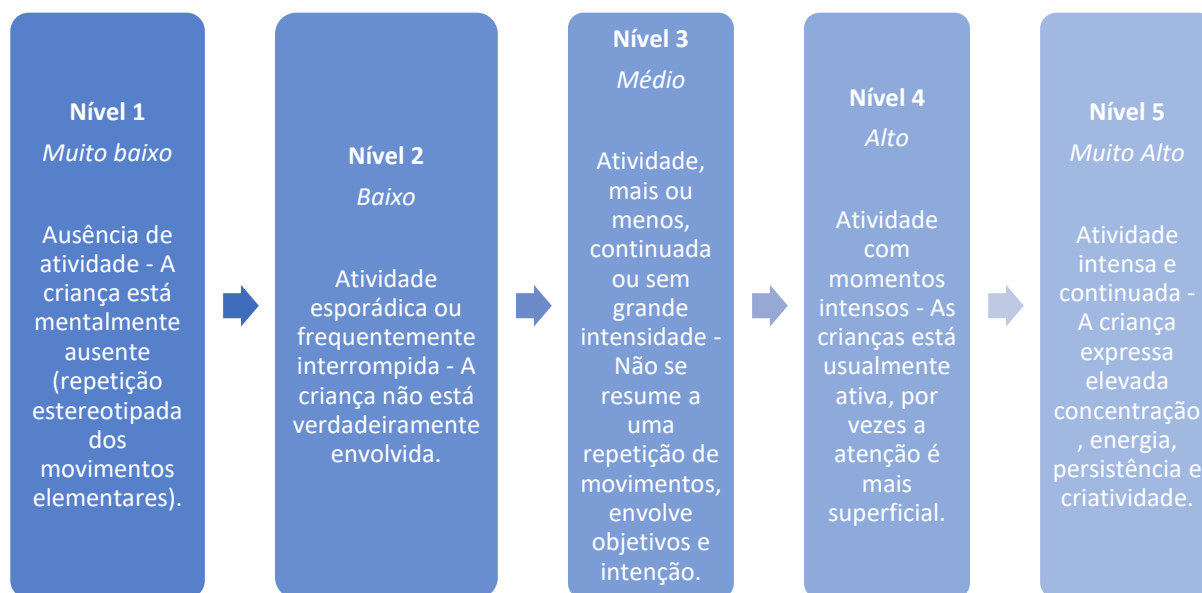
Para concluir, experienciar implicação significa que existe uma atividade mental intensa, agindo a criança no limite das suas capacidades atuais, com um fluxo intrínseco de energia.

Tal como o BEE, para avaliar a implicação existe uma escala organizada segundo um *continuum* de cinco níveis, que permite ao adulto observar atentamente e avaliar a experiência da criança. Como refere Portugal e Laevers (2018), avaliar a implicação não é um processo simples e linear, nem um resultado de soma de diferentes sinais de implicação. Este consiste num processo intuitivo e empático, onde o educador se coloca na perspetiva da criança, de forma a compreender melhor o vivido da mesma, ou seja, reconstrói a experiência dela em si próprio. Destarte, a avaliação da implicação é um ato de empatia, em que o adulto tem de ter totalmente em consideração a perspetiva da criança, ou seja, um conjunto de significados, construídos pela mesma, a diferentes níveis (cognitivo, motivacional e afetivo) e, desse modo, requer elevadas competências de observação por parte do adulto (Portugal & Laevers, 2018).

As Figuras 6 e 7 representam os indicadores e a escala de implicação, respetivamente.



**Figura 6** - Indicadores da implicação (adaptado de Mendes, 2017)



**Figura 7** - Continuum da implicação (adaptado de Mendes, 2017)



**Parte II – Estudo empírico:  
montanha russa com elevações,  
quedas e loopings**

## **4.1 – Caracterização do contexto educativo**

A Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), contexto de desenvolvimento do projeto de investigação e intervenção que aqui reportamos, realizou-se num Centro Escolar de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro. O agrupamento, como unidade orgânica do Ministério da Educação, é composto por nove estabelecimentos de ensino que oferecem respostas sociais desde a EPE até ao Secundário, de ensino regular, bem como de cursos profissionais, cursos de educação e formação e áreas curriculares alternativas para os alunos que usufruem de um currículo específico e individual.

O Centro Escolar integra as valências de EPE, 1ºCEB e A.T.L (Atividades de Tempos Livres) e localiza-se numa região urbana da cidade, sendo frequentado por cerca de 214 crianças pertencentes a famílias de diferentes níveis económicos e culturais, que residem, de uma forma geral, no espaço geográfico envolvente. A nível das estruturas físicas, o mesmo é constituído por uma biblioteca, um salão que funciona como cantina, duas salas de EPE, duas salas para cada ano de escolaridade (total de 8 salas) e algumas salas de apoio educativo. Para além destes, o espaço interior contempla ainda zonas de circulação, uma secretaria, uma sala de convívio destinada aos educadores, assistentes operacionais e professores e um espaço polivalente (zona de entrada comum a todos os recursos humanos).

Como mencionado na introdução, no segundo semestre conhecemos e acompanhámos um grupo em educação pré-escolar, composto por 20 crianças (10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino) com idades compreendidas entre ao quatro e os seis anos. Das 20 crianças, dois rapazes estão sinalizados com Necessidades Especiais (NE), mais precisamente Perturbação do Espectro do Autismo e Trissomia 21, sendo que o último menino é de etnia cigana.

De um modo geral, o grupo caracteriza-se por ser heterogéneo, não só em termos de idades, mas também ao nível das preferências, modos e ritmos de aprendizagem. No que refere ao bem-estar emocional e à implicação, e tendo em consideração os dados tratados através das fichas fornecidas pelo Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), o grupo apresenta níveis médio-elevados.

As crianças mostram-se participativas, motivadas, seguras e recetivas a novas experiências e atividades, recebendo com entusiasmo, vitalidade e energia as atividades propostas. Consideramos pertinente mencionar que, aquando da observação no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada, as crianças, de um modo geral, também demonstraram níveis elevados de curiosidade e de exploração; contudo, constatámos que algumas optavam por brincar sempre no mesmo espaço, destacando-se as áreas da casinha e das construções.



Quanto ao clima de grupo, importa evidenciar que foi possível constatar um largo sentido de à-vontade no grupo, existindo um bom clima e relações positivas entre os diferentes intervenientes. Tudo isto se nota pelo modo como as crianças se movimentam pelo espaço, interagem com as outras crianças e adultos, e pelas expressões faciais e corporais (e.g., olhos a brilhar, rir, cantar, gritar de prazer). Todavia, é possível verificar que algumas crianças manifestam dificuldades no colaborar e no respeitar os outros nos trabalhos e em algumas brincadeiras de grupo, assim como algumas situações de exclusão de algumas crianças, no brincar.

No que respeita ao espaço físico da sala de atividades, esta, e apesar de apresentar uma dimensão reduzida (mais ou menos 50m<sup>2</sup>), encontra-se organizada em áreas de atividades distintas que espelham as opções educativas e o currículo que o educador valoriza: área da casinha, área da manta, área das construções/estante dos livros e jogos de mesa, área do computador, área dos armários com recursos vários e área das mesas, que serve para desenvolver atividades livres ou orientadas, como por exemplo, modelagem, desenhos e jogos de mesa. Sendo delimitada por um vidro de um dos lados, é aquecida e iluminada naturalmente, permitindo, também, um grande contacto visual com o exterior. Na mesma, as paredes “falam por si”, pois evidenciam, com os trabalhos e desenhos das crianças expostos, as experiências do grupo, passando a mensagem da importância de dar “voz” às crianças, valorizando as suas realizações. Importa referir que, durante a observação e a prática foi possível testemunhar algumas brigas e conflitos entre as crianças que atribuímos essencialmente ao reduzido espaço físico da sala.

Em relação ao espaço exterior, este é comum a todos os níveis de escolaridade. Porém, as crianças do 1º CEB são advertidas para não se dirigirem à zona exterior reservada à EPE, assim como as crianças da EPE são advertidas para não se dirigirem à zona do 1º CEB.

O espaço exterior destinado às crianças da EPE é amplo, constatando-se uma oferta diversificada de recursos (e.g. materiais convencionais, naturais e soltos), de variedade de superfícies e de experiências, e com equipamentos fixos e soltos variados e adequados aos diferentes desafios desenvolvimentais. Este é composto por uma zona de pavimento em cimento, duas áreas de ervas (pouco utilizadas pelas crianças e com duas estruturas fixas de madeira e de pneus) e uma área de *tartan*, com um escorrega e um baloiço de mola. Apesar de este oferecer imensas oportunidades de jogo, brincadeiras e desafios às crianças, é deixado no esquecimento, sendo possível constatar estruturas inacabadas ou partidas, poucos esconderijos, e ervas por cortar, originando, assim, limites delineados pelo adulto (*affordances* proibidas) para as crianças, como por exemplo, o facto de a área utilizada pelas crianças estar

circunscrita apenas a alguns locais (área de cimento e zona de *tartan* sem materiais naturais e com escassos recursos).

No que concerne à equipa educativa, podemos constatar que existe uma relação empática, sensível e de confiança entre os diversos intervenientes, principalmente entre os adultos e as crianças.

De uma forma geral, os adultos modelam características do diálogo experiencial, ou seja, enfatizam uma relação autêntica e profunda com a criança, respeitando os seus interesses e emoções, bem como permitindo que a criança seja ela própria e genuína em relação aos seus sentimentos (Portugal & Laevers, 2018). Constatamos isto tudo pela forma como o adulto organiza, planifica e propõe as atividades às crianças (as crianças - e o seu bem-estar - são sempre o principal enfoque de toda a ação educativa), assim como pela forma como o adulto interage com as mesmas. Asseveramos também que as intervenções do adulto são estimulantes, dado que o mesmo implementa e adequa as atividades e os seus níveis de desafio, tendo em conta os interesses e as necessidades desenvolvimentais de cada criança.

Consideramos ainda importante referir que apesar de o adulto promover a autonomia e a livre iniciativa durante o brincar, tal como confiar e valorizar as capacidades da criança, o mesmo apresenta algum receio pelo brincar arriscado no espaço exterior, introduzindo alguns limites que apresentam consequências nos níveis de BEE e de implicação (níveis médio-baixos) das crianças nas vivências do espaço exterior.

Para finalizar, e no que concerne à rotina da sala, esta apresenta uma sequência fixa; no entanto, é flexível e organizada tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças. Destarte, a rotina é realizada da seguinte forma: as crianças que chegam antes das 9h e estão inscritas no A.T.L, ficam a aguardar, pela educadora, no salão de atividades. Às 9h da manhã, a educadora e as crianças entram na sala de atividades, na qual, durante meia hora, as crianças têm oportunidade de escolher as áreas e as atividades que querem realizar, sendo que a partir das 9h30, o grupo começa a arrumar para se sentar na manta e dar início ao dia (neste momento não podem ir para a área da casinha). Com todas as crianças sentadas na manta, a educadora inicia um momento que tem como objetivo a coesão do grupo, reunindo-o numa conversa em grande grupo, onde são apresentados e negociados os trabalhos/atividades a serem desenvolvidos nesse dia. Após este momento, as crianças começam as atividades até às 10h15 (hora do lanche). Após o lanche, o grupo termina trabalhos ou brinca no interior ou exterior, conforme a planificação da educadora e os interesses e necessidades das crianças; a partir do meio-dia, o grupo começa a arrumar a sala para o almoço, sendo que as crianças que almoçam na escola dirigem-se para o refeitório e as que vão almoçar a casa permanecem dentro da sala até às 12h30. Às 14h, começam as atividades letivas da tarde, e tal como de

manhã, o grupo vivencia um momento de reunião, com diálogo e negociação das atividades. O término do dia dá-se às 15h30, indo uma parte do grupo para o A.T.L., e outra para casa.

Evidenciamos ainda que, nas segundas-feiras, da parte da manhã, desde as 9h até por volta das 11h30, as crianças vão para as piscinas municipais no âmbito do Projeto de Iniciação à Natação.

## **4.2 – Projeto de intervenção e investigação**

### **4.2.1 – Problemática e objetivos do projeto**

Quando teve início o último ano do mestrado, ficou definida como área central do projeto de investigação e intervenção, a Formação Pessoal e Social, área considerada como transversal, dado que está presente em toda a ação e trabalho educativo realizado no jardim de infância, apesar de conter uma intencionalidade e conteúdos próprios (I. L. Silva et al., 2016).

Após várias pesquisas e deliberações sobre o tema a explorar dentro desta área, elegemos a aprendizagem cooperativa, devido aos quadros socioculturais que se fazem sentir nas realidades do mundo contemporâneo [crianças cada vez menos em interação (Lopes & Silva, 2008)], tal como tendo em consideração o cidadão pré-escolar que a educação deve aprimorar, e, focalizando no tema deste projeto,

“uma criança que seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo, que tem a ver com a sua competência social, com a capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as dos outros, permitindo o desenvolvimento de empatia e comportamentos de cooperação” (Portugal & Laevers, 2018, p. 38).

Iniciada a prática pedagógica e realizada uma observação e reflexão cuidada e atenta sobre o contexto e a sua realidade, começámos a planificar o projeto, de forma a definir, com rigor e clareza, o rumo e os diversos trajetos a tomar. Assim, apoiando-nos em Amado (2013), começámos por definir o problema a investigar.

Como o tema “aprendizagem cooperativa” é bastante abrangente e amplo, e atendendo a que o campo de investigação não deve ser escolhido ao acaso, visto que este deve apresentar qualidades de pertinência, clareza e exequibilidade (Quivy & Campenhoudt, 2005), questionámo-nos diversas vezes: “investigar o quê?”, de modo a delimitar o objeto a ser

estudado. Após várias reflexões e análises, considerando sempre a realidade do contexto educativo e do mundo contemporâneo, realizámos uma triangulação das observações e *afunilámos* o tema para **a aprendizagem cooperativa no espaço exterior**.

Este *afunilamento* surgiu devido às características do espaço exterior no contexto educativo: numa análise funcional, era pobre em *affordances* potenciais coincidentes com os interesses e necessidades das crianças, existindo consequentemente um baixo interesse das mesmas em vivenciar experiências nesse espaço, ou seja, durante a fase de observação foi possível constatar níveis de implicação e de bem-estar médio-baixo durante a exploração e o brincar no exterior (locais explorados pelas crianças bastante exíguos e com poucos recursos para o brincar, apesar da sua amplitude e de incluir recursos naturais e diferentes topografias).

Seguidamente à exploração do terreno, e de modo a conceber a problemática da investigação, efetivámos uma revisão de literatura para compreendermos se estas duas temáticas (aprendizagem cooperativa e espaços exteriores), que aparentemente pareciam tão distantes, continham algum conceito, alguma semelhança que os unificasse. Esta decisão revelou-se útil, dado que a literatura realçou que o espaço exterior, se for devidamente organizado e planeado, consiste num contexto social primordial para desenvolver relações positivas entre as crianças, sendo possível constatar variadíssimas oportunidades de interação, cooperação, entreaajuda e partilha (Bilton et al., 2017).

Para além das razões referidas anteriormente sobre a pertinência deste *afunilamento*, o mesmo também emergiu devido, e conforme a literatura, ao facto de as crianças brincarem cada vez menos nos espaços naturais, e pelo facto de existir uma desvalorização da atividade natural, espontânea e lúdica. Como estabelecido no enquadramento teórico, o brincar é primordial no crescimento e no desenvolvimento a diversos níveis (cognitivo, social, emocional), possibilitando à criança compreender e fazer aprendizagens, de uma forma holística, nas diversas áreas de conteúdo (em relação a si mesma e ao mundo que a rodeia), sendo que, no espaço exterior, devido às suas características próprias, as crianças contactam com diversas sensações, desafios e experiências, proporcionando várias formas de aprender, comunicar e interagir (Tovey, 2007 & White, 2011, citados em Bento, 2015; I. L. Silva et al., 2016).

Importa salientar que ambas as escolhas (aprendizagem cooperativa e promoção de aprendizagens em espaços exteriores) resultaram de uma forte motivação pessoal ou, como declaram Bogdan e Biklen (1994), a nossa própria biografia pessoal influenciou a orientação do nosso projeto, uma vez que nos dedicámos ao escutismo durante vários anos da nossa vida. Efetivamente, nesta associação não-formal de educação, cujo objetivo fundamental é a

educação integral das crianças e jovens, uma das questões centrais, é o trabalho em equipa, e outra, a vida na Natureza (Corpo Nacional de Escutas, 2016).

Tendo em consideração o que anteriormente expusemos, podemos afirmar que a problemática do presente relatório de estágio contém dois subpontos que estão relacionados com a realidade do contexto, assim como com o mundo contemporâneo: a dificuldade do grupo em cooperar e se entreajudar, bem como o baixo interesse das crianças em permanecer e brincar no espaço exterior (sugerindo necessidade de investimento na sua organização e oferta educativa). Com estes dois pontos reconhecidos, orientámos o projeto para a promoção da aprendizagem cooperativa através da requalificação, em equipa, do espaço exterior num grupo de EPE, ou seja, introduzindo e desenvolvendo materiais e áreas que estimulassem a cooperação e a interação entre pares.

Destarte, e desta problemática central, definimos diversos objetivos, centrados em várias dimensões (e.g. a aprendizagem cooperativa no grupo; o aprimorar de relações positivas com o Outro; o desenvolvimento das capacidades das crianças em interagir com o Outro; a requalificação do espaço exterior; e, por fim, a análise das diversas intervenções nas relações do grupo):

- ❖ Promover a aprendizagem cooperativa no grupo de EPE;
- ❖ Assegurar um clima de grupo positivo, onde todas as crianças se sentissem aceites e seguras;
- ❖ Promover comportamentos de cooperação, partilha e entreaajuda no grupo de EPE;
- ❖ Organizar e introduzir novos recursos e materiais no espaço exterior do contexto educativo;
- ❖ Compreender os frutos das atividades desenvolvidas e do investimento no espaço exterior, na promoção de relações mais positivas no grupo de EPE.

Após a definição do problema e a formulação dos objetivos, conscientes das nossas limitações, planeámos um projeto de investigação e intervenção em torno de diversos eixos de atuação, visando satisfazer os diversos objetivos formulados e desenvolver um projeto com qualidade. Para tal, recorreremos a uma ampla estratégia de recolha de dados, num sentido flexível, que iremos clarificar no subponto seguinte.

#### **4.2.2 – Opções metodológicas, instrumentos e técnicas de recolha de dados**

A investigação em Ciências Sociais e Humanas (CSH), ao longo de diversos anos, modificou-se; atualmente, caracteriza-se pela dependência contextual e pela multiplicidade,

que faz com que exista uma diversidade a nível das abordagens, e/ou modelos, e/ou paradigmas (Coutinho, 2011).

Dos diversos paradigmas que Coutinho (2011) patenteia na sua obra, considerámos a abordagem qualitativa como a mais indicada para este estudo, dado que não era nossa função enumerar ou quantificar os eventos estudados, mas sim gerar dados descritivos para ilustrar os processos interativos, os indivíduos e os locais, através da adoção de um papel de proximidade, isto é, do contacto direto com a situação a ser analisada e estudada, de modo a podermos compreender e explicar a dinâmica das relações sociais (comportamentos e experiências segundo a perspetiva dos sujeitos) (Bogdan & Biklen, 1994; Gerhardt & Silveira, 2009; Godoy, 1995).

Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características basilares: 1. o ambiente natural constitui-se como fonte direta das informações/dados, sendo que o investigador é o principal agente de recolha de dados; 2. os dados recolhidos são de natureza descritiva, normalmente de forma de palavras e/ou imagens; 3. para o investigador o processo é mais importante do que os produtos/resultados; 4. a análise dos dados é concretizada de forma indutiva; 5. o significado que os participantes atribuem às experiências é a pedra basilar para o investigador.

Atendendo às características anteriormente referidas e que a investigação qualitativa se caracteriza por diversas estratégias e metodologias, com uma constante reflexão sobre o que é, para que serve e qual é o objetivo do projeto a realizar, decidimos desenvolver uma investigação qualitativa do tipo Investigação/Intervenção. Neste caso particular, a investigação enquadra-se em algumas características da Investigação-Ação, dado que foi concretizado um ciclo de observação, ação e reflexão crítica, onde os sujeitos foram ativos e a sua “voz” integrada nos processos de tomada de decisão, assumindo, assim, um cunho participativo e colaborativo (Amado, 2013; Portugal & Laevers, 2018). No entanto, não podemos patentear que se tratou integralmente de uma metodologia de Investigação-Ação, uma vez que no momento de reflexão e avaliação, que fundamentaria um novo ciclo de ação, não concretizámos uma nova base de ações, com objetivos e planos de ação (Coutinho, 2011). Assim e de uma forma muito resumida (iremos explicitar, mais aprofundadamente as ações concretizadas no ponto “Descrição do projeto”), iniciámos o projeto com uma observação e análise da realidade do contexto educativo, enunciando o problema da investigação e formulando os objetivos a alcançar. Seguidamente, planificámos a intervenção, tendo em consideração os dados obtidos e gerados durante a fase de observação, bem como a literatura disponível, em conformidade com a qual a intervenção teve como primordiais objetivos, modificar e melhorar a realidade contextual, promovendo mudanças a nível do clima relacional no grupo. Com o projeto delineado,

passámos à ação, ocorrendo, simultaneamente a observação empática das crianças e das suas vivências. Destas observações, organizámos, interpretámos, refletimos e avaliámos os resultados das ações, em termos de aprendizagem/desenvolvimento, e de implicação e BEE.

Evidenciamos ainda que, com o problema e a metodologia definidos, determinámos os instrumentos e as técnicas de recolha de dados, uma vez que, e tal como referem Quivy e Campenhoudt (2005), a escolha das técnicas de recolha de dados influencia os resultados do projeto. Destarte, os mesmos são, na sua grande maioria, de natureza qualitativa, dado que são descritivos e ricos em pormenores relativamente às pessoas, conversas e locais, privilegiando a compreensão da perspetiva do sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). Observações participantes e sistemáticas, fotografias, desenhos, vídeos, gravações de áudio, notas de campo e conversas informais foram as técnicas e os instrumentos eleitos como fontes de informação preferenciais para o nosso estudo.

De todas as técnicas e instrumentos patenteados anteriormente, a primordial para este estudo foi a observação. Esta pode adotar diversos formatos, sendo que estes vão estar dependentes do grau de participação do observador no próprio contexto a ser observado. Como o objetivo deste projeto consistiu em compreender as experiências e as dinâmicas sociais dos participantes no seu quadro de vida habitual, optámos pela observação participante e naturalista, dado que consiste numa “descida ao poço” (Amado, 2013), isto é, interagimos na realidade dos participantes, acompanhando “*in loco* as experiências diárias do sujeito” (Ludke & Marli, 1986, p. 26), compreendendo melhor o comportamento dos participantes e o meio social, e garantindo fiabilidade e validade na recolha de dados.

Devido ao processo de observar, no âmbito das CSH, apresentar algumas dificuldades devido às diversas variáveis nele intervenientes, particularmente o sujeito observador, o objeto observado, as situações pedagógicas e a interação sujeito observador e objeto observado (Dias & Moraes, 2004), durante as observações delimitámos o campo de observação e pressupusemos uma grelha, de forma a “guiar o nosso olhar”, bem como recorremos a notas de campo descritivas e detalhadas sobre o ambiente físico e social do contexto e o carácter dos participantes (e.g., o que dizem, como agem e atuam).

Sabendo que a nossa memória, por vezes, é o nosso maior inimigo, tal como devido à observação conter os seus benefícios e fragilidades, recorremos às fotografias, aos vídeos e às gravações, para ajudar a analisar, refletir e transcrever experiências e diálogos e organizar os dados de forma mais rigorosa, visto que a participação ativa nas atividades dificultou o registo de dados relevantes das observações. As fotografias, em conjugação com a observação participante, foram também utilizadas como meio de análise, estudo e reflexão sobre a organização e inventário do espaço.

No que concerne aos desenhos, estes foram empregues como técnica de auxiliares visuais (diagramas, tabelas, figuras), de modo a ajudarem a organizar os pensamentos e a planear o estudo, permitindo “visualizar aspetos mais complexos” e a ilustrar as relações entre os temas e ações ou as ideias (Bogdan & Biklen, 1994).

Em suma, optámos por uma participação ativa na vida dos participantes, harmonizando a investigação com o papel social de educadora estagiária. Esta escolha permitiu-nos conhecer e aproximar dos intervenientes do projeto, facilitando a compreensão das interações e experiências dos mesmos, ou seja, vivenciando na sua perspetiva, ainda que de forma incompleta.

#### **4.2.3 – Descrição do projeto**

“Deixe o mundo um pouco melhor do que o encontrou” (Baden-Powell, fundador do método escutista), ideia primordial do planeamento deste projeto. Ao ser implementado, ambicionámos proporcionar um espaço físico promotor de várias aprendizagens e desenvolvimento, bem como ambicionámos crescer e aprender com o Outro, compreendendo que, em conjunto, com todos os esforços, a remar pelo mesmo caminho, é mais fácil e mais gratificante.

Durante o segundo semestre foram desenvolvidos diferentes momentos, em sessões e dias variados, de modo a criar um projeto de qualidade que fosse para além do simples promover o trabalho cooperativo em sala de atividades, com o adulto a orientar e com atividades estruturadas e dirigidas. Ambicionámos um projeto que propiciasse às crianças uma aprendizagem ativa em interação social, com experiências significativas, partilhadas e individuais, desenvolvendo oportunidades de ação e de expressão pessoal, assunção de responsabilidades e tomadas de decisão. Projeto com cunho participativo e colaborativo, em que as crianças fossem sujeitos ativos, com voz e participação nos rumos do projeto, ou seja, adotando “uma atitude de respeito, valorização e confiança na criança, ouvindo e integrando a sua voz no processo de aprendizagem” (Komulainen, 2007, citado por Bilton et al., 2017, p. 19).

Com este, objetivámos também a implementação de práticas pedagógicas centradas nas potencialidades do espaço exterior, procurando assegurar uma oferta educativa diversificada, dinâmica, socialmente interativa e desafiadora que aumentasse a implicação e o bem-estar emocional das crianças, tendo sempre em atenção os seus interesses e opiniões.

Importa salientar que o projeto atual surge também em continuidade de um outro projeto, iniciado em anos anteriores (requalificação do espaço exterior), assim como em



parceria com o projeto desenvolvido pelo meu colega de diáde, no mesmo ano letivo, que teve como objetivos promover a atividade físico-motora e os jogos cooperativos.

Como supramencionado, iniciámos este percurso a observar a realidade do contexto educativo, por forma a delimitar o objeto a ser estudado. A observação consiste numa estratégia privilegiada de levantamento e recolha de informações e dados empíricos de uma determinada realidade necessários para uma análise crítica (Dias & Morais, 2004; Ludke & Marli, 1986). Em conformidade com Vieira e Moreira (2011), a observação é condicionada pela bagagem pessoal e cultural de cada indivíduo, ou seja, por fatores do observador, como por exemplo, as suas expetativas e práticas e, deste modo, para que a mesma se torne numa estratégia fidedigna e válida, é preciso ser planeada com antecedência e com cuidado – “o quê” e “como” observar (Ludke & Marli, 1986).

Assim, no momento de observação, efetuámos uma observação atenta do vivido da criança, analisando as dimensões do bem-estar emocional e de implicação (observação empática), isto é, observações que procuraram atender à experiência interna das crianças. Destas diversas observações, verificámos que o grupo, apesar de existir um clima positivo, apresentava dificuldades na entreaajuda, no cooperar e no partilhar.

No que refere ao espaço físico, constatámos que a oferta educativa do espaço exterior não era contingente com os interesses e necessidades das crianças, tal como ele não estava organizado de maneira a permitir que ocorressem diferentes atividades em simultâneo, originando níveis médio-baixos de BEE e implicação, e conflitos entre as crianças.

Posteriormente, realizada a revisão de literatura, recorremos a observações dos comportamentos, das relações e do espaço com o apoio de tabelas para leitura e organização dos dados [tabela: Categorias de *affordances* para espaços das crianças segundo Kytä (2002), a partir da taxonomia funcional de *affordances* de Heft (1988) – Quadro 2; Tabela adaptada da Grelha de Observação de Competências Sociais de Lopes e Silva (2008) – Quadro 3].

É importante referenciar que recorremos à tabela de competências sociais (Quadro 3), dado que a literatura menciona que, apesar do espaço exterior, devido às suas singularidades, ser um contexto social primordial para a promoção de experiências de interação com o Outro, o processo de partilha, colaboração e entreaajuda mútua não é fácil, exigindo que as crianças mobilizem competências sociais, de modo a vivenciar experiências de interação positivas com os seus pares (Bento & Dias, 2017; Bilton et al., 2017; Lopes & Silva, 2009, 2010).

**Quadro 2** - *Categorias de affordances para espaços das crianças segundo Kytä (2002), a partir da taxonomia funcional de affordances de Heft (1988)*

<b>Qualidades ambientais que suportam determinadas affordances</b>	<b>Qualidades ambientais dos 9 espaços do estudo</b>	<b>Affordances</b>	<b>Affordances atualizadas pelas crianças</b>	<b>Affordances sociais</b>	<b>Affordances atualizadas pelas crianças</b>
<i>1 – Ações em superfícies planas relativamente suaves</i>	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita andar de bicicleta</li> <li>– possibilita correr</li> <li>– possibilita pular/saltar</li> <li>– possibilita andar de skate/patins</li> <li>– possibilita jogar à macaca</li> <li>– possibilita esquiar</li> <li>– possibilita realizar jogos (futebol, hóquei no gelo, ténis, badminton)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sim</li> <li>– sim</li> <li>– sim</li> <li>– n.a</li> <li>– ocasional</li> <li>– n.a</li> <li>– ocasional</li> </ul>		
<i>2 – Ações em declives relativamente suaves</i>	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita deslizar/escorregar</li> <li>– possibilita andar de skate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ocasional</li> <li>– n.a</li> </ul>		
<i>3 – Ações com manipulação de objetos/materiais</i>	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita atirar e jogar</li> <li>– possibilita escavar na terra</li> <li>– possibilita fazer construções</li> <li>– possibilita brincar com animais</li> <li>– possibilita utilizar plantas no jogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sim</li> <li>– não</li> <li>– não</li> <li>– sim</li> <li>– não</li> </ul>		
<i>4 – Ações com objetos fixos</i>	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita saltar sobre</li> <li>– possibilita saltar acima/abaixo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– não</li> <li>– ocasional</li> </ul>		
<i>5 – Ações com objetos fixos não rígidos</i>	Escassos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita andar de baloiço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– não</li> </ul>		

		– possibilita pendurar	– ocasional		
6 – Ações em superfícies escaláveis	Existentes	– possibilita trepar – possibilita ver a paisagem	– ocasional – não		
7 – Esconderijo/ abrigos/ refúgios	Escassos	– possibilita esconder – possibilita estar sozinho	– não – não		
8 – Ações com material moldável (terra, areia, neve)	Existentes	– possibilita moldar qualquer coisa – possibilita construções na neve	– não – n.a		
9 – Ações com água	Escassos	– possibilita nadar – possibilita pescar – possibilita brincar na água	– n.a – n.a – não		
10 – Ações de jogo social	Existentes			– possibilita jogos de regras – possibilita fazer teatro (faz de conta) – possibilita brincar às casinhas e à guerra – possibilita fazer barulho – possibilita ajudar nas tarefas dos adultos	– sim – ocasional – ocasional – sim – não

**Quadro 3 - Tabela adaptada da Grelha de Observação de Competências Sociais de Lopes e Silva (2008)**

Fase I – Observação										Data: 11-27 de fevereiro										
Competências	Códigos referentes aos nomes das crianças																			
	AG	AN	CF	CS	DM	GS	IS	JO	JS	JG	JR	LM	LR	MV	MM	M	SN	SS	TS	WL
Mantém-se no seu grupo de trabalho?	S	+/-	S	S	N	+/-	+/-	S	+/-	S	S			+/-	N	S	+/-	+/-	N	+/-
Fala em voz baixa?	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	+/-	+/-	N	+/-
Participa na sua vez?	S	N	+/-	+/-	N	S	+/-	S	S	S	S			+/-	+/-	S	+/-	N	N	+/-
Escuta a pessoa que fala?	S	+/-	S	+/-	+/-	+/-	+/-	S	+/-	+/-	S	+/-	+/-	+/-	+/-	S	+/-	+/-	+/-	+/-
Presta atenção às ideias dos outros?	S	+/-	S	S	S	S	+/-	S	+/-	S	S			+/-	S	S	S	+/-	S	S
Estabelece acordos?	NO	NO	NO	NO	N	NO	NO	NO	+/-	NO	NO			+/-	+/-	NO	NO	N	N	N
Pede ajuda?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Ajuda os colegas?	S	S	S	S	+/-	S	+/-	S	+/-	S	S	NO	NO	S	+/-	S	S	S	+/-	S
Espera pela sua vez?	S	N	S	S	N	S	S	S	+/-	S	S	N	N	+/-	N	S	S	+/-	+/-	S
Trabalha sem perturbar os outros?	S	S	S	S	+/-	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S

Partilha os materiais?	+/-	S	S	S	N	S	+/-	+/-	N	S	S	+/-	+/-	N	+/-	S	+/-	+/-	S	S
Apresenta as suas ideias?	S	S	S	S	S	+/-	+/-	+/-	+/-	S	S	NO	NO	S	S	+/-	+/-	S	S	+/-

<i><b>Legenda</b></i>	
<b>S</b>	Sim
<b>N</b>	Não
<b>+/-</b>	Ocasionalmente
<b>NO</b>	Não Observado

#### **Observações.:**

- Durante a fase de observação, não existiu nenhum momento de realização de atividades em pequeno grupo, apenas existiu a realização de um pequeno percurso de expressão motora. Desta forma, os momentos do grupo (aprendizagem cooperativa) observados durante esta fase, centraram-se mais nos momentos de aglutinação na manta, onde eram apresentadas e acordadas as atividades a se realizar e no brincar.
- Na generalidade, as crianças pedem ajuda ao adulto e não aos colegas.
- LM e LR, crianças com NE. Algumas competências destas crianças são preenchidas com um “x”, dado que, e devido às características das mesmas, não era possível constatar as referentes competências sociais.

Considerámos também importante recolher as perspetivas dos participantes, através do desenho (Anexo 2) dos desejos e interesses para o espaço exterior, de forma a planificar o projeto para o exterior, tendo em conta o que a literatura ressalta como um espaço de qualidade, mas também tendo em consideração os interesses do grupo e de cada criança em particular.

Destarte, e após uma análise crítica dos desenhos das crianças, desenvolvemos uma tabela constituída por duas colunas, sendo que na primeira colocamos as áreas que poderiam ser desenvolvidas no espaço exterior e, na segunda, os interesses das crianças correspondentes à área em questão (Quadro 4).

**Quadro 4 - Interesses e desejos das crianças para o exterior**

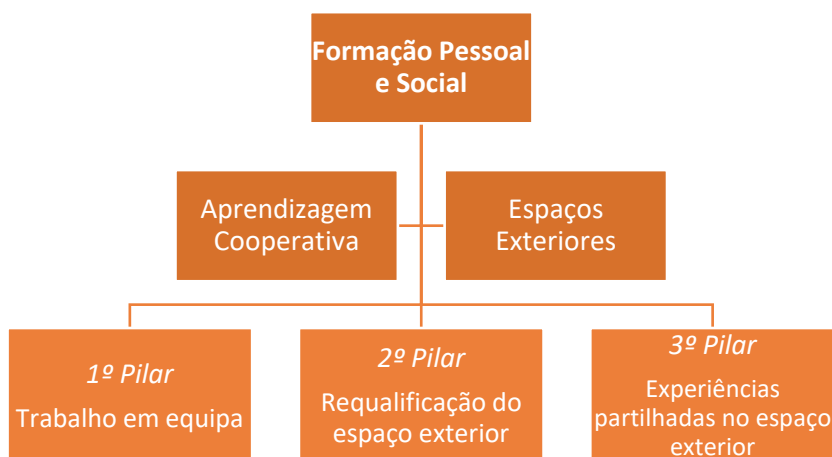
<b>Áreas do espaço exterior</b>	<b>Ideias das crianças</b>
<b>Jogos</b>	Caixa de jogos
	Damas
<b>Faz-de-conta</b>	Tenda
	Cabide para vestidos
	Cozinha nova
	Casa nova
<b>Estruturas fixas</b>	Ponte de cordas
	Campo de futebol
	Baloço
	Piscina
	Piscina de bolas

Importa referir que, durante o desenvolvimento do projeto, pertencente à unidade curricular SOE, tivemos sempre em consideração as temáticas a serem exploradas na PPS, relacionando as atividades desenvolvidas, ou seja, existindo sequencialidade e articulação, de modo a que o projeto não fosse sentido como uma situação externa, mas pelo contrário, potenciase o trabalho em curso no domínio da Prática Pedagógica.

Destarte, o pedido do desenho dos interesses e dos desejos das crianças para o espaço exterior foi introduzido através da atividade “A primavera está a chegar ...”, que tinha como primordial objetivo abordar a estação da Primavera (e as restantes), explorando as características da mesma. Aproveitando o diálogo com as crianças, questionámos as mesmas sobre o que gostariam de fazer quando o tempo estivesse melhor (e.g. com sol, temperatura

mais elevada, ...). Várias crianças afirmaram que gostavam de brincar no exterior, jogar à bola, brincar com água, correr e saltar. Perguntámos: “Mas gostam do espaço exterior daqui da escola? O que gostariam de ter? Querem brincar com terra, lama, água?”. De modo a responder às diversas questões que iam emergindo e para projetar o novo espaço, surgiram então os desenhos dos interesses e dos desejos das crianças. Contudo, e como algumas crianças estavam a ter dificuldade em expressar e desenhar as suas ideias, apresentámos fotografias do espaço exterior de anos anteriores e de outros espaços, assim como fomos com as mesmas observar o espaço exterior do contexto, por forma a ajudá-las a idealizar o espaço que mais gostariam de ter.

Com os dados recolhidos durante a fase de observação e com a triangulação dos mesmos, definimos três pilares de ação com diversas estratégias, de modo a superar os desafios que prevíamos encontrar (Figura 8). Todos os pilares estão interligados e têm como principal objetivo a promoção da aprendizagem cooperativa no grupo.



**Figura 8** - Pilares de ação do projeto

#### **4.2.3.1 – Pilar 1: Trabalho em equipa**

Este primeiro pilar contou com duas intervenções, sendo que o objetivo primordial de ambas foi promover o desenvolvimento de competências sociais com atividades de cooperação, ou seja, o intuito destas atividades era cooperar, interagir, partilhar e ajudar os pares, visando um objetivo comum. Estas foram planeadas dado que, no momento de observação, assim como durante o preenchimento da Tabela adaptada da Grelha de Observação de Competências Sociais de Lopes e Silva (2008), constatámos que o grupo

evidenciava algumas competências sociais pouco desenvolvidas, como por exemplo, o partilhar objetos e o conversar e escutar sobre as ideias. Como patenteado anteriormente, e segundo a literatura (Bento & Dias, 2017; Bilton et al., 2017; Lopes & Silva, 2009, 2010), apesar de o espaço exterior estimular a cooperação e a interação, o processo de partilha, colaboração e entreajuda mútua não é fácil, exigindo que as crianças mobilizem competências sociais para que consigam interagir com os seus pares.

Assim, a primeira sessão no âmbito deste pilar realizou-se no dia 1 de abril e iniciou-se com a leitura de uma carta que “A Caixa”<sup>4</sup> tinha enviado (Anexo 3). É de evidenciar que esta foi desenvolvida em dois dias diferentes, devido à existência de vários grupos, bem como do tempo despendido com cada grupo, uma vez que demos oportunidade de cada um concretizar e avançar com a atividade ao seu ritmo, de modo a fomentar a inclusão e o sucesso de todos.

Apesar de, na PPS, nesta fase, já termos desenvolvido atividades cooperativas, esta foi planeada como forma de promover o trabalho colaborativo/ trabalho em equipa em pequenos grupos, neste caso com três elementos. Decidimos, baseados em Lopes e Silva (2008), que as atividades de grupo iriam seguir um processo gradual para podermos ajustar a nossa ação educativa de acordo com os dados recolhidos, organizando e repensando nas estratégias metodológicas nas sessões seguintes.

Assim, com a contextualização e com a leitura da carta, iniciámos a atividade proposta pela Caixa, que consistia na pintura da mesma. Esta pintura foi uma decisão unânime, visto que todas as crianças afirmaram que a caixa precisava de ser decorada [e.g. (CF): “Está muito castanha”; (AG): “Sim, precisa de desenhos e de muita cor.”]. Durante todo o nosso projeto, considerámos sempre relevantes as ideias e as opiniões das crianças sobre as atividades, dado que, como sugerem vários autores, o adulto deve ter em consideração as opiniões, escolhas e perspetivas das crianças, reconhecendo as mesmas como sujeitos e agentes do processo educativo. Tal reconhecimento permite desenvolver e implementar atividades tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, incrementado níveis elevados de BEE e de implicação e, consequentemente, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem em melhores condições (Portugal & Laevers, 2018; I. L. Silva et al., 2016).

---

<sup>4</sup> O projeto “A Caixa” consiste numa caixa simples com “superpoderes”, que envia mensagens e objetos às crianças sobre algumas ideias de atividades, assim como sobre acontecimentos e conhecimentos, tendo como principais objetivos estimular e fomentar a imaginação das crianças, assim como cativar e motivar as mesmas para as atividades propostas.



Para a atividade, disponibilizámos a Caixa dividida em sete secções, tal como as aguarelas. Cada cor continha apenas um pincel, de modo a promover cooperação e partilha de materiais, isto é, proporcionando interdependência ligada aos recursos.

Como cada secção era da responsabilidade de um grupo, chamámos uma criança aleatoriamente, pedindo que escolhesse dois colegas para constituir o seu grupo. No início, tal foi possível, contudo os últimos grupos foram constituídos pelas crianças que sobravam, não dando oportunidade de as mesmas escolherem os elementos do seu grupo.

A cada grupo cabia a responsabilidade de tomar algumas decisões em concordância, como por exemplo a secção onde desenhar e o tema do desenho.

Durante toda a atividade, e devido a ter constatado que as crianças pediam sempre ajuda aos adultos durante a fase de observação, assumimos um papel de orientadores a nível da participação, ajudando as mesmas a conversar, partilhar ideias e a decidir o que fazer. Assim, sempre que precisavam de ajuda, como por exemplo, para apertar a bata, sugeríamos que pedissem aos elementos do seu grupo e não ao adulto, visto que os colegas também eram capazes de ajudar. Esta ação tinha também o objetivo de promover que cada criança experienciasse que existe uma responsabilidade individual de cada elemento no trabalho de grupo, onde cada um é responsável pelas suas aprendizagens, bem como por ajudar os colegas do grupo a realizar as tarefas em curso (Abrami et. al, 1996 citados por Lopes & Silva, 2008).

No final, quando cada grupo considerava que a sua secção estava terminada, apoiávamos as crianças na avaliação do grupo, para que as mesmas avaliassem as suas ações, conjugadas com os resultados e em contraste com os objetivos inicialmente estabelecidos; face a esse exercício, promoveu-se a tomada de decisão sobre as condutas a modificar ou a manter em atividades futuras (Lopes & Silva, 2008).



**Figura 9 - Ilustrar em conjunto A Caixa**

A segunda atividade deste pilar, denominada “Pés gigantes de coelho”, foi concretizada no dia 3 de abril e esteve relacionada com a temática então a ser explorada na sala, que era a festividade da Páscoa (Anexo 4). Para tal, aliámos a aprendizagem cooperativa a um jogo de expressão motora que requeria equilíbrio, coordenação motora e diálogo: o objetivo da atividade era que cada grupo conseguisse deslocar-se com pés gigantes de coelho. Com esta, ambicionámos que as crianças reforçassem a aprendizagem realizada com a atividade da pintura da Caixa, ou seja, que era preciso partilhar, interagir e ajudarem-se mutuamente no processo de aprendizagem, de forma a atingirem objetivos específicos e comuns.

A fim de evitar a eventual exclusão de algumas crianças, ou para que as mesmas não fossem escolhidas em último, a organização dos grupos foi realizada pelos adultos tendo em conta a altura das mesmas, isto é, escolhemos elementos com alturas idênticas, bem como tendo em consideração os níveis desenvolvimentais das competências sociais.

A atividade foi elaborada com dois grupos de cada vez (num total de quatro crianças), sendo que uma parte das crianças fez a atividade de manhã no espaço exterior e as restantes fizeram na parte da tarde na biblioteca. Pretendíamos que a atividade fosse sempre efetuada no espaço exterior, todavia o vento muito forte não o permitiu, devido ao material de que os “pés” eram feitos.

Iniciámos este jogo sempre com um diálogo com as crianças sobre o que tínhamos realizado na sessão anterior e as conclusões a que tínhamos chegado para, seguidamente, procedermos à exploração das patas de coelho. A exploração das patas foi concretizada em dois momentos, dado que, primeiramente, deixávamos o grupo experimentar e explorar sozinho e, em seguida, devido ao grau de complexidade da tarefa, orientávamos as crianças com algumas ideias de como conseguirem deslocar-se em conjunto.

Tal como a primeira atividade, esta terminou com um momento de avaliação, em que as crianças voltavam a apresentar as suas ideias sobre o que tinham aprendido com as sessões.



**Figura 10** - Andar em equipa com pés de coelho gigantes

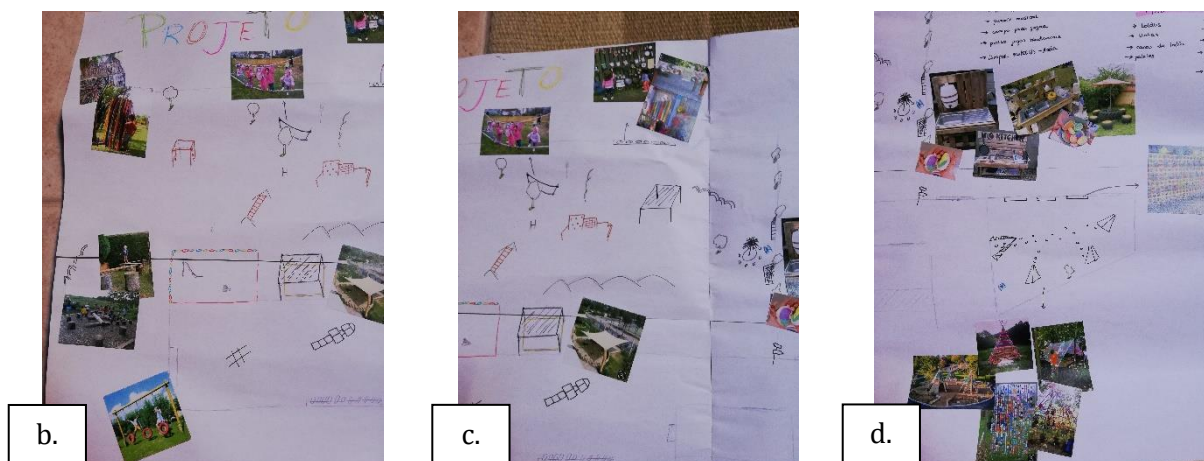
#### **4.2.3.2 – Pilar 2: Requalificação do espaço exterior**

Este pilar foi constituído ao longo de diversas sessões, que envolveram várias atividades para a construção de recursos e reuniões para reflexão e discussão de ideias sobre o espaço exterior e a sua requalificação. Estes momentos foram concretizados com diferentes intervenientes [e.g., crianças, pais e encarregados de educação (Enc. Educ.), profissionais educativos do contexto, vereador da Câmara Municipal], sendo que tiveram como primordial enfoque investir numa abordagem educativa centrada no brincar no espaço exterior, bem como da importância de se adotar uma atitude de valorização, respeito e confiança na criança, ouvindo e incluindo a sua voz no processo de aprendizagem (Lomulainen, 2007, citado por Bilton et al., 2017).

Como supramencionado, antes de iniciarmos o projeto, questionámos as crianças sobre os seus interesses e ideias de recursos para o espaço exterior, de modo a orientarmos o mesmo tendo sempre em consideração o seu ponto de vista, ou seja, considerando as crianças como atores sociais, com voz e ação, participando em parceria com os adultos (Soares, 2006, citado por Amado, 2013).

Após recolhidos os dados sobre os interesses das crianças, com a revisão da literatura, fizemos uma planta do espaço exterior (Figura 11 – a.; b.; c.; d.) que respeitasse os interesses e desejos das mesmas, mas que, ao mesmo tempo, tivesse em conta as características de um espaço exterior de qualidade (e.g. espaço dividido e delimitado em diferentes áreas com objetos e equipamentos que oferecessem variados níveis de desafio; espaço com diversidade de materiais fixos e soltos naturais, manufaturados e não manufaturados; espaços que possibilitassem esconder e estar em privacidade, mas também que proporcionassem diferentes tipos de atividades sem interferirem entre si).





**Figura 11 - Planta do espaço exterior**

Com esta planta, tendo em atenção as características, os problemas e os limites do espaço exterior do contexto, era nossa intenção proporcionar focos de sombra, recuperar estruturas fixas e soltas inseridas em projetos anteriores, criar uma área de faz de conta num espaço não utilizado pelas crianças, bem como uma área de jogos, inserir materiais soltos para exploração e construção e desenvolver uma *parede musical*. Todavia, salientamos que nem tudo o que foi pensado foi concretizado, por várias limitações que estavam fora do nosso controlo (e.g., tempo, questões monetárias, corte das ervas); porém, durante a requalificação, crianças e adultos foram sugerindo construir outras estruturas, que trouxeram adversidades continuadas e mobilizadoras do empenho e esforço de todos.

Antes de iniciarmos a transformação do espaço exterior, devido a este se apresentar sujo com restos de lanches (e.g., pacotes de iogurtes) das crianças do 1º CEB - apesar de estas serem advertidas para não irem para o espaço exterior da EPE - com as crianças decidimos limpar o espaço em grupo. Tal atividade decorreu no dia 27 de março, uma vez que, e após a Câmara Municipal ir cortar a erva, a visibilidade do lixo aumentou. Como fazer? Que cuidados devemos ter? Porque devemos limpar? Estas questões foram colocadas e respondidas pelas crianças, de forma a promover a compreensão da importância de não colocar lixo no chão, não só naquele espaço, mas em todos. Também se clarificou como concretizar a tarefa com as devidas precauções.

Ao longo do tempo, e com níveis elevados de implicação das crianças nas tarefas de requalificação do espaço, as mesmas foram sugerindo realizar mais momentos de limpeza, com os esforços de todos - [IS]: “Tem aqui muito lixo. Temos de apanhar. Temos todos de apanhar, em equipa.”; [SS]: “Cátia, eu e o WL podemos ir apanhar lixo?”.





**Figura 12** - Limpar o exterior em cooperação

No dia 30 de abril, com as crianças, iniciámos a requalificação do espaço exterior com a construção de alguns recursos para o enriquecer. Para tal, a sessão foi iniciada com uma conversa em grande grupo que serviu como motivação e apresentação do projeto (Anexo 5). Em conformidade com Veríssimo (2013), a motivação é a “pedra basilar” nos processos de ensino-aprendizagem, dado que “mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem” (p. 73), ou seja, as crianças motivadas enfrentam desafios, recorrem a diferentes estratégias (mais eficazes) de resolução de problemas, evidenciam curiosidade, interesse, iniciativa e persistência e utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas e, conseqüentemente, a aprendizagem das mesmas ocorre de uma forma mais eficiente, profunda e eficaz (Veríssimo, 2013).

Destarte, e de modo a cativar as crianças para o projeto, iniciámos a conversa a abordar as ideias das crianças, tal como a apresentar dois recursos para o espaço (balança de dois pratos elaborada com um cabide e vasos; geoplano feito de parafusos e rolo de madeira). A motivação e o interesse foi aumentando no decorrer do diálogo; as questões sobre um balde cheio de conchas e pedras dentro da sala não paravam de chegar. Assim, apresentámos a nossa ideia de fazer alimentos para a futura cozinha de lama com pedras e conchas, tendo a mesma sido recebida com grande entusiasmo e euforia por parte das crianças. Cenouras, couves, uvas, morangos (e muito mais) foram os alimentos que elas desenharam.

Com o diálogo, ambicionávamos também que cada interveniente refletisse sobre a importância do trabalho do grupo e a responsabilidade individual na transformação do espaço exterior.

Durante esse mesmo dia, a pedido das crianças, em grupo, foram construídas as balizas de futebol, realizados jogos de futebol e pintados alguns vasos do jardim. Importa referir que o campo de futebol foi integrado no projeto do meu colega de diáde, que explorou com as crianças os limites do campo e as regras do jogo. Segundo as OCEPE (2016), as crianças, a jogar

com os outros, envolvem-se numa diversidade de interações que apelam à oposição e à cooperação.

No que se refere à pintura dos vasos, e tendo em consideração o interesse das crianças pela atividade, ao longo de diversos dias, foram proporcionados vários momentos para a continuidade da pintura.



**Figura 13** - O início da transformação do espaço exterior

O momento seguinte do processo de transformação do espaço exterior decorreu no dia 11 de maio e dependeu da ajuda e da cooperação das crianças e dos seus familiares, dos profissionais educativos e de escuteiros da comunidade, cuja cooperação solicitámos. Durante toda a manhã de sábado, todos os intervenientes deram as mãos e “nadaram na mesma corrente”, visando a recuperação e construção de estruturas e espaços no jardim. Foram recuperados o escorrega, a ponte de madeira e de cordas; foram construídas as tendas e a cozinha de lama, e pintados alguns jogos no chão. Durante todo o trabalho, momentos de convívio, entusiasmo, partilha, entreajuda e aprendizagem foram vivenciados e valorizados por todos.

Devido à imensidão de estruturas que queríamos providenciar no exterior, e aos diversos imprevistos que foram acontecendo, não conseguimos terminar tudo no decorrer da manhã, pelo que, durante o período de concretização do projeto, reunimos algumas vezes com os Enc. Educ., em horário pós-laboral, de modo a construir e recuperar as estruturas em falta. É de evidenciar que, durante todo este processo de requalificação, os pais e os Enc. Educ. foram também compreendidos como parceiros do trabalho educativo desenvolvido no exterior, dado que existiu sempre, por parte de todos os profissionais, uma preocupação de escutar, valorizar e respeitar as ideias, visões e dúvidas dos mesmos, beneficiando assim de uma reflexão conjunta e enriquecedora.



**Figura 14** - Familiares e profissionais unidos em prol das crianças

A terceira e a quarta sessões de requalificação do espaço exterior realizaram-se no dia 13 e 14 de maio, e focalizaram-se em objetivos como o término das estruturas iniciadas no dia 11 de maio e a promoção de momentos de aprendizagem cooperativa e de relações positivas no grupo.

Aproveitando o facto de as crianças que foram ajudar na transformação do espaço no sábado, irradiarem entusiasmo e euforia por mostrarem aos colegas e experimentarem as novas estruturas do espaço exterior, iniciámos a intervenção do dia 13 com a exploração das mesmas. Antes da exploração, conversámos com o grupo sobre alguns limites que existiam (e.g., não podiam ir para a zona das tendas), uma vez que precisávamos da validação do projeto pelo Vereador da Câmara Municipal. Acreditamos que é primordial uma relação autêntica e transparente com as crianças, dado que é nesta atitude de envolvimento e autenticidade (diálogo experiencial) que residem os alicerces de uma relação segura e profunda (Portugal & Laevers, 2018). Destarte, no diálogo não omitimos nada ao grupo, sendo que explanámos que, se o vereador considerasse que a zona do faz-de-conta não estava de acordo com as normas de segurança, teríamos de retirar os recursos e pensar noutra forma de concretizar os mesmos. Contudo, para nosso regozijo, o projeto foi validado pelo vereador, no dia 14 de maio, em horário pós-laboral.

Como forma de motivar e refletir sobre o trabalho colaborativo, efetivámos, no final da manhã do dia 13, a leitura do livro “A que sabe a lua?”, de Michael Grejniec.

De acordo com a Brochura *Orientações para Atividades de Leitura: Jardim de Infância*, do Ministério da Educação (n.d.), a audição de narrativas durante a infância, leva à interiorização de um mundo de enredos, situações, personagens, problemas e soluções, proporcionando às crianças um enriquecimento pessoal. O mesmo documento patenteia ainda que o contacto regular com momentos de audição de histórias contribui para a formação de estruturas mentais que permitirão às crianças, compreender melhor e mais rapidamente as histórias escritas, bem como os acontecimentos do seu quotidiano. Desta forma, a leitura orientada tem um papel fundamental e significativo para a criança, uma vez que fomenta a

descoberta, compreensão e organização do mundo envolvente e do pensamento, incentiva a formação de pequenos leitores e incrementa o desenvolvimento sociocultural e as capacidades de inferência, percepção, concentração, aquisição e de interpretação de significados (D. Silva, 2014).

Assim, tendo em consideração as vantagens referidas anteriormente, bem como o interesse demonstrado pelo grupo nos momentos de hora do conto, realizámos a leitura da obra, respeitando as diferentes fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Para tal, dinamizámos este momento com uma “televisão mágica” (SS), de forma a proporcionar um ambiente cativante, transportando as crianças para o mundo da fantasia e do imaginário.

Importa referir que, durante todas as fases de leitura, a nossa primordial preocupação foi garantir a participação ativa de todas as crianças: No momento da pré-leitura, através da exploração dos elementos para-textuais (e.g., da capa e contracapa), bem como das inferências sobre a narrativa; Na leitura propriamente dita, devido à estruturação discursiva baseada na repetição, através da repetição de frases e da junção das próprias ideias das crianças: “Eles todos em conjunto esticaram-se, puseram-se em bicos de pés, colocaram a língua de fora, abanaram o rabo, mas .... A lua afastou-se mais um bocadinho” (frase construída pelo grupo e repetida sempre que um animal se juntava ao grupo para tentar chegar à lua), tal como na adivinhação do animal seguinte. E, por fim, na fase da pós-leitura, com o reconto da narrativa e o momento de reflexão e interpretação da mensagem da mesma.



**Figura 15** - Hora do conto: A que sabe a Lua?

Note-se que decidimos que era importante desenvolver uma hora do conto desta narrativa, uma vez que a mesma convoca a colaboração de vários animais para a concretização da tarefa, ou seja, com um objetivo comum, assim como, e tal como acontece em diversos contos



tradicionais, o rato, apesar do seu reduzido tamanho, desempenha um papel fundamental na resolução do problema. Com este momento, ambicionámos que as crianças refletissem sobre o projeto a ser desenvolvido, mas também sobre os trabalhos e as brincadeiras em pares.

Na quarta sessão, dia 14 de maio, concretizámos mais duas atividades (Anexo 6.1). A primeira, denominada “*ateliers* de artes”, foi introduzida de manhã, com uma conversa em grande grupo. Iniciámos este momento com um diálogo relativo à narrativa do dia anterior, relembando a mensagem da mesma, para, posteriormente, procedermos à explicação da tarefa. Como esta atividade estava dividida em três *ateliers* diferentes, após a explicação, demos a oportunidade de cada criança escolher a tarefa que pretendia realizar conforme os seus interesses. Assim, esta divisão do grupo foi realizada de forma autónoma pelas crianças, que colocavam um cartão com o seu nome no *atelier* pretendido (ver imagem 16 - a.).

Após a apresentação, a explicação dos *ateliers* e das regras e a divisão das crianças, os grupos deram início à atividade. De uma forma muito resumida, o *atelier* intitulado “Jogos” consistiu na pintura dos recursos para os jogos desenhados no chão; o denominado “Jardinagem” tinha como principal objetivo plantar suculentas nos vasos pintados pelas crianças; já o terceiro *atelier*, “Pintura”, serviu para pintar os rolos de madeira e as paletes do espaço do faz-de-conta.



**Figura 16** - *Ateliers de artes* (a. escolha dos ateliers; b. atelier: Pintura; c. atelier: Jogos; d. atelier: Jardinagem)

Salientamos que em todos os *ateliers* providenciámos recursos suficientes para que não surgissem conflitos; todavia, limitámos os mesmos, de modo a que as crianças pudessem partilhar e esperar pela sua vez para os utilizar (interdependência ligada aos recursos), como por exemplo, um pincel em cada cor e apenas uma bacia com terra.

No mesmo dia, um pouco mais tarde, enquanto o grupo brincava no exterior, duas crianças foram observar se a Caixa tinha enviado algo (comportamento recorrente do grupo, uma vez que mostrava interesse e gosto nas cartas e nos desafios que a Caixa propunha). Como dentro da Caixa existia uma carta e alguns recursos, ambas as crianças, irradiando entusiasmo e alegria, foram chamar o restante grupo para o interior.

Com todas as crianças sentadas, lemos a carta (Anexo 6.2) e explorámos os recursos em conjunto. A mesma desafiava o grupo a realizar uma tenda da amizade, como a ponte dos laços da amizade no Fórum Aveiro, desafio esse que foi aceite por todos. Posteriormente, sentadas nas mesas, as crianças ilustraram a sua fita com desenhos e frases sobre a amizade. O momento foi vivenciando em cooperação, partilha e interação entre todas as crianças e adultos, sendo que, sempre que alguma criança precisava de ajuda a escrever alguma palavra, pedia auxílio aos adultos ou às crianças que conseguiam escrever a palavra pretendida (e.g. mãe, amizade, mamã).

Terminada a criação das fitas da amizade, procedeu-se à colocação das mesmas; contudo, antes de serem amarradas, em grupo, decidiu-se quais os locais onde seriam colocadas, para além da tenda, dado que algumas crianças mostravam interesse em dispor noutras locais.

[GS]: “Podíamos colocar nas árvores.”

[DM]: “E e na rede na parte do faz-do-conta.”

[AN]: “No teto.”

[MV]: “No teto não, tem de ser lá fora.”



**Figura 17** - Fitas da amizade

Durante as últimas semanas de maio, a transformação do espaço exterior continuou com os esforços de todos. Nestes dias foram pintados as tendas, a casa e os pés do percurso na área do faz-de-conta, o jogo “três em linha” e o resto das paletes e troncos, bem como foi colocado o percurso na relva. Todos estes momentos foram aliados às Artes Visuais, uma vez que é uma área de bastante interesse das crianças.

Evidenciamos que, como todos estes subprojectos foram acordados e planeados com o grupo (nos momentos em grande grupo conversávamos com as crianças sobre o que já tinha sido realizado, o que faltava fazer e sobre outras ideias de projetos), durante os vários dias, eram as crianças que iam pedindo para concretizar os mesmos. Como adultos sensíveis, atentos e promotores de autonomia, aquando do pedido das crianças, organizávamos oportunidades de ação diversificadas para a consecução dos projetos. Tanto no jogo, na casa, nas paletes como nos troncos, a técnica eleita foi a pintura com trinchas e pincéis. Nas tendas, a pintura foi feita através de tintas aguadas em garrafas de *spray* reutilizadas. Já na pintura dos pés, a técnica utilizada foi a pintura com esponja.

Estas diferentes técnicas foram promotoras de níveis de BEE e implicação altos nas crianças. Pensamos ter conseguido satisfazer os interesses e necessidades desenvolvimentais diversos das mesmas, e acreditamos ter atuado como “fertilizantes do terreno educativo” (Portugal & Laevers, 2018, p. 14), introduzindo o fascínio e o conhecimento de outras técnicas de pintura.

Importa tomar nota que durante estes últimos dias as crianças também pediam para colocar mais fitas na tenda (e.g. [JO]: “Cátia, podemos colocar mais fitas na tenda? É que assim fica mais gira!”).



**Figura 18** - Últimos esforços para o novo espaço exterior

#### **4.2.3.3 – Pilar 3: Experiências partilhadas no espaço exterior**

Este terceiro pilar é centrado nas experiências partilhadas e cooperativas das crianças e dos adultos ao ar livre ao longo do período de PPS. Momentos de interação, partilha, cooperação e entreaajuda foram vivenciados ao longo do tempo, desde experiências simples, como o subir a estrutura fixa de madeira e observar o espaço, como experiências mais elaboradas, que precisaram da troca de opiniões, da negociação e da resolução de problemas. Todas elas foram importantes e fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, mas também para o aprimorar de relações mais positivas, familiaridade e sentimento de pertença no grupo.

Como já patenteado, vários momentos foram experienciados; todavia, iremos apenas destacar algumas oportunidades proporcionadas pelo brincar no espaço exterior.

Na fase de observação, constatámos que as crianças eram advertidas para que não fossem para a zona da relva, que considerávamos com características de qualidade para promover aprendizagem e desenvolvimento significativos (e.g. espaço amplo, com recursos naturais e com diversas estruturas fixas com graus desenvolvimentais diferentes). Ao constataremos o baixo interesse do grupo pelo espaço exterior, decidimos retirar a *affordance* proibida, delineada pelo adulto, de ir para a zona da relva. Neste espaço, as crianças começaram a realizar jogos colaborativos, como por exemplo, a apanhada e o toca-e-foge, tal como começaram a explorar as estruturas fixas de madeira.

No grupo, esta experiência nas estruturas fixas foi vivenciada de diferentes formas. Enquanto algumas crianças gostavam do desafio de subir sozinhas, rejeitando qualquer tipo de ajuda, outras, com mais receio, pediam auxílio aos adultos. Momentos de expressão através do brincar ao faz-de-conta (e.g. Super-homem, Homem aranha, *Hulk*), tais como, percursos com desafios, foram outros significados funcionais que as estruturas assumiram. Estes últimos são um bom exemplo de experiências cooperativas, visto que permitiram a superação de desafios com os pares, em que a troca de papéis de ensinante e aprendente foi ocorrendo de forma espontânea. De uma forma resumida, estes desafios consistiam em uma criança criar um percurso na estrutura e as outras imitarem. Quando emergia um momento de dificuldade, as crianças pediam ajuda ao “criador do percurso”, de modo a o mesmo dar dicas de como realizar tal tarefa. Devido ao interesse das crianças nestes desafios, os mesmos foram-se expandindo e complexificando à medida que as mesmas se iam apropriando do espaço, isto é, não só em termos de dificuldade, como também para outras estruturas, como por exemplo, a estrutura fixa de pneus.

Salientamos ainda que, na estrutura de madeira concebida para as crianças do 1º CEB, e com a vontade de trepar a estrutura mais alta existente, um grupo de crianças decidiu



improvisar um degrau com os pneus soltos e saltar para as barras mais elevadas. Com esta decisão, as crianças foram capazes de balançar e subir as estruturas com mais facilidade, pelo que esta “engenhoca” foi rapidamente transportada para outros locais.



**Figura 19** - *Experienciar o espaço exterior com os amigos*

Nas experiências no espaço exterior, o interesse pelos animais também se tornou evidente. Estes momentos de contacto com diferentes formas de vida foram vivenciados com curiosidade, entusiasmo e alegria, mas também com algum receio à mistura.

Ao brincar no exterior, as crianças procuravam animais, como por exemplo, borboletas e sardaniscas, com cuidado e com movimentos lentos, delicados e silenciosos, pois já tinham percebido que o barulho afugentava os mesmos. As sardaniscas (lagartixa-ibérica) foram o animal que trouxe mais risos e estratégias conjuntas às crianças, pois a dificuldade de observar era constante (as sardaniscas são um animal muito ágil e rápido, escondendo-se facilmente nos buracos dos muros). Planos e mais planos entre amigos foram traçados para observar uma mais de perto, mas o objetivo comum de todos não foi conseguido, dado que o animal conseguia sempre fugir. Apesar das várias tentativas e erros, o grupo vivia esta procura com motivação, entusiasmo e alegria.

A descoberta de um carreiro de formigas foi um aspeto que também intrigou bastante o grupo. Debaixo das placas de madeira, colocadas nos projetos anteriores, andavam muitas formigas. Curiosas, as crianças seguiram o carreiro e encontraram os pequenos buracos escavados na terra (as suas casas/colónias). Nestes, observaram as formigas a entrar e a sair, transportando alimentos. O que levam? Porque estão a entrar nos buracos? Como conseguem levar aquilo tão grande nas costas? Diversas questões e comentários iam chegando. Com a ajuda do adulto e das outras crianças, todas as dúvidas foram respondidas, pelo que, com a intenção de alargar a compreensão das crianças sobre aquele fenómeno, recorreremos a alguma pesquisa na internet, através do telemóvel. Com este momento, não pretendíamos transmitir conteúdos, mas sim proporcionar vivências geradoras de interesse pelo meio natural.

Como supramencionado, os medos, os receios e as inseguranças de algumas crianças ao contactar com os animais, foram visíveis. Todavia, com a experiência de várias situações entre os amigos, a confiança foi reforçada. Com o tempo, o interesse e a curiosidade destas crianças na procura de bichos da conta, formigas, aranhas, caracóis, lesmas e outros animais foi aumentando, sobrepondo-se à insegurança e ao medo experienciado inicialmente, durante os primeiros contactos.



**Figura 20** - À procura de bichos, bichinhos e bicharocos

Nas experiências de brincar, as brincadeiras na cozinha de lama, com água e solo, foram significativas e potenciadoras de diversas aprendizagens transversais. Este dispositivo foi colocado na zona do faz-de-conta, e é constituído por uma banca e um lava-loiças, com diversos objetos (e.g. panelas, caixas de plástico, talheres, bacias). A vitalidade, a alegria e a satisfação na manipulação da água e do solo originou bastantes brincadeiras, com a ação do grupo na cozinha de lama expandindo para fora dessa zona. Assim, o interesse do grupo na combinação destes dois elementos naturais foi transportado com determinação e entusiasmo para outros locais, mais isolados (e.g. casa e tendas na área do faz-de-conta) ou locais onde as brincadeiras eram realizadas na companhia dos colegas (e.g. mesas na área do faz-de-conta). Sopa, café, *slime*, arroz, frango (e muito, muito mais) era algo em que a água, a terra, as ervas, as conchas e as pedras se transformavam.

Esta combinação de elementos permitiu também experienciar situações intrigantes e desafiadoras, como tarefas de encher e esvaziar recipientes recorrendo a diversos utensílios, ou a construção de canais, usando tubos de PVC, para a condução de água.



**Figura 21-** *O nosso brincar com água e solo*

Durante o brincar no exterior, vários jogos colaborativos foram também realizados; alguns destes foram proporcionados pelo adulto, outros apareceram de forma espontânea e natural durante o brincar das crianças. Jogos de futebol, de basquete, de macaca, de três em linha, de disco voador e de *beyblades* foram alguns que o grupo desenvolveu. Nestes momentos, foi possível constatar entreajuda, partilha, “troca” de conhecimentos, resolução de problemas e cooperação, em que as crianças assumiram o papel de aprendiz e de professor. Um exemplo disso foram os jogos desenhados no chão ao longo do projeto de requalificação, uma vez que a maior parte das crianças não conhecia os mesmos. Nestes, as crianças, autonomamente, cooperavam umas com as outras, ensinando as regras e a forma como jogar, bem como distribuindo os respetivos papéis ([M]: “Não, não podes pisar este quadrado. Tens de fazer assim.” M fez o percurso da macaca para demonstrar à colega como se fazia [M]: “Vês, não podes calcar o quadrado da peça.”)

Apesar de no espaço exterior existir um sistema de arrumação de recursos facilitador do uso independente e autónomo das crianças, alguns dos materiais existentes estavam guardados numa sala de arrumação, sendo as crianças advertidas para não irem sozinhas para lá. Tendo em consideração a importância do papel do adulto no proporcionar oportunidades de ação às crianças, durante as vivências no espaço exterior fornecemos alguns recursos existentes na sala de arrumos que foram promotores de brincadeiras do tipo colaborativo (e.g. discos voadores e bolas de basquete), tal como criámos materiais que requeriam a utilização por mais do que uma criança de cada vez, como por exemplo, o jogo do labirinto. De uma forma sucinta, este, composto por tecido e por rolos de cartão, tem como principal objetivo as crianças dialogarem e trabalharem em equipa, de modo a movimentarem o tecido para a bola se deslocar desde a partida até à meta.

Com a chegada do calor, propusemos também atividades de grupo com água. Esta ideia foi recebida com entusiasmo e alegria, dado que as crianças já tinham pedido atividades no exterior com este elemento. Guerras de balões e transporte de água de um recipiente para



outro, foram alguns dos jogos desenvolvidos. Esta manipulação com água deu azo a outras brincadeiras, que foram geradoras de alegria, risos e molhadelas de todos os intervenientes (adultos e crianças).

Por fim, salientamos que esta vivência do exterior com os amigos, não foi apenas realizada dentro do centro escolar, uma vez que o grupo teve a oportunidade de ir visitar parques naturais, não só envolventes da escola, como também parques de outras cidades, em contexto de visitas de estudo. Nestas saídas, subidas e escaladas de montes, observação de animais, conversas, jogos de luta e perseguição com os amigos, foram vivenciados com entusiasmo, alegria e cumplicidade.



**Figura 22** - Jogar e brincar com os outros



**Parte III – Análise e discussão  
dos dados: observar a viagem lá  
do alto**

Esta terceira parte do presente relatório de estágio tem como principal finalidade, organizar e analisar os dados recolhidos durante a consecução do projeto. Em conformidade com Amado (2013), a análise dos dados é a pedra basilar num trabalho investigativo, dado que um investigador não pode apenas recolher dados, mas sim precisa de analisar e interpretar o material recolhido, de modo a encontrar respostas e sentidos para a problemática definida no momento da conceção do projeto.

Como já patenteado, o atual projeto orienta-se por uma abordagem qualitativa e para tal “é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência da sua realidade” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 84). Destarte, durante a implementação do mesmo, para além das competências sociais das crianças, tivemos em conta as duas variáveis processuais da EDEX (bem-estar emocional e implicação), de forma a concretizar uma análise aprofundada e de proximidade, compreendendo os interesses, as vivências e os processos interativos das mesmas. Segundo Portugal e Laevers (2018), e como referido no enquadramento teórico, na EDEX o adulto tem como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através dos gestos, expressões e palavras da mesma, ainda que de uma forma incompleta.

Como numa investigação qualitativa os dados são descritivos, através de palavras ou imagens, para refletirmos e compreendermos as relações aprimoradas e as aprendizagens efetivadas pelas crianças, no nosso *corpus* de análise, recorreremos às transcrições das vídeo-gravações, de conversas informais e de notas de campo que efetuámos durante a operacionalização do projeto, de modo a ilustrar e substanciar os resultados. A leitura destes dados qualitativos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), aporta uma forte componente subjetiva e, desta forma, estes podem ser lidos, pensados e analisados de outra forma.

Importa tomar nota que esta análise e reflexão sobre os dados está organizada tendo em conta os três pilares definidos no ponto “Descrição do projeto”; todavia, torna-se imperativo patentear que estes momentos estão todos interligados e foram primordiais para desenvolver e incrementar a aprendizagem cooperativa e as relações positivas no grupo, enfoque deste projeto. Assim, neste ponto apresentamos e analisamos os dados ilustrativos da evolução da aprendizagem cooperativa vivenciada no grupo (e.g. clima positivo, comportamentos de entreaajuda e partilha), considerando o contributo de cada uma das estratégias aplicadas ao longo do projeto. Analisamos também o espaço exterior no final da requalificação, numa análise funcional.

### **5.1 – Pilar 1: Trabalho em equipa**

Como supramencionado na descrição do projeto, este pilar, composto por duas atividades, teve como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências sociais no grupo, dado que o processo de partilha, interação e cooperação não era fácil, carecendo as crianças dessas mesmas competências. Antes de analisarmos e refletirmos sobre os dados, consideramos pertinente mencionar que este pilar foi primordial para observarmos, de forma mais atenta e pormenorizada, o modo como cada criança vivenciava trabalho colaborativo, bem como para conhecer melhor os seus interesses e necessidades, ou seja, dando informações relevantes para o planeamento das intervenções seguintes. Segundo Hohmann e Weikart (2003), os momentos em pequeno grupo são cruciais para que o adulto observe atentamente, ouça e conheça cada criança, auxiliando e dando apoio adequado a cada uma quando necessário.

Durante a primeira atividade, a pintura d'A Caixa, foi possível constatar, através das expressões verbais e posturais, que o grupo ficou totalmente absorvido com a atividade proposta, expressando elevada concentração, satisfação, criatividade e energia. Mesmo com estímulos exteriores atraentes, como por exemplo, o restante grupo estar a brincar livremente e a dançar com música na sala, as crianças que efetuavam a atividade não se distraíram. Ao refletirmos *a posteriori*, consideramos que A Caixa, devido ao seu tamanho, à história e à “magia” por detrás do seu aparecimento na sala e ao aparecimento de objetos e mensagens, bem como a preocupação de questionar o grupo sobre a sua opinião em concretizar a atividade, foram fundamentais para a motivação, abertura e implicação das crianças na atividade colaborativa. Como já referido, a motivação tem um papel primordial, dado que permite a dedicação e o envolvimento da criança no processo da aprendizagem.

No momento inicial de partilha e discussão de ideias para o desenho d'A Caixa, foi possível constatar os diferentes desenvolvimentos a nível das competências sociais, visto que, em alguns grupos, o adulto teve de orientar as ações das crianças - estruturando a responsabilidade individual e encorajando a interação, a partilha, a troca de opiniões e a entreaajuda; enquanto noutros, a intervenção do adulto foi quase nula. A título de exemplo, destacamos a vivência de um grupo, constituído por três meninos mais velhos da sala (JR, TS e WL). Estas crianças, autonomamente, fizeram escolhas, tomaram decisões e assumiram responsabilidades, definindo papéis e tarefas para cada um dos elementos [(JR): “Eu pinto a relva.”; (TS): “Eu as flores. E tu WL?”; (WL): “Eu posso fazer o sol.”). Com estas ações, as crianças mostraram compreender a importância da responsabilidade individual e de grupo para a concretização de um trabalho colaborativo, tal como demonstraram ter algumas competências sociais desenvolvidas (e.g. ouvir os colegas, ajudar, respeitar as opiniões). Em conformidade

com Lopes e Silva (2008), a interação a pares é uma das maneiras de desenvolver as competências sociais, sendo que pode ser proporcionada às crianças, através de atividades cooperativas. Evidenciamos este aspeto, uma vez que todos os rapazes deste grupo frequentam desportos coletivos fora do contexto escolar, mais precisamente basquetebol e futebol. Nestes, os mesmos assumem responsabilidades, têm uma função na equipa e interagem com diversas crianças, ou seja, podemos asseverar que o domínio da Educação Física está intimamente relacionado com a área de Formação Pessoal e Social, pois fomenta o desenvolvimento da autonomia, da independência e das relações sociais (I. L. Silva et al., 2016).

Continuando com os momentos referidos anteriormente, em alguns grupos, o adulto teve de assumir um papel de mediador, de forma a fomentar a partilha de ideias, o respeito pelo Outro e a entreaajuda entre as crianças, uma vez que os elementos do grupo tomaram direções distintas. No início, as mesmas demonstraram alguma dificuldade em adotar comportamentos individuais tendo em conta a vida em grupo; todavia, com o reforço da ideia de que o adulto não iria ajudar as mesmas a concretizar certas tarefas que os colegas eram capazes de realizar (e.g. passar uma determinada cor, ajudar a dobrar a manga da bata), bem como o diálogo e a entreaajuda, de forma autónoma, de alguns elementos do grupo, fizeram com que as crianças com mais dificuldades compreendessem que os colegas eram capazes de as auxiliar, ou seja, robusteceram a sua confiança no Outro.

Durante a atividade, as crianças utilizaram todas as cores disponíveis, sendo que as explorações de elementos expressivos de cada grupo foram de natureza diversa. Num grupo, as crianças, enquanto pintavam, decidiram realizar uma exploração cromática (misturar as cores). Com esta ação, repararam que, ao misturar duas cores diferentes na caixa, criavam uma cor nova [(GS): “Se pintar um bocadinho de azul e depois pintar amarelo fica verde!"]. Com as explorações e o diálogo entre as crianças e o adulto sobre este elemento visual, foi possível desenvolver a expressividade e o sentido crítico, despertando nas crianças “o desejo de querer ver mais e descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e os novos conhecimentos” (I. L. Silva et al., 2016, p. 49).

Uma outra exploração foi realizada pela JS. Após algum tempo a pintar com o pincel, decidiu pintar o dedo e começar a desenhar com o mesmo, passando, posteriormente, para a mão inteira. Os restantes elementos do grupo, ao observarem o seu entusiasmo e alegria na exploração, decidiram imitar, envolvendo-se também nesta nova experiência. Esta euforia de sujar as mãos com tintas, misturar as cores e desenhar com os dedos foi contagiando as restantes crianças que passavam ao redor e observavam o grupo; daí resultou que, no momento de desenhar na caixa, pediram para concretizar tal exploração. Destacamos que, nestes momentos, foi possível observar a entreaajuda e partilha de recursos, de forma natural,

entre os elementos de cada grupo, principalmente no grupo que tinha uma criança com o braço engessado.

No final do trabalho, o cuidado de deixarmos as crianças decidirem quando é que o trabalho estava terminado, foi crucial para fomentar o diálogo entre elas e, conseqüentemente, para desenvolver competências sociais, dado que alguns elementos do grupo consideravam o trabalho concluído, e outros não.

*[JO]: “Já terminámos.”*

*[SS]: “Não, podemos pintar mais.”*

*[JO]: “Mas não temos mais espaço. Olha, já estás a pintar por cima dos nossos desenhos.”*

*SS afasta-se um pouco, observa o desenho atentamente e afirma “Sim, já terminámos.”*

Segundo Portugal e Laevers (2018), para alargar a livre iniciativa, importa ter em consideração a opinião, as escolhas e as ideias da criança em relação ao que pretende realizar. Desta forma, este momento foi também fundamental para alargar a livre iniciativa das crianças, visto que permitiu que as mesmas realizassem o seu próprio trajeto, ativando a autonomia e favorecendo níveis mais elevados de implicação.



**Figura 23** - Ajudar os amigos

Na segunda atividade, “Pés gigantes de coelho”, foi nossa primordial preocupação oferecer às crianças uma dinâmica lúdica, que favorecesse a promoção de competências sociais e, para tal, conciliámos a aprendizagem cooperativa com a expressão motora.

Como patenteado na descrição da atividade, nesta sessão a formação dos grupos foi efetivada pelo adulto, de modo a evitar a rejeição por parte de algumas crianças. Apesar de ser importante conceber oportunidades de as crianças escolherem os elementos do grupo, foi

nossa preocupação criar grupos heterogêneos, uma vez que as características diferentes proporcionam aprendizagens novas. Tal é realçado no enquadramento teórico, onde, orientados por vários autores (e.g. Lopes & Silva, 2008; Vygotsky, 1991), patenteamos que nos grupos heterogêneos as crianças, com o convívio, a imitação e a cooperação com colegas mais desenvolvidos, têm oportunidade de aceder a um nível superior de realização. Assim, os elementos foram escolhidos tendo em consideração a sua altura, mas, principalmente, pelo seu nível de desenvolvimento referente às competências sociais que a realização da atividade exigia, ou seja, formação de pares com elementos de níveis desenvolvimentais distintos.

Durante toda esta experiência, as crianças evidenciaram sinais claros de felicidade e satisfação. Quando confrontadas com o “falhanço”, enfrentaram o desafio de andar em conjunto com persistência e sem medo de errar. Assim, nos percursos, diversas tentativas e erros foram vivenciados com entusiasmo e divertimento; sempre que as crianças tropeçavam e caíam, levantavam-se rapidamente com alegria, motivação e empenho, retomando a tarefa. Nestes momentos, os adultos foram “aquecidos” com os risos e gritos, sendo possível constatar um visível relacionamento positivo e dinâmico entre as crianças.

Como já dissemos, esta atividade desenrolou-se em dois momentos. No início, as crianças exploraram, ativa e autonomamente, os recursos; posteriormente, conforme a dificuldade de cada grupo, o adulto auxiliou com algumas dicas. Tendo em conta que, de uma forma geral, a dificuldade dos grupos era muito semelhante, a ajuda do adulto foi a de denominar cada perna com um número (e.g., 1 e 2) e, em conjunto, enquanto diziam um número, deslocavam a perna correspondente.

O objetivo desta atividade foi alcançado pelos grupos, dado que todos conseguiram andar em conjunto. Consideramos que o carácter lúdico da atividade permitiu que as crianças focassem mais no objetivo comum, trabalhando cooperativamente e, consequentemente desenvolvendo relações mais positivas com o Outro. Tal como aconteceu com a pintura d'A Caixa, cada grupo vivenciou esta atividade de maneira diferente, pois enquanto alguns grupos conseguiram andar e percorrer o espaço com mais facilidade, noutros as quedas foram constantes. Salientamos que o interesse evidente das crianças nesta atividade foi comprovado pelos níveis de BEE e de implicação, mas também pelos vários pedidos para concretizar mais vezes a atividade. Tendo em consideração os interesses do grupo, os recursos foram deixados na sala para que as crianças pudessem brincar e explorar quando assim o pretendiam (estes foram explorados mais vezes no espaço exterior).

Importa registar que, com esta sessão, conseguimos também compreender e conhecer melhor a consciência e o domínio das crianças pelo seu corpo. Com a utilização mais prolongada e frequente do exterior e com o projeto desenvolvido pelo meu colega de diáde, foi

possível constatar melhor esta consciência e domínio das crianças, bem como um desenvolvimento progressivo das mesmas.

Por fim, consideramos importante patentear as conversas iniciais da segunda atividade e o *feedback* final de avaliação do grupo concretizado em ambas atividades deste pilar. Estes momentos foram cruciais e fundamentados em vários autores (Johnson & Johnson, 2017; Leitão, 2006; Lopes & Silva, 2008). Estas atividades ajudaram as crianças a refletir em conjunto sobre as atividades realizadas e as suas aprendizagens, assegurando o *feedback* sobre a participação dos elementos e o desenvolvimento de competências sociais. Durante esta partilha, as crianças e o adulto conversaram entre si, escutando e demonstrando receptividade nas diversas opiniões e ideias.

[Cátia]: *“Como é que trabalhamos em conjunto?”*

[MV]: *“Temos que combinar coisas que os outros também têm que fazer.”*

[Cátia]: *“Temos então que conversar com os colegas e falar sobre as nossas ideias.”*

[MV]: *“Sim, eu fiz uma flor, ela uma borboleta e depois pintamos com as mãos.”*

[JO]: *“E como ela tem assim o braço, nós ajudámos a pintar os dedos e a limpar.”*

-----

[JR]: *“Eu no início estava a dizer assim – Anda M. Mas não conseguíamos andar... (ruído na gravação) ... E de vez enquanto os pés ficavam presos, mas conseguíamos tirar.”*

[Cátia]: *“Hmm, então o que é que aprenderam com isto? O que é preciso para trabalhar em equipa?”*

[M]: *“De falar.”*

[JR]: *“Sim, precisamos de falar com os nossos colegas.”*

[Cátia]: *“Foi aquilo que descobrimos com o pintar da caixa. Nós temos que falar com os colegas para conseguirmos...”*

[M]: *“Fazer o que nós queremos.”*

[Cátia]: *“Fazer o que nos queremos?”*

[M]: *“Sim, ouvir as ideias dos amigos para fazermos um trabalho de equipa.”*

-----

[Cátia]: *“Quando trabalhamos em grupo temos que fazer o quê?”*

[CS]: *“Ajudar e .... E ajudar os outros colegas.”*

[JO]: *“E e quando os outros caem não podemos rir, ajudamos.”*

Finalizando, estes momentos foram também essenciais para nós adultos, visto que nos ajudaram a ter melhor perceção das aprendizagens e do desenvolvimento de cada criança e

dos interesses das mesmas nas atividades, facilitando o planeamento e a tomada de decisões nas atividades seguintes.

## **5.2 – Pilar 2: Requalificação do espaço exterior**

Como este pilar foi constituído por várias sessões, e tendo em atenção que numa investigação qualitativa, os investigadores analisam o mundo de forma minuciosa, sendo que nada é trivial (Bogdan & Biklen, 1994), iremos apenas analisar e refletir sobre alguns dados gerados e recolhidos durante a consecução do projeto. Importa ter em consideração que, durante a descrição do mesmo, já referimos alguns indicadores das dimensões EDEX, tal como transcrevemos alguns diálogos das crianças, uma vez que estes foram primordiais para o desenrolar da requalificação do espaço exterior.

De um modo geral, as crianças evidenciaram elevados níveis de implicação na requalificação, expressando com confiança e assertividade os seus desejos e ideias. No decorrer da transformação, o grupo começou a demonstrar capacidade de estabelecer relações mais positivas com o Outro, com os momentos de cooperação, diálogo, escuta e entreajuda a serem gradualmente mais frequentes do que os momentos de conflito e individualismo, como por exemplo, na partilha de recursos. A nosso ver, esta implicação e esforço das crianças na consecução do projeto em conjunto, está intimamente relacionado com o facto de termos tido em consideração os interesses e necessidades das mesmas, pois, com esta ação, as crianças sentiram-se valorizadas, aceites e compreendidas enquanto pessoa. De acordo com Bilton e Crook (2016) e Stephenson (2003), citados por Bilton et al. (2017), esta confiança e respeito, por parte do adulto, nos interesses e iniciativas das crianças faz com que se aprimore uma relação de segurança e cumplicidade, facilitadora de aprendizagens eficazes e significativas.

Durante os vários “miniprojectos”, desenvolvidos nas sessões, foi notório a satisfação, o orgulho e a alegria das crianças aquando da consecução das suas ideias. As crianças compreenderam que aquele espaço era pensado e feito por elas e para elas. Vários foram os comentários e descrições entusiásticas que durante a transformação podemos ouvir referentemente a este orgulho e participação de todos [e.g. durante a construção das balizas de futebol, duas crianças afirmam orgulhosas – (TS): “Eu no desenho dei a ideia de fazer um campo de futebol!” (IS): “Eu também!”; ou, por exemplo, quando os pais/encarregados de educação, no final do dia, iam ao contexto escolar buscar as crianças, as mesmas mostravam, com orgulho e satisfação, a transformação que estava a ser feita].



Na sessão do dia 14 de maio, como já descrito, efetuámos duas atividades que, a nosso ver, foram primordiais para observar e analisar o desenvolvimento das crianças a nível das competências sociais primordiais na aprendizagem cooperativa.

Uma experiência significativa vivenciada foi na apresentação e explicação dos *ateliers*. Neste momento, uma criança afirmou que não queria ir para os *ateliers*, pois queria ir brincar no exterior. Com esta afirmação podemos compreender que, apesar ainda das pequenas mudanças, o espaço exterior começava a ir ao encontro dos interesses e necessidades daquela criança em particular, mas que, ao mesmo tempo, a mesma ainda não compreendia a importância da responsabilidade individual e de grupo para a concretização do trabalho. Destarte, aproveitando o comentário, desenvolvemos um momento de diálogo e de partilha de opiniões entre todo o grupo sobre a responsabilidade individual de cada elemento. Iniciámos este diálogo a explicar que compreendíamos e respeitávamos a opinião da criança, dado que nem sempre apetece “trabalhar”, pela qual, seguidamente, e com a cooperação do resto do grupo, interligámos a narrativa “A que sabe a lua?” com o trabalho de requalificação. O que é que aconteceu na história? E se um animal não quisesse ajudar, o que acontecia? Será que se chegassem à lua e um animal não ajudasse, os outros iriam gostar? Este momento de questionamento, reflexão e partilha de ideias entre todos foi fundamental para aprimorar algumas competências até já desenvolvidas (e.g. ouvir a ideia dos colegas, esperar pela sua vez), bem como para que as crianças compreendessem que, tal como na narrativa, a união de todos faz com que o objetivo comum de todos se materialize (responsabilidade de todos para a concretização de uma tarefa), ou seja, “que a união faz a força”.

Evidenciamos que esta consciência da responsabilidade individual para na concretização da transformação do espaço exterior foi também observada nos últimos dias de requalificação. Como referido na descrição, as crianças, enquanto brincavam no exterior, pediram algumas vezes para concretizar os restantes projetos que estavam em falta, demonstrando, assim, uma consciencialização da responsabilidade para o término do projeto. Note-se que, considerámos que nestes momentos o adulto teve um papel fundamental para cativar as crianças, pois as conversas sobre o que estava feito e o que faltava fazer e a organização dos recursos na área de visão das crianças, fez com que as mesmas fossem incentivadas para a finalização (e.g. algumas vezes, o adulto levou os recursos para o exterior e colocou-os na linha de visão das crianças; enquanto algumas crianças brincavam, outras ao observar os recursos pediam para, por exemplo, pintar as tendas que estavam em falta; por vezes, as crianças ao observarem a satisfação e o prazer dos colegas a realizar os projetos vinham pedir para também ajudar na concretização dos mesmos).

Retomando a sessão do dia 14, no decorrer dos *ateliers*, e como constatado nos outros momentos de grupo, o envolvimento, o entusiasmo e a criatividade das crianças foram evidentes. A comunicação, dentro do grupo, desenvolveu-se de uma forma natural, sendo que as crianças partilharam ideias e vivências, cooperaram e ajudaram os colegas. Quando surgia um problema, as mesmas demonstravam vontade de intervir, ensaiando estratégias e cooperando nas decisões. Um momento representativo desta aprendizagem cooperativa entre as crianças decorreu na pintura dos recursos para os jogos. Como os mesmos eram pintados com tintas e tinham que ser pintados dos dois lados, surgiu o problema: *E agora, a tinta não está seca?*

*[MV]: “Ainda não podemos pintar a parte de trás porque a tinta ainda não está seca.”*

*[WS]: “Vou soprar para ser mais rápido.”*

*[JG]: “Eu também.”*

*WS e JG começam a soprar e algumas crianças olham e começam a rir.*

*JR observa o espaço envolvente e afirma “Eu vou colocar a minha ao sol”.*

*[MV]: “Sim, boa ideia.”*

*JR e MV levantam-se. WS e JG param de soprar e observam os colegas. Seguidamente, os restantes elementos do grupo levantam-se e imitam JR e MV. Enquanto o grupo espera, conversam e realizam jogos. Passado alguns minutos...*

*[JG]: “Já estão secas?”*

*[SS]: “Vamos ver ... Já estão secas!”*



**Figura 24** - Traçar planos em equipa

Tais momentos de companheirismo foram também observados no momento vivenciado durante a tarde. Durante a decoração das fitas para a tenda, uma criança foi pedir, à criança que a sabe ler e escrever, ajuda a escrever a palavra “amizade”. As crianças que

estavam na mesma mesa, ao observarem a escrita dos colegas, decidiram também escrever palavras conhecidas e relacionadas com o tema, como por exemplo a palavra “mãe”. Nestes momentos de escrita, as dificuldades foram surgindo, sendo que, autonomamente, as mesmas foram pedir auxílio ao adulto, mas, principalmente, aos colegas. Salientamos esta situação de companheirismo, dado que é representativa de um momento de cooperação e entreajuda entre as crianças, mas também pelo facto de a maior parte das mesmas ter ido pedir auxílio aos colegas e não ao adulto, algo que no início era pouco observado no grupo.

Como descrito nas sessões do projeto, nas últimas semanas foram concretizados os últimos esforços para o término da requalificação do espaço exterior. Durante as diversas pinturas, as crianças realizaram explorações de elementos expressivos de diferente natureza, interagindo e cooperando com as outras crianças e adultos. Nestes momentos foi possível constatar um sentido de convivência democrática e cidadania, bem como prazer, alegria e satisfação pelas concretizações efetuadas, principalmente em grupo [(NA): “Olha Cátia, a nossa casa está a ficar mesmo gira”; (CS): “Olha estamos a trabalhar bem em equipa. Ela pinta e eu seguro e depois vamos trocar, eu pinto e ela vai segurar.”].

Na pintura das tendas, a técnica de pintar através de garrafas reutilizadas era desconhecida pelo grupo, originado assim níveis elevados de BEE e de implicação. Destarte, esta técnica nova foi um êxito, visto que as crianças irradiaram vitalidade, satisfação e curiosidade em experimentar a mesma e em descobrir a cor da tinta, dado que as garrafas eram opacas ou eram de compostas por plástico de cor, sendo difícil decifrar a cor correta no interior. Este jogo de adivinhação da cor foi um ótimo promotor de aprendizagem em pares, uma vez que as crianças conversaram e ajudaram-se mutuamente para descobrir a garrafa com a cor que pretendiam pintar [(AG): “Eu acho que esta é cor de rosa.” (CF): “Não, é amarelo. Olha aqui (apontado para a saída da tinta). É uma gota amarela.”].

De uma forma sintetizada, patenteamos que estas vivências analisadas, e outras não descritas, foram cruciais para que as crianças aprimorassem a autonomia, a responsabilidade, a atitude aprendente e o sentido de confiança no Outro, bem como desenvolvessem as competências sociais que são fundamentais para a aprendizagem cooperativa (e.g. respeitar o outro, partilhar recursos, esperar pela sua vez). No entanto, salientamos, desde já, que estas aprendizagens foram potencializadas e enriquecidas durante o brincar no espaço exterior e serão analisadas do subponto seguinte.

### **5.3 – Pilar 3: Experiências partilhadas no espaço exterior**

Este terceiro e último pilar, como patenteado na descrição das sessões, é centrado nas vivências do grupo no exterior durante a implementação do projeto. Ao longo do tempo, as

experiências cooperativas e partilhadas começaram a ser mais recorrentes e as brincadeiras mais ricas e diversificadas. Todavia nem sempre foi assim...

Numa fase inicial, o espaço exterior era um local pouco utilizado pelo grupo, pela qual as oportunidades de brincar e explorar no mesmo duravam apenas 15 a 20 minutos por dia. Nestes momentos era possível constatar um brincar com níveis médio-baixo de BEE e de implicação, sendo que, e apesar dos limites e dos recursos existentes, as crianças desfrutavam pouco da oferta educativa do espaço, saltitando, com pouco prazer e motivação, de brincadeira em brincadeira. Esta análise dos níveis de bem-estar e de implicação das crianças foi reforçada pelos diversos comentários que as mesmas faziam. Por vezes, as crianças afirmavam que já estavam cansadas de estar no exterior e nem há 10 minutos se encontravam no mesmo, ou, por exemplo, quando surgia uma oportunidade de brincar no exterior, algumas crianças afirmavam que não queriam ir para lá, preferindo ficar na sala de atividades a brincar.

Ao atendermos a estes dados e ao observarmos, de forma mais aprofundada, o brincar das crianças, percebemos que predominava o mesmo tipo de brincadeiras e interesses (e.g., brincar sempre com os mesmos pares, excluindo algumas crianças; jogar futebol; andar de bicicleta; descer o escorrega; e brincar ao faz-de-conta), ocorrendo muitas vezes conflitos no grupo. A nosso ver, e tendo em conta as leituras efetivadas, consideramos que estas atitudes conflituosas ocorriam devido ao espaço utilizado ser pequeno em termos de área, originando que, em certas atividades, houvesse interferências decorrentes do próprio movimento inerente às mesmas (e.g., enquanto algumas crianças andavam de bicicleta, outras, no mesmo espaço, jogavam futebol, causando assim conflitos, pois a bola batia nas bicicletas ou as crianças que andavam de bicicleta não deixavam jogar). Importa registar que estes momentos de conflito eram também constatados nos jogos de equipa, pois as crianças não respeitavam as regras do jogo, não ouviam as ideias dos colegas e não cooperavam entre si. No que refere às brincadeiras e à sua implicação, consideramos que estes níveis de implicação e BEE, bem como as brincadeiras repetidas, eram causados devido ao espaço exterior não ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, bem como por existirem limites nas áreas e recursos que não possibilitavam um número maior de ações.

Com as progressivas mudanças a nível da organização e dos recursos, o tempo vivenciado no exterior começou a aumentar. Esta mudança de tempo não foi repentina, dado que tivemos, durante toda a nossa prática, a preocupação de assegurar o bem-estar e as necessidades básicas de todas as crianças. Assim, o tempo vivenciado no exterior foi aumentando de forma gradual, tendo em consideração o BEE e a implicação do grupo durante o brincar. Neste, e de modo que as crianças se sentissem confortáveis, seguras e acolhidas,

demos a oportunidade de cada uma explorar o espaço e os recursos ao seu ritmo e à sua maneira, por forma a poderem desenvolver as suas próprias iniciativas.

Os comentários que no início demonstravam um não-interesse de permanecer no espaço exterior, começaram a desaparecer à medida que eram feitas as alterações a nível dos recursos e do tempo vivenciado no espaço natural [e.g. (MV): “Não quero ir lá para dentro, quero brincar cá fora.”; (SN): “Já não está a chover. Á tarde já podemos ir brincar lá para fora.”]. O ir lá fora e o espaço exterior tornaram-se num tempo e num espaço mais familiar e confortável para as crianças, mas também para os adultos. Ao longo dos dias, com as novas transformações, as crianças começaram a irradiar prazer, motivação e alegria no espaço exterior que tinha sido construído por elas e para elas. Várias foram as vezes que, a pedido das crianças, os lanches e as atividades dirigidas foram realizadas ao ar livre, sentados nas mantas na relva ou na sombra do telhado.

Estas transformações no espaço exterior, com o apoio dos adultos, fizeram com que o brincar das crianças fosse mais rico, diversificado e complexo, mobilizando diversas áreas e competências de desenvolvimento, como por exemplo, a cooperação e a resolução de problemas. Segundo Bento, Portugal, Dias e Oliveira (2019), durante o brincar as crianças expressam-se, fazem descobertas, pensam, mobilizam conhecimentos e resolvem problemas em contexto significativo, promovendo aprendizagem e desenvolvimento. Tais vantagens foram observadas durante o brincar do grupo, sendo que alguns desses momentos já foram descritos no ponto 4.2.3.3. deste relatório.

De uma forma geral, pudemos observar que as crianças, no brincar, durante a exploração do espaço e dos recursos, atribuíram novos sentidos aos objetos que mobilizaram competências relacionadas, como por exemplo, a matemática e as ciências. Ao encher, esvaziar e passar o conteúdo de recipiente em recipiente na cozinha de lama, as crianças compreenderam conceitos matemáticos relacionados com o peso, volume, tamanho e tempo. Estas noções foram reforçadas com as experiências vivenciadas com a balança de pratos/vasos, uma vez que, na mesma, as crianças realizaram subtrações, adições e contagens, compararam massas e ensaiaram pontos de equilíbrio. Durante as corridas, os jogos de baquete e futebol, os desafios nas estruturas fixas, os percursos no chão, entre outras oportunidades e experiências desafiantes, as crianças aprimoraram a consciência e o domínio do seu corpo, interiorizando o seu esquema corporal, mas também a tomada consciência do corpo em relação ao espaço e objetos (I. L. Silva et al., 2016). Estes momentos foram igualmente primordiais para desenvolver a destreza geral, a força, os movimentos de precisão e a coordenação.

Nas vivências no exterior com elementos naturais (água e solo) e com diversos recursos, as crianças puderam também descobrir algumas propriedades e conceitos físicos e

matemáticos a nível dos materiais. Porque é que um flutua e o outro não? O que acontece se o tubo de PVC ficar mais inclinado? Porque é que ao juntarmos um bocadinho de água à terra, esta desaparece? Todos estes momentos e outros, como por exemplo a procura de seres vivos, foram fundamentais para estimular o ímpeto exploratório, o desejo de aprender e a curiosidade das crianças. Nestas experiências no espaço natural, o grupo também desenvolveu o sentido de responsabilidade e atitudes de cuidado em relação ao ambiente natural, sendo que estes comportamentos foram evidentes no cuidado de regar regularmente as plantas e as árvores do espaço e na preocupação em manter a área limpa.

Ao observarmos e analisarmos o brincar das crianças com a lente principal deste projeto, a aprendizagem cooperativa, podemos constatar que as diversas experiências do grupo no exterior foram igualmente ricas na aprendizagem em pares. Durante os diversos momentos vivenciados, emergiram variadas oportunidades de interação e partilha, em que as crianças dialogaram e se escutaram mutuamente, respeitando e aceitando as opiniões das outras. Em conformidade com Bilton et al., (2017), no espaço exterior, devido à sua imprevisibilidade e à sua área, os adultos não conseguem intervir em diversas situações, pela qual a colaboração entre as crianças surge naturalmente como estratégia de alcançar um objetivo comum.

Momentos de diálogo e companheirismo foram observados, sendo que no surgimento de desafios, as crianças partilhavam estratégias, tomavam decisões e assumiam responsabilidades, colaborando entre si para ultrapassarem as dificuldades encontradas. Um exemplo disso foi a construção do escorrega com diferentes inclinações. Durante o brincar livre no exterior, três crianças uniram esforços para colocarem mais pneus no escorrega solto, para que este ficasse mais inclinado. Em conjunto tiraram o escorrega, foram procurar mais pneus e, por fim, de modo seguro, colocaram uns em cima dos outros. Terminada a construção, as crianças transbordavam alegria e orgulho no feito, descendo o escorrega de variadas formas (e.g. deitados, sentados, saltando e com bicicleta ou carrinhos de mão). Ao termos em atenção esta experiência e outras, averiguamos que a superação de desafio neste espaço, com os pares, ganhou uma nova dimensão, que está associada à motivação gerada pela força de grupo e pela satisfação do trabalho de equipa (Bilton et al., 2017).

Ao patentearmos a superação de desafio, importa referir as aprendizagens efetivadas com as vivências de situações de brincar arriscado. Durante as mesmas, as crianças envolveram-se em aprendizagens sociais, sendo possível constatar empatia, solidariedade e compreensão pelas dificuldades e medos dos seus pares. Ao analisarmos este aspeto, recordamo-nos das vivências e do “caminho percorrido” pelo DM na estrutura fixa de madeira.

Como mencionado na descrição do projeto, após a eliminação da *affordance* proibida de ir para a relva, as crianças começaram a explorar as estruturas de madeira, irradiando alegria, orgulho e energia sobre as conquistas que realizavam ao subirem e descerem a mesma de diversas formas. Observando os colegas, DM tentou subir a mesma, mas as primeiras tentativas fracassaram de imediato. Como DM apresentava uma autoestima e confiança muito baixa, perante o fracasso evidenciou sinais de desconforto como choro, frustração e desmotivação e, ao constatarmos estas vivências, procurámos apoiá-lo na superação, sugerindo maneiras de subir e mantendo-nos próximos, de modo a que se sentisse acompanhado e seguro. Durante as primeiras tentativas de subir a parede de escalada do recurso fixo de madeira com apoio, DM conseguiu apenas subir metade. O corpo continuava tenso e o olhar permanecia dividindo entre o adulto, o chão e os degraus. Todavia, e após várias experiências, com o auxílio do adulto e dos colegas, DM conseguiu subir toda a parede. Perante esta conquista, começou a participar nos desafios desenvolvidos na estrutura, aperfeiçoando as suas estratégias e movimentos corporais. Os colegas, conhecendo os seus receios e dificuldades, em todos os momentos demonstraram-se empáticos, dando dicas sobre a melhor estratégia de realizar o percurso criado. Contudo, e apesar das várias conquistas que DM fez, o maior desafio, subir a parede de escalada sozinho, continuava por superar. Um dia, enquanto o grupo brincava no exterior, DM decidiu subir a parede sozinho. Mostrando persistência, e apesar das dificuldades, escalou a parede e quando, finalmente, chegou ao topo, olhou para o seu redor e sorriu. Ao constatarmos a conquista, fomos ter com a criança, felicitando-a pela sua persistência, vitória e esforço. Os colegas, que tinham acompanhado o percurso de DM, não ficaram indiferentes. Foram ter com ele e, juntos, celebraram o feito.

Destarte, este episódio é demonstrativo da cumplicidade que começou a existir dentro do grupo, mas também do que Bilton et al. (2017) afirmam, ou seja, que perante as conquistas pessoais, a insegurança, o medo e o desconforto são substituídos por uma sensação de sucesso e de expansão de barreiras pessoais, levando a cabo o desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Evidenciamos ainda que, orientados pelos mesmo autores (Bilton et al., 2017), consideramos que esta situação, bem como as atitudes perante os animais (aludidas no ponto 4.2.3.3), foram fundamentais para compreender que “a superação de obstáculos e a capacidade de lidar com o risco deve ser vista como um processo de aprendizagem que não ocorre de forma imediata, sendo necessárias diferentes experiências, vividas de forma frequente e prolongada no tempo” (p. 77).

Com as transformações, a área de maior interesse para o grupo passou a ser a do faz-de-conta, onde várias foram as vivências demonstrativas do desenvolvimento de relações mais

próximas. Nesta, e durante o brincar, as crianças desenvolveram regras de utilização e entreajudaram-se mutuamente, tendo o grupo desenvolvido, em conjunto, um brincar muito diversificado, imaginando que na mesma existia uma cidade, um café ou um laboratório de *slime*, ou até interpretando os recursos existentes de diferentes formas, como por exemplo, uma paleta ser um carro, um autocarro, uma mesa e um palco para os espetáculos de dança. Com o tempo e o conhecimento do espaço, dos seus recursos e das suas possibilidades, as experiências entre pares começaram a ser vividas com satisfação e alegria, sendo possível constatar um sentimento de bem-estar e abertura aos outros.

Neste espaço, vários são os episódios que ilustram esta compreensão e cooperação mútua, como por exemplo, durante as brincadeiras com água e solo. Apesar de existirem diversos recursos disponíveis, as crianças, nestes momentos, através de várias experiências, compreenderam que não poderiam utilizar todos os recursos de uma só vez, pois os seus pares também deveriam ter oportunidade de desenvolver o seu brincar, ou seja, mostrando progressivamente consideração pelo Outro. Desta forma, começaram a ensaiar diferentes estratégias para resolver os problemas que surgiam, como dividir os recursos ou realizar acordos envolvendo trocas de materiais. Um exemplo de uma vivência no grupo, representativa desta compreensão pelo Outro, ocorreu com a IS e MM. Certo dia, enquanto as crianças brincavam no exterior, IS explorava a ‘sua’ água (uma pequena quantidade) quando reparou que MM tinha uma panela cheia. Ao observar a diferença, decidiu ir pedir um pouco de água à sua colega; todavia, ela, com um movimento de cabeça, afirmou que não dava. IS, com a resposta de MM, olhou para ambos os recipientes e expressiu tristeza através de expressões faciais; MM, ao reparar na tristeza de IS, começou a olhar para o seu recipiente de água e para o da IS e, ao constatar a diferença de quantidade, decidiu pegar no seu recipiente e despejar um pouco de água com terra para o recipiente da IS, conversando com a mesma sobre o que estava a brincar.

O brincar às “casinhas” foi também uma brincadeira que começou a surgir nos espaços mais resguardados da área, e.g., nas tendas e na casa. Nestes espaços, vários utensílios e recursos naturais entravam e saíam, e as crianças iam desempenhando vários papéis. Durante estes momentos, deitadas, sentadas ou em pé, as crianças partilhavam gestos afetuosos e risos, trocavam de papéis e envolviam outras crianças “na sua história”. Em conformidade com Hohmann e Weikart (2003), estes momentos de faz-de-conta são atividades sociais que trazem benefícios no desenvolvimento social e da linguagem das crianças. Evidenciamos ainda que estes momentos de carinho, proteção e cumplicidade, começaram a ser mais visíveis no dia-a-dia, principalmente com as crianças com NE.



Nestas experiências do exterior, e como já referido na descrição do projeto, as crianças também assumiram o papel de professor e de aprendiz, trocando conhecimentos e competências que eram exigidas na concretização da tarefa. Na cozinha de lama, receitas e mais receitas de *slime* de terra eram concebidas e concretizadas em pares. As crianças comunicavam entre si, introduzindo palavras fundamentais para a confeção do *slime* (e.g. cola branca, espuma, purpurinas, bicarbonato de sódio).

Na balança, estas trocas de papéis também foram observadas. As crianças, nas diversas experiências vivenciadas e no diálogo com os colegas, começaram a compreender algumas noções matemáticas e físicas, como por exemplo: se colocassem muitas pedras e conchas num lado, ou seja, se colocassem muita massa apenas num dos vasos, a cruzeta iria balançar e cair para o lado mais “pesado” [(MM): “Olha DM, não podes encher o balde com as pedras todas porque vai cair. Tens que pôr no outro balde.”]. Estes momentos de experimentação da balança foram fundamentais para reforçar a ideia de que é primordial a repetição e a frequência das vivências nos processos de consolidação de aprendizagens (Bilton et al., 2017).

Tendo em conta o que foi referido tudo anteriormente, assumimos que devido à transformação do espaço, à introdução de mais recursos, às idas mais frequentes e longas no espaço exterior, à existência de mais desafios cooperativos e ao desenvolvimento de atividades cooperativas, existiu uma diminuição de conflitos e um desenvolvimento de competências sociais fundamentais para a aprendizagem em pares, pela qual a interação com o Outro ocorreu de forma gradual e ao ritmo de cada criança. Todavia, importa tomar nota que nem tudo foi sempre sereno, dado que existiram conflitos e divergências, mas quando surgiam estes momentos, procurámos não intervir de imediato, de modo que as crianças pudessem resolver autonomamente os seus problemas, pondo em práticas as competências sociais já desenvolvidas, como por exemplo, o negociar e o estabelecer das regras.

Evidenciamos ainda que estas transformações do espaço e a partilha de vivências, de aventuras e brincadeiras foram primordiais para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo, a ligação entre as crianças e, conseqüentemente, a inclusão de todos. No início do projeto, durante o brincar ou nas atividades dirigidas pelo adulto, foi possível constatar relações preferenciais entre pares, fazendo com que algumas crianças fossem excluídas. Apesar de, fundamentados em Bilton et al. (2017), considerarmos que as amizades são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social, assim como para o bem-estar e a autoestima, ao observarmos estes comportamentos de exclusão ficámos preocupados e em alerta. No entanto, e devido ao facto de o espaço exterior proporcionar vivências que não eram possíveis no interior, graças às suas características, as crianças começaram a envolver-se em experiências partilhadas com novos pares. Nestes momentos, as mesmas ficaram a conhecer

melhor os “novos amigos”, compreendendo que, apesar de estarem tão distantes no interior, partilhavam desejos e interesses. Estas experiências de socialização positivas com os pares preferenciais, mas também com os novos, contribuíram para aprimorar a confiança e a empatia pelas dificuldades e necessidades do Outro, fortalecendo a inclusão e o sentido de companheirismo dentro do grupo.



**Figura 25 - Brincar com os meus amigos**

Por fim, queremos apenas realçar que, após a transformação do espaço exterior (Anexo 7) e com a observação do brincar das crianças, pudemos asseverar que, no final, o espaço apresentava espaços e recursos que correspondiam às qualidades do ambiente propostas por Kytä, a partir da taxonomia funcional de *affordances* de Heft (1988) (Anexo 8). Contudo, consideramos que, para tornar o espaço mais rico e favorável à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, seria fundamental que existissem mais recursos soltos promotores de diversas oportunidades de ação, um sistema de arrumação mais facilitador do uso autónomo e independente das mesmas, estratégias para aproveitar a água da chuva, desenvolver mais áreas de sombra fixas, por exemplo em cima da caixa de areia, e criar um baloiço, dado que muitas foram as vezes que as crianças pediram um.

## **Considerações finais: uma viagem (aprendizagem) sem fim**

Ao chegarmos à parte final desta viagem - o fim de um ciclo de investigação-ação -, consideramos importante desenvolver algumas considerações sobre as aprendizagens e as conclusões que pudemos retirar relativamente a todo o percurso efetuado, desde a conceção do projeto até à sua implementação, tendo sempre em atenção os objetivos delineados no início deste projeto. Assim, neste ponto apresentaremos as primordiais conclusões, abordando sobre as limitações vivenciadas, o percurso efetivado, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, bem como as aprendizagens que acreditamos ter desenvolvido.

Iniciamos esta última fase a refletir sobre o foco primordial deste projeto: a aprendizagem cooperativa. Tendo por base a observação das crianças nas variadas sessões, bem como os resultados obtidos, podemos concluir que o projeto, graças às suas diversas metodologias (pilares), foi fundamental para o **aprimorar de relações mais positivas entre as crianças e a diminuição de conflitos existentes**.

Nas variadas histórias patenteadas, desde vivências simples às mais elaboradas, podemos constatar diversas situações reveladoras do **desenvolvimento da capacidade das crianças em cooperar, resolver problemas, partilhar, cuidar e valorizar o Outro**. De uma forma geral, durante as vivências com os outros, os planos começaram a ser traçados entre os amigos; os medos enfrentados em pares; e as conquistas festejadas em conjunto. O grupo, gradualmente, tornou-se mais inclusivo, cooperativo e cúmplice, valorizando e apreciando as vivências efetivadas em pares. Foram várias as vezes em que, aquando de uma experiência com os colegas, as crianças, orgulhosas do seu feito, vinham contar aos adultos [e.g. (NA): Cátia, fizemos um trabalho em equipa. Eu apertei a bata à M. Assim é mais fácil. (...) Temos que ajudar os amigos.]; (AG): “Oh Cátia, eu e a CF fizemos um trabalho de equipa. Eu não consigo com a mochila e ela ajudou-me. E depois eu segurei na mochila dela.”; (SN): “Eu e o GS apanhámos bichos da conta. Agora vamos apanhar erva para não terem fome.”.]

Pudemos observar que, com as vivências positivas de partilha e de socialização, as crianças começaram a conhecer-se melhor, crescendo e enfrentando desafios diversos que foram encontrando (Bilton et al., 2017). Através destas vivências, o sentimento de pertença no grupo foi fortalecido, pela qual as crianças aprimoraram a sua **autoestima, autonomia e conhecimento pessoal**, bem como desenvolveram a valorização e a confiança no Outro, sendo empáticas com as suas dificuldades e necessidades. Em conformidade com Bilton et al. (2017, p. 6), “[n]as situações de partilha e cooperação entre pares, as crianças desenvolvem um maior conhecimento sobre si próprias e sobre os outros, experienciando sentimentos de pertença e familiaridade dentro do grupo”.

Consideramos importante também evidenciar que as experiências partilhadas não tiveram apenas um relevante impacto nas relações criança-criança, mas também nas **relações**

**entre o adulto e a criança.** Durante o brincar no exterior ou nas atividades de grupo efetivadas, o adulto pôde interagir com apenas uma única criança ou com um pequeno grupo, fortalecendo uma relação de cumplicidade, de empatia e de afeto. Estes momentos foram primordiais para que o mesmo conhecesse e compreendesse melhor os interesses, os conhecimentos, as capacidades e as necessidades de cada criança em particular, mas ao mesmo tempo, através de uma atitude de autenticidade e de entrega, que as crianças conhecessem melhor os interesses e características do adulto. Para nós, é crucial que as crianças conheçam o tipo de coisas de que gostamos, a nossa família, os nossos passatempos, e o que nos faz feliz e tristes, pois consideramos que é através deste processo de partilha bilateral que se constroem os alicerces de uma relação segura, empática e forte (Bilton et al., 2017).

Acreditamos, orientados por Portugal e Laevers (2018), que uma relação de autenticidade, respeito e sensibilidade por parte dos adultos, é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade com aprendizagens significativas, dado que as crianças se sentem verdadeiramente escutadas, valorizadas, respeitadas e compreendidas pelas suas *figuras de referência*. Segundo os mesmos autores (Portugal & Laevers, 2018), as necessidades básicas de afeto, reconhecimento, segurança e sentido de competência, oferecidas através da atitude de autenticidade e entrega, são determinantes para o nível de BEE experienciado pelas crianças, e, conseqüentemente, para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, acreditamos também que a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança só ocorrem se esta se sentir segura, feliz, respeitada e tranquila, sabendo que as figuras significativas confiam nela e acreditam nas suas capacidades (Bilton et al., 2017).

No caso do segundo problema encontrado durante a fase de observação, isto é, o facto de o espaço exterior, numa análise funcional, ser pobre em *affordances* potenciais coincidentes com os interesses e necessidades das crianças, podemos asseverar que, após as diversas mudanças efetuadas, o **espaço tornou-se mais organizado e composto por diferentes materiais e equipamentos, que permitiram explorações e atividades diversas**. Com a introdução de novos materiais, a construção de novas áreas e a requalificação de recursos já existentes, o exterior começou a apresentar, segundo Kytä (2002), a partir da taxonomia funcional de *affordances* de Heft (1988), todas as qualidades do ambiente, que permitiram um maior número de ações e experiências.

Ao observarmos e refletirmos sobre as vivências do grupo no exterior, concluímos que o **contexto se tornou mais estimulante**, sendo que, de uma forma geral, cada criança encontrou desafios que foram ao encontro das suas necessidades e interesses. Com o apoio e confiança por parte do adulto e com o tempo dado para que cada criança pudesse explorar e

desenvolver as suas iniciativas de forma autónoma, o **brincar do grupo tornou-se mais complexo, rico, diversificado e promotor de diversas aprendizagens**, aumentando significativamente os níveis de BEE e Implicação. De acordo com Vygotsky (1978, citado por Bilton et al., 2017, p. 64), quando uma criança está verdadeiramente implicada durante o brincar, está a atuar na ZDP, ocorrendo, naturalmente, aprendizagens significativas, ou seja, as crianças ao envolverem-se intrinsecamente em experiências-chave, como o brincar, estão a atuar e a estimular os seus atuais e potenciais talentos, ativando o seu repertório a ir mais além do nível em que se encontram, e, conseqüentemente, promovendo desenvolvimento (Bilton et al., 2017; Portugal, 2012).

Ao refletirmos estas premissas e retomando os objetivos definidos no ponto “4.2.1 – Problemática e objetivos do projeto”, podemos asseverar que o projeto foi fundamental para estimular as competências sociais e pessoais das crianças, e, naturalmente, para melhorar o clima positivo no grupo. No entanto, importa ter em consideração que estes resultados não foram constatados aquando da implementação das primeiras sessões. Foi necessário que as crianças vivenciassem diferentes situações com pares, de forma tranquila, construtiva e ao seu ritmo, para que desenvolvessem a compreensão e a valorização do Outro, e pela complexidade das relações humanas.

As atividades propostas pelo adulto, as brincadeiras no exterior e as pequenas situações do dia-a-dia (e.g. ajudar o colega a vestir o casaco), todas estas vivências foram primordiais para o desenvolvimento pessoal e social de cada criança. Todavia, consideramos que foi durante as experiências de iniciativa pessoal, como o brincar no exterior, que as aprendizagens com os pares foram mais significativas e eficazes. Nestes momentos, as crianças traçaram planos, resolveram problemas, superaram medos, descobriram tesouros e vivenciaram conflitos com os pares. Estes desafios imprevisíveis, onde o adulto não teve oportunidade de intervir ou controlar, devido às características do espaço exterior, ganharam um novo sentido, facilitando a aquisição de competências para situações futuras (RoSPA, 2016, citado por Bilton et al., 2017). Em conformidade com Hohmann e Weikart (2003), as crianças, ao vivenciarem as experiências de forma direta através da ação e das interações com pessoas, recursos e ideias, constroem diferentes conhecimentos que as ajudam a dar sentido ao mundo e a desenvolverem-se a nível físico, social, intelectual e emocional.

Em jeito de conclusão, consideramos que os inúmeros momentos de partilha e de interação se revelaram muito gratificantes para a proximidade e a inclusão de todos, sendo que os três pilares – trabalho em equipa, requalificação do espaço exterior e experiências partilhadas no espaço exterior -, devido às suas características e singularidades, foram fulcrais para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais das crianças. Evidenciamos ainda

que este projeto, marcado por experiências ricas e diversificadas, foi essencial para compreendermos que, fundamentados em Bilton et al. (2017), é preciso garantir que as crianças tenham tempo para conhecer o espaço, os seus desafios e possibilidades, bem como exista recursos e materiais suficientes, de forma a “alimentar” a cooperação e a interação entre as crianças.

Tecendo agora algumas considerações sobre as aprendizagens e o desenvolvimento do adulto, podemos asseverar que a vivência deste projeto trouxe importantes impactos formativos a nível pessoal e profissional.

Um primeiro impacto formativo refere-se ao tema central deste projeto – **aprendizagem cooperativa**. Com as leituras efetivadas, e com a conceção e a implementação do projeto, compreendemos que a aprendizagem cooperativa não é sinónimo de trabalho de grupo, dado que, na mesma, ocorre um tipo específico de interação que é diferente da interação proporcionada por um simples trabalho de grupo (Lopes & Silva, 2008). Partilhar recursos, prestar ajuda mútua, discutir, descobrir soluções para os problemas e respeitar o Outro, são algumas situações características da aprendizagem cooperativa.

Enquanto num trabalho de grupo, alguns indivíduos fazem as tarefas sozinhos e os restantes não contribuem para as mesmas, sendo definidos como “mandriões” (Lopes & Silva, 2008, p. 6), na aprendizagem cooperativa a participação de cada elemento é necessária para a concretização da tarefa (Abrami et al. 1996, citado por Lopes & Silva, 2008). Destarte, compreendemos que, quando se vivencia uma atividade de aprendizagem cooperativa, é preciso ter em consideração que a mesma contribui para a aquisição e o desenvolvimento, simultâneo, de competências sociais e cognitivas e, para tal, é necessário que estejam presentes as cinco componentes da aprendizagem cooperativa: interdependência positiva, feedback, competências sociais, interação estimulante, preferencialmente face a face, e responsabilidade individual e de grupo (Johnson & Johnson, 2017; Lopes & Silva, 2008, 2009).

Ao longo das diversas intervenções, constatámos também que, no **brincar**, as crianças estão totalmente implicadas na sua atividade, atuando no seu próprio nível de desafio e de desenvolvimento (Portugal, 2009). Desta forma, e com os níveis demonstrados de implicação e de bem-estar das crianças, defendemos, cada vez mais, que o brincar é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, dado que as crianças, quando brincam, expressam-se de variadíssimas formas, fazem descobertas, resolvem problemas e utilizam conhecimentos e informações em contexto significativo (Bento, 2012). No entanto, o brincar das crianças é também importante para nós, enquanto adultos, uma vez que, através de uma observação atenta e da interação com as crianças, podemos recolher variadíssimas informações válidas e precisas sobre as mesmas, a sua personalidade, interesses e

necessidades e, conseqüentemente, providenciar intervenções e interações estimulantes e promotoras de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste projeto em particular, a atenção e a observação das crianças durante o brincar no exterior permitiu obter informações valiosas para a melhoria do trabalho educativo no espaço exterior. Podemos asseverar que as pequenas mudanças que fomos efetuando, com base na observação (e.g., cortar a relva e colocar as balizas), tiveram um impacto bastante visível, a nível do BEE e da implicação das crianças. As crianças começaram a encontrar diferentes desafios e estímulos que iam ao encontro dos seus interesses e necessidades, aumentando a sua motivação e interesse para explorar e aprender.

Deste modo, com a conceção e implementação deste projeto, compreendemos também a pertinência **da organização do espaço educativo** no favorecimento de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Segundo Portugal (1992), enquadrada na teoria de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, o desenvolvimento de um indivíduo depende bastante da interação do sujeito com o ambiente, sendo que o ambiente escolar não é exceção. O adulto deve planear o espaço educativo com cuidado e de forma crítica para que todas as crianças encontrem o estímulo e o desafio que necessitam para mobilizar e ativar novas competências, isto é, estímulos necessários para desencadear atividades intensas em diferentes domínios curriculares (Portugal & Laevers, 2018).

É importante ter em consideração que o ambiente educativo afeta toda a ação e comportamento do adulto e da criança, como por exemplo, as escolhas das crianças, as relações entre criança-criança e adulto-criança, o grau de autonomia e o modo de utilização dos recursos (Hohmann et al., 1992). Com os materiais e recursos de qualidade, a organização do espaço e a oportunidade de escolhas (autonomia e livre iniciativa) acerca do que fazer, onde, como e com quem, fortalecemos a autoestima, o sentido de identidade, o autoconhecimento, a construção de conhecimentos, de as competências sociais e comunicacionais, e a curiosidade das crianças (Hohmann & Weikart, 2003).

Relacionando os últimos dois pontos referidos – brincar e organização do espaço – podemos asseverar que o desenvolvimento do projeto permitiu compreender melhor que o espaço exterior, através das suas características singulares, possibilita um brincar diversificado e bastante rico, diferente das brincadeiras efetuadas no interior, como por exemplo, o contacto com diversos animais e com materiais com diferentes cheiros e texturas. Todavia, é importante que este esteja organizado de forma que a criança experimente, crie e aja de forma autónoma e independente, e que apresente equipamento e recursos que possibilitem um grande leque de experiências. Como patenteado no enquadramento teórico, e orientados por Bento e Portugal (2016), e por Hohmann e Weikart (2003), num contexto de



aprendizagem, onde as crianças constroem a sua aprendizagem de forma ativa, o espaço necessita de ser bem pensado, planeado e organizado, tendo em consideração as necessidades e interesses das crianças, de forma a promover aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais significativas e eficazes.

Atendendo a tudo o que foi dito, defendemos cada vez mais que, para proporcionar uma educação de qualidade, é fundamental valorizar práticas centradas no brincar, planejar ações educativas e organizar o espaço com base na observação e avaliação da experiência das crianças, dos seus interesses, necessidades e competências, valorizando sempre as opiniões, iniciativas e ideias das mesmas (criança como sujeito e agente do processo educativo), ou seja, que a criança esteja no centro de toda a ação educativa, dando importância ao seus gostos, preferências e necessidades, e valorizando a mesma como competente, curiosa e sujeito e agente do processo educativo.

Apesar de se constituir como o resultado do desenvolvimento de um projeto, importa também registar que a **interação e a relação do adulto com as crianças** foi outro impacto formativo desta experiência, uma vez que compreendemos, ainda melhor, o papel basilar das relações entre crianças e adultos no desenvolvimento das mesmas. Ao protagonizarmos um diálogo experiencial, com uma comunicação no plano verbal e não-verbal, proporcionámos um ambiente onde as crianças se sentiram verdadeiramente aceites, compreendidas e escutadas. Como tal, permitimos-lhes serem elas próprias, genuínas nos seus sentimentos, compreendendo melhor os seus limites e adquirindo confiança, bem como permitimos uma maior receptividade e implicação nas atividades, resultando, assim, numa aprendizagem e desenvolvimento em melhores condições (Portugal & Laevers, 2018). Como patenteia Portugal na sua entrevista (Lobo, 2013),

"[u]ma criança que recebe atenção - que é escutada, que obtém respostas boas dentro de um tempo adequado - desenvolve o sentido de que 'eu sou importante, eu sou gostada, as pessoas olham para mim, escutam-me'. Este sentimento está na base do desenvolvimento de uma boa autoestima e autoconfiança".

Por fim, outro impacto formativo e pessoal refere-se ao **trabalho colaborativo e às relações positivas entre os adultos**.

Como referido, foi nosso objetivo, com o desenvolvimento do projeto, promover a cooperação e a ajuda entre as crianças. Ao refletirmos *a posteriori*, concluímos que, devido à conceção e implementação ser um processo gradual, refletido e planeado, não fortalecemos

apenas as relações entre as crianças, como também aprimoramos a colaboração, partilha e cumplicidade entre os adultos (e.g. família das crianças e equipa educativa), fortificando as relações existentes. Evidenciamos que, apesar de ter sido minha ideia-base, interesse e motivação desenvolver um projeto que promovesse aprendizagem cooperativa fora das quatro paredes, este só foi conseguido em conjunto com a restante equipa educativa e com as famílias. Com a partilha, o diálogo, o respeito, o apoio e a compreensão, fomos capazes de chegar a soluções, para os problemas encontrados, mais ricas e com efeitos positivos na educação das crianças.

Ao vivenciarmos e ao colaborarmos a ação educativa com todos os adultos de referência (e.g. educadora cooperante, auxiliar de ação educativa, educadora de apoio, pais), permitiu-nos aprender a conhecer os pontos fortes e interesses dos outros, bem como os nossos, e a desenvolver estratégias conjuntas de resolução de problemas. Em conformidade com Hohmann, Banet e Weikart (1992, p.137), “[a] interdependência é a característica de uma verdadeira equipa de adultos”, dado que todos são educadores, independentemente da sua formação, grau hierárquico e vencimento. Como todos os adultos envolventes e de referência para as crianças são singulares, diferindo em interesses, qualidades, defeitos e experiência, podemos assegurar que a colaboração e a interação entre adultos permitiu-nos planear, avaliar e refletir, de uma forma mais enriquecedora, as estratégias curriculares e as ações educativas e, conseqüentemente, desenvolver uma abordagem unificada e um apoio consistente e apropriado na aprendizagem ativa das crianças (Hohmann et al., 1992).

Salientamos, ainda, que este trabalho colaborativo entre adultos propiciou o desenvolvimento da nossa capacidade de gestão da equipa educativa conforme as atividades a serem desenvolvidas e as qualidades e talentos de cada um (e.g. preparar os materiais, organizar o espaço, trabalhar em pequenos grupos). Todavia, e orientados por Hohmann, Banet e Weikart (1992), com esta experiência compreendemos que aprender a trabalhar em equipa requer ajuda mútua, paciência, tempo e desejo de perseverar e aprender em conjunto.

A aprendizagem colaborativa é uma metodologia de trabalho que faz parte da condição humana, sendo crucial para o crescimento e desenvolvimento de cada um (Rato, 2016). O isolamento não é benéfico para ninguém e pensar: “fechar a porta” à ajuda, à partilha e à interação terá repercussão no nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional, mas também, no apoio, na aprendizagem e no crescimento das crianças (Rato, 2016, p. 50).

Refletindo sobre tudo o que foi referido anteriormente e para ultimar, queremos apenas referir que apesar de a **educação experiencial** ser uma ação educativa com vários estudos realizados, este projeto comprovou os princípios teóricos nela assente, visto que os indicadores de BEE e implicação forneceram-nos um *feedback* imediato sobre a qualidade das

intervenções, ajudando-nos a melhorar a qualidade da nossa intervenção, não só no momento de ação, mas também nas intervenções seguintes, uma vez que nos oferecerem indicadores significativos para organizar o ambiente educativo adequado às necessidades, interesses e motivações das crianças. Tendo em consideração o que foi referido, evidenciamos que a educação experiencial será sempre a base das nossas ações educativas futuras, dado que se focaliza numa genuína atitude de atenção, confiança e respeito na criança

Na verdade, esta viagem não foi um “mar de rosas”; ela trouxe momentos de alegria e entusiasmo, assim como de receio, dúvidas, desafios e exigiu muitas vezes reorganização dos planos.

Segundo Bilton et al. (2017, p. 160), “o desenvolvimento de práticas pedagógicas no exterior assume-se como um processo que exige tempo, pensamento reflexivo e crítico, planeamento cuidadoso e disponibilidade para aprender a partir de diferentes ensaios, erros e sucessos”. Ao refletirmos sobre os que as autoras patenteiam (Bilton et al., 2017), podemos asseverar que tal foi vivenciado no decorrer do projeto, uma vez que foram surgindo algumas limitações (e.g. tempo e validação das construções pelo pessoal da Câmara Municipal), que tornaram o percurso diferente do que tínhamos planeado no início do estágio. Durante o projeto foi preciso aprender, refletir e planejar crítica e cuidadosamente todas as escolhas, para que as vivências das crianças em grupo e no exterior fossem significativas e promovedoras de aprendizagens.

Alguns objetivos-projetos delineados inicialmente em relação à requalificação do exterior, devido à falta de tempo, não foram concretizados. Desta forma, foi necessário flexibilizar e ajustar as etapas da transformação em função das necessidades e interesses do grupo, de modo a incrementar níveis elevados de BEE e de implicação. Todavia, consideramos que o projeto, apesar da exigência e das mudanças ocorridas, foi recompensador, dado que obtivemos bons resultados, influenciando de forma positiva a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ou seja, consideramos que a transformação do espaço exterior promoveu um conjunto de experiências enriquecedoras, tendo sido planeado e organizado conforme as especificidades do grupo de crianças.

Consideramos ainda que o “pouco” tempo de requalificação esteve também relacionado com a nossa valorização da criança como um ser competente e ativo no processo educativo. Esta nossa visão, fundamentadas em Bento et al. (2019), caracterizou-se por práticas de escuta e participação das crianças nas tomadas de decisão e na consecução do projeto, originando que o tempo de construção fosse mais longo do que pensávamos inicialmente, levando a cabo a eliminação de algumas ideias de criação de recursos e áreas. No entanto, asseveramos que esta escolha educativa permitiu que a aprendizagem das crianças

fosse mais significativa e eficaz, promovendo um desenvolvimento em melhores condições a nível pessoal e social.

O facto de as crianças com NE permanecerem pouco tempo no contexto educativo foi também influenciador na consecução do projeto, uma vez que não nos permitiu ter um conhecimento aprofundado, relativamente aos interesses e necessidades, das mesmas. Graças a isso, consideramos que o espaço exterior não está adequado mediante os interesses, necessidades e especificidades das crianças, sendo primordial, num futuro próximo, observar, refletir e providenciar recursos que permitam um impacto nos níveis de BEE e de implicação e, consequentemente, na aprendizagem e no desenvolvimento.

Identificamos também como limitação, a nossa inexperiência enquanto docentes e investigadores. Admitimos que foi com muitas dúvidas e receios que iniciámos este percurso educacional, dado que era a primeira vez a contactarmos com esta realidade de sermos educadores/professores. Contudo, com o apoio da orientadora da universidade, da professora e da educadora cooperante, e de todas as crianças, o percurso tornou-se mais fácil. Os medos e os receios foram, gradualmente, diminuindo e transformados em confiança. Na verdade, hoje, graças ao apoio e à colaboração de todos, sentimo-nos mais preparados para iniciar a vida profissional.

Por fim, e relativamente às implicações, realçamos ainda a realidade de termos de conciliar o desenvolvimento do projeto com a frequência de unidades curriculares na universidade. Apesar de este aspeto ser positivo, pois ajudou-nos a ser mais organizados, o facto de termos de elaborar diferentes tarefas (e.g. relatório de estágio, reflexões, recursos, planos de aulas e trabalhos em realidade académica), foi difícil de gerir e de conciliar, não só em termos de tempo, mas também a nível emocional.

Para colmatar as considerações finais sobre o percurso efetivado, queremos apenas explicar o porquê de este último ponto se denominar “uma viagem (aprendizagem) sem fim”. Como constatado, várias foram as aprendizagens, a nível pessoal e profissional, que adquirimos ao longo da conceção e da implementação do projeto. No entanto, não podemos dar esta etapa de formar e ser docente como concluída, dado que o processo “de se tornar” docente é lento, complexo e contínuo (Reis, 2011).

Cada realidade educativa, cada grupo de crianças ou cada criança individualmente, possui características, interesses, ritmos e necessidades distintos e únicos. Esta múltipla diversidade vai proporcionar desafios e inquietações regulares no quotidiano, em que o docente terá de refletir criticamente, antes, durante e após a ação, de modo a encontrar os caminhos mais adequados às metas para o contexto, ou seja, de forma a alcançar um exercício de uma prática de qualidade que responda às necessidades e interesses de todas as crianças

(Reis, 2011). Esta reflexão irá proporcionar oportunidade de o adulto reformular as suas orientações pessoais, no que concerne às finalidades educativas, bem como de desenvolver o conhecimento, as técnicas e a inteligência afetiva e cognitiva, que, conseqüentemente, proporcionará o crescimento gradual enquanto docente e indivíduo (DAY, 1999, citado por Reis, 2011). Destarte, é por isso que podemos afirmar que o processo “de se tornar” docente é complexo e difícil, dado que o adulto tem se envolver num processo de auto-formação, através da reflexão e da (re)estruturação do conhecimento pessoal e prático (Reis, 2011).

Finalizando, e relacionado com a nossa visão da educação referenciada na introdução, consideramos essencial que o adulto não se considere o detentor da verdade e do conhecimento, dado que as crianças têm muito para nos ensinar. Tal como elas, os adultos são aprendizes e professores. Se observarmos atentamente e relacionarmos de forma empática com as crianças, com uma visão de valorização enquanto pessoa, iremos aprender e desenvolver todos os dias e em diversos níveis. Tal como Hohmann e Weikart (2003, p.79) referenciam, “[o]s adultos aprendem ao lado das crianças sempre que se permitem ser capturados pela mesma curiosidade que prende os mais novos”.



## **Referências bibliográficas**

## - A -

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Assembleia Geral nas Nações Unidas. (1989). A convenção sobre os direitos da criança. Retirado no dia 17 de fevereiro de 2019, do site [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)

## - B -

Baptista, N. J. M., Monteiro, C. A. G., Silva, M. O., Santos, F. A. da C. P., & Sousa, I. S. S. (2011). Programa de promoção de competências sociais: Intervenção em grupo com alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. *O Portal Dos Psicólogos*, 1–31. Retirado no dia 21 de janeiro de 2019, do site <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar Em Educação, IIª Série*(4), 127–140. Retirado no dia 30 de janeiro de 2019, do site <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>

Bento, Gabriela, & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. Retirado no dia 30 de janeiro de 2019, do site [https://journals.lww.com/pbj/fulltext/2017/09000/The\\_importance\\_of\\_outdoor\\_play\\_for\\_young.9.aspx](https://journals.lww.com/pbj/fulltext/2017/09000/The_importance_of_outdoor_play_for_young.9.aspx)

Bento, Gabriela, & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104. Retirado no dia 30 de janeiro de 2019, do site <https://rieoei.org/RIE/article/view/37>

Bento, Gabriela, Portugal, G., Dias, G., & Oliveira, P. (2019). *Serei(a) no jardim* [Brochura]. Aveiro: UA Editora.

Bento, M. G. C. P. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado no dia 30 de janeiro de 2019, do site [https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/23411/1/Tese\\_Gabriela\\_Bento.pdf](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/23411/1/Tese_Gabriela_Bento.pdf)



Bento, M. G. P. (2017). Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 385–403. Retirado no dia 17 de fevereiro de 2019, do site <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0385.pdf>

Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: ASA Editores.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.

## - C -

César, M. (1996). Antologia: Vygotsky. *Revista de Educação*, 5(1), 135–145. Retirado no dia 15 de janeiro de 2019, do site <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6424/1/César%281996%29.pdf%0A>

Corpo Nacional de Escutas. (2016). CNE - Programa educativo. Retirado no dia 3 de junho de 2019, do site <https://escutismo.pt/programaeducativo>

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

## - D -

Dias, C. de M., & Morais, J. A. (2004). Interação em sala de aula: Observação e análise. *Referência*, (11), 49–59. Retirado no dia 3 de junho de 2019, do site [https://www.esenfc.pt/v02/pa/conteudos/downloadArtigo.php?id\\_ficheiro=211&codigo](https://www.esenfc.pt/v02/pa/conteudos/downloadArtigo.php?id_ficheiro=211&codigo)

Direção-Geral da Educação. (n.d.). Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar. Retirado no dia 27 de dezembro de 2018, do site <http://www.dge.mec.pt/procedimentos-e-praticas-organizativas-e-pedagogicas-na-avaliacao-da-educacao-pre-escolar>

## **- F -**

Figueiredo, A. M. (2015). *Interação crianças-espço exterior em jardim de infância* (Tese de Douturamento, Universidade de Aveiro). Retirado no dia 30 de janeiro de 2019, do site [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/interação criança-espço exterior em jardim de infancia.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/interação%20criança-espço%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf)

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117. Retirado no dia 30 de janeiro de 2019, do site [https://www.researchgate.net/publication/226238338\\_The\\_Natural\\_Environment\\_as\\_a\\_Playground\\_for\\_Children\\_The\\_Impact\\_of\\_Outdoor\\_Play\\_Activities\\_in\\_Pre-Primary\\_School\\_Children?enrichId=rgreq-277694198696d65ae019d209989b2e8a-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzlyN](https://www.researchgate.net/publication/226238338_The_Natural_Environment_as_a_Playground_for_Children_The_Impact_of_Outdoor_Play_Activities_in_Pre-Primary_School_Children?enrichId=rgreq-277694198696d65ae019d209989b2e8a-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzlyN)

## **- G -**

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa [PDF]*. Retirado no dia 10 de junho de 2019, do site [http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/13\\_Livro\\_Metodos\\_de\\_Pesquisa.pdf](http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/13_Livro_Metodos_de_Pesquisa.pdf)

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63. Retirado no dia 10 de junho de 2019, do site <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>

## **- H -**

Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A fuctional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29–37. Retirado no dia 20 de fevereiro de 2019, do site [https://www.jstor.org/stable/41514683?read-now=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41514683?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents)

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A criança em ação* (R. M. Macedo & R. S. Brito, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (H. A. Marujo & L. M. Neto, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **- J -**

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). Cooperative learning. Simpósio conduzido no *Congresso Internacional Innovación Educación*, Zaragoza, Aragon, Espanha. Gobierno de Aragon. Retirado no dia 25 de outubro de 2018, do site [https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David\\_Johnson.pdf](https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf)

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85-118. Retirado no dia 25 de outubro de 2018, do site [http://s3.amazonaws.com/static.pseupdate.mior.ca/media/links/Cooperative\\_learn\\_validated\\_theory.pdf](http://s3.amazonaws.com/static.pseupdate.mior.ca/media/links/Cooperative_learn_validated_theory.pdf)

## **- K -**

Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 109-123. Retirado no dia 20 de fevereiro de 2019, do site <https://pdfs.semanticscholar.org/2641/cc825aa7d59c99a50d5a7e96b0bbbff29a98.pdf>

## **- L -**

Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: Bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 25(58), 152-185. Retirado no dia 27 de dezembro de 2018, do site <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1930/1930.pdf>

Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.

Lobo, A. (2013). "Na nossa conceção de criança esta é incapaz". Retirado no dia 25 de agosto de 2019, do site <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14545&langid=1>

Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Love, A. G., & Gordon, D. (2014). Integrating Collaborative Learning Inside and Outside of the Classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25, 177–196. Retirado no dia 15 de janeiro de 2019, do site <http://celt.miamioh.edu/ject/issue.php?v=25&n=3%20and%204>

Ludke, M., & Marli, A. (1986). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (pp. 25–32). São Paulo: E.P.V.

## **- M -**

Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255–265. Retirado no dia 20 de fevereiro de 2019, do site [https://www.researchgate.net/publication/249028351\\_Learning\\_in\\_the\\_outdoor\\_environment\\_A\\_missed\\_opportunity](https://www.researchgate.net/publication/249028351_Learning_in_the_outdoor_environment_A_missed_opportunity)

Mendes, G. M. R. (2017). *Aprendizagem cooperativa – dinâmicas em contexto de educação de infância* (Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro). Retirado no dia 20 de outubro de 2018, do site [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23600/1/Relatório de estágio\\_Gilda.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23600/1/Relatório_de_estágio_Gilda.pdf)

Migueis, M. R. (2010). *A formação como actividade de aprendizagem docente* (Tese de Douturamento, Universidade de Aveiro). Retirado no dia 14 de julho de 2019, do site <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/3553/1/4069.pdf>

Ministério da Educação. (n.d.). *Orientações para Actividades de Leitura: Jardim de Infância [Brochura]*. Retirado no dia 10 de agosto de 2019, do site [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochura\\_david.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf)

## **- N -**

Neto, C. (2015). O observador. Retirado no dia 18 de fevereiro de 2019, do site <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>

Neto, C. A. F. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.

## **- U -**

Universidade de Aveiro (2018). Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada, 2018. Universidade de Aveiro (documento interno)

## **- P -**

Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. *ERIC*. Retirado no dia 10 de dezembro de 2019, do site <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>

Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, 20, 224–233. Retirado no dia 21 de janeiro de 2019, do site <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/159/155>

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIne.

Portugal, G. (2009). Relatório de estudo: Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33–67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado no dia 25 de julho de 2019, do site <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>

Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593–744. Retirado no dia 27 de dezembro de 2018, do site <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/06.pdf>

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

## - Q -

Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gravida.

## - R -

Rato, V. J. E. (2016). *A importância das visitas de estudo na aprendizagem: Conceções de alunos e professores* (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa). Retirado no dia 6 de junho de 2019, do site <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6467>

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Retirado no dia 20 de novembro de 2018, do site [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)

Rogers, C. (1980). *Tornar-se pessoa* (M. J. C. Ferreira, Trad.). Lisboa: Moraes Editores.

## - S -

Sá, Â. F. G. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e aprender* (Relatório de Estágio, Universidade do Minho). Retirado no dia 4 de fevereiro de 2019, do site <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43466>

Santos, L., & Jau, J. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4–9. Retirado no dia 27 de dezembro de 2018, do site [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/entrevista\\_84.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/entrevista_84.pdf)

Silva, D. L. S. P. A. (2014). *Dinamização da hora do conto: Recursos e estratégias* (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa). Retirado no dia 20 de junho de 2019, do site [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3967/1/Dinamização da hora do conto.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3967/1/Dinamização%20da%20hora%20do%20conto.pdf)

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado do site [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5–14.  
Retirado no dia 15 de janeiro de 2019, do site <https://eric.ed.gov/?id=EJ1049866>

## **- V -**

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73–90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vygotsky, L. . (1991). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

## ***Decretos-Lei***

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Retirado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241\\_01.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf)





# **Anexos**

## **Anexo 1 – Exemplo de pedido de autorização para fotografar e vídeo-gravar as crianças**

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

**Assunto:** Pedido de autorização para fotografar e vídeo-gravar intervenções dos estagiários no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

**Data:** --- de ---- de 2019

Somos alunos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, da Universidade de Aveiro e encontramos-nos, neste momento, a estagiar na sala da educadora -----, no ----- . Para podermos apresentar o nosso trabalho de estágio na Universidade de Aveiro e realizarmos o nosso Relatório Final de Estágio poderá ser necessário fotografar e / ou vídeo-gravar algumas das atividades que vamos desenvolver com os vossos filhos / educandos.

Vimos, assim, por este meio, solicitar a vossa autorização para fotografar e vídeo gravar algumas das nossas atividades junto dos vossos filhos / educandos. Salientamos que todas as imagens recolhidas serão usadas apenas para este fim, procurando fotografar e vídeogravar de modo a não revelar a identidade dos vossos filhos / educandos (fotografando ou videogravando os alunos de costas ou usando técnicas de tratamento da imagem como, por exemplo, desfocando a imagem da cara ou colocando um traço escuro por cima).

Agradecemos, desde já, a vossa colaboração e solicitamos que nos devolvam o destacável preenchido.

Com os melhores cumprimentos,

Os estagiários: \_\_\_\_\_;



-----

### **Pedido de Autorização**

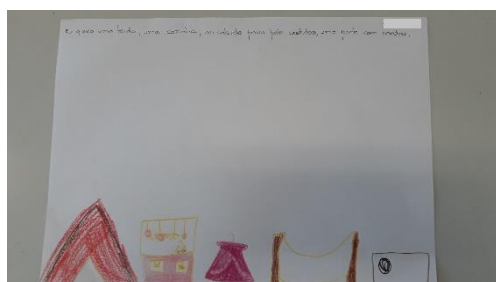
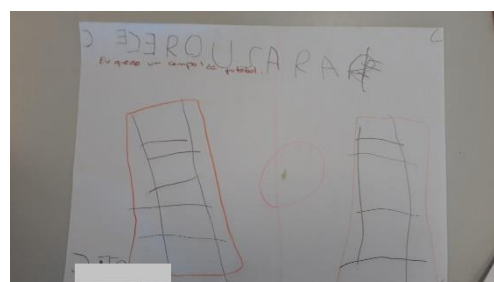
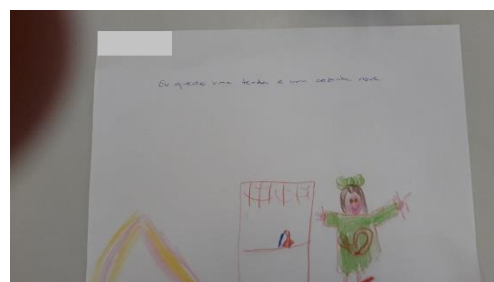
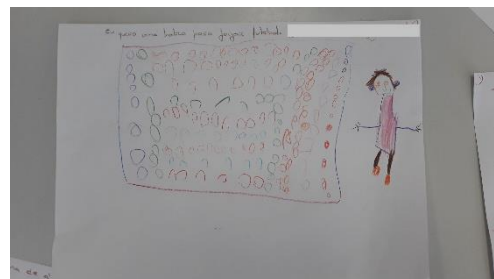
Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) que sejam realizadas vídeogravações e tiradas fotografias ao meu filho / educando, pelos estagiários, durante a realização das atividades escolares, nas condições acima referidas e de modo a poderem apresentar o seu trabalho na Universidade de Aveiro.

Nome do educando: \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2019

## Anexo 2 – Alguns desenhos efetivados pelas crianças sobre os seus desejos para o espaço exterior



## Anexo 3 – Notas e recursos da primeira sessão do Pilar 1

### Anexo 3.1 – Notas sobre a sessão do dia 1 de abril

**Área:** Área de Expressão e Comunicação

**Domínio:** Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais)

<b>Competências cooperativas:</b>	<b>Competências cognitivas:</b>	<b>Interdependência positiva:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ partilhar recursos e ideias</li><li>❖ esperar pela sua vez</li><li>❖ interagir de forma harmoniosa</li><li>❖ entreatuar</li><li>❖ escutar os outros</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ desenvolver a criatividade</li><li>❖ desenvolver as competências de comunicação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ ligada aos objetivos</li><li>❖ ligada aos recursos</li></ul>

**Objetivos da atividade:** Decorar a caixa em conjunto; Contribuir com ideias para o desenho do grupo; Desenvolver as competências de comunicação.

**Formação dos grupos:** grupos constituídos por três crianças – escolha das crianças e de forma aleatória

**Recursos:**

- ❖ A Caixa
- ❖ Mensagem da caixa
- ❖ Tintas (aguarelas) e pinceis (um pincel por cada cor para promover cooperação/partilha de materiais)

**Notas da sessão:**

Quando as crianças descobriram que a Caixa tinha enviado outra carta ficaram entusiasmadas e excitadas.

Como a carta perguntava se as crianças (os melhores artistas) poderiam decorar A Caixa por fora, as crianças responderam logo que sim, pois achavam que a caixa estava “muito castanha” [CF], precisava “de desenhos e de muita cor” [AG].

Ao longo de dois dias, fui chamando as crianças (grupos de três), sendo que no início relembra a mensagem da caixa. Como as crianças apresentavam algumas dificuldades em tomar decisões em concordância com os colegas sobre o desenho a fazer, fui ajudando as mesmas, orientando o grupo a conversar e a partilhar as suas ideias.

No final, e de forma a ter *feedback* por parte das crianças, realizei com as mesmas a avaliação do grupo para que avaliassem as suas ações e tomassem decisões para atividades futuras.

As crianças gostaram de realizar a atividade, sendo que pediram várias vezes para pintar outra parte da caixa. Contudo, quando conversava com as mesmas sobre toda a gente participar e cada parte ser da responsabilidade de um grupo, as crianças compreenderam que não poderiam pois tinham que dar oportunidade às outras crianças.

### **Anexo 3.2 – Carta enviada pela A Caixa**

Boa tarde meninos e meninas!! Almoçaram bem?

Olhem, durante a hora de almoço estive a pensar e sinto-me bastante triste porque não estou decorada ... então decidi enviar esta carta, aos melhores artistas do mundo, que são vocês, para saber se gostariam de me decorar por fora com desenhos para ficar mais bonitinha. O que acham? Pode ser?

Mas atenção, antes de terminar esta carta queria apenas dizer que sugiro que façam grupos de 3 crianças com a ajuda dos educadores para decorar o meu exterior. Eu estou dividida em 6 partes, e cada grupo tem de ficar responsável por decorar uma parte.

Mais uma coisinha, quando fazemos trabalhos de grupo, significa que temos que ajudar e respeitar os nossos colegas e dividir todos os materiais, nunca se esqueçam.

Parapi parapá

A mensagem chegou ao fim



## Anexo 4 – Notas da segunda sessão do Pilar 1 (dia 3 de abril)

**Área:** Área de Expressão e Comunicação

**Domínio:** Educação Física

<b>Competências cooperativas:</b>	<b>Competências cognitivas:</b>	<b>Interdependência positiva:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ interagir de forma harmoniosa</li><li>❖ prestar atenção à pessoa que fala</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ desenvolver as competências de comunicação</li><li>❖ explorar e desenvolver situações que implicam deslocamentos e equilíbrios</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ ligada aos objetivos</li></ul>

**Objetivos da atividade:** Conseguir andar em conjunto com os pés gigantes de coelho; Desenvolver as competências de comunicação; Desenvolver as competências de motricidade global

**Formação dos grupos:** grupos constituídos por duas crianças (com alturas idênticas)

**Recursos:**

- ❖ Pés de coelho gigantes (dois pares)

### Notas da sessão:

As crianças ficaram logo excitadas, entusiasmadas e curiosas com os pés de coelho.

Os grupos foram formados pelo adulto, sendo que as escolhas foram baseadas na altura das crianças, uma vez que facilitava a concretização do objetivo. A atividade foi feita com dois grupos ao mesmo tempo.

Antes de iniciar a atividade, foi realizada uma conversa com as crianças de modo a relembrar o que tinham aprendido sobre o trabalho de equipa no trabalho proposto pela caixa ([TS]: “Temos que ajudar os colegas”; [SN]: “Temos que falar em conjunto”).

Primeiramente, cada grupo explorou os pés de coelho sozinho, sendo que, e devido à dificuldade da tarefa, assumi o papel de orientadora, dando algumas dicas de como conseguirem deslocar-se.

Com a ajuda, as crianças conseguiram realizar a atividade, pela qual as crianças pediram várias vezes para realizar a mesma.

No final foi realizado a avaliação da atividade. Questionei as crianças sobre o que tinham aprendido ([JR]: “Eu no início estava a dizer assim – Anda M. Mas não conseguíamos andar... (ruído na gravação) ... E de vez enquanto os pés ficavam presos, mas conseguíamos tirar.” [Cátia]: “Hmm, então o que é que aprenderam com isto? O que é preciso para trabalhar em equipa?” [M]: “De falar.” [JR]: “Sim, precisamos de falar com os nossos colegas.” [Cátia]: “Foi aquilo que descobrimos com o pintar da caixa. Nós temos que falar com os colegas para conseguirmos...” [M]: “Fazer o que nós queremos.” [Cátia]: “Fazer o que nos queremos?” [M]:

“Sim, ouvir as ideias dos amigos para fazermos um trabalho de equipa.” // [Cátia]: “Quando trabalhamos em grupo temos que fazer o quê?” [CS]: “Ajudar e .... E ajudar os outros colegas.” [JO]: “E e quando os outros caem não podemos rir, ajudamos.” // [Cátia]: “O que é que aprenderam com este jogo?” [SS]: “Se não falarmos, não conseguimos andar juntos. Se falarmos e dissermos “um, dois” é mais fácil.” [Cátia]: “Então quando estivermos a fazer um trabalho de equipa, quando estivermos com os nossos colegas a brincar, o que temos que fazer? Podemos fazer tudo que queremos sem perguntar as ideias dos nossos amigos? [JG]: “Não, temos que falar com os amigos.”)

## Anexo 5 – Notas da intervenção do dia 30 de abril (Pilar 2)

**Área:** Área de Expressão e Comunicação

**Domínio:** Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais)

<b>Competências cooperativas:</b>	<b>Competências cognitivas:</b>	<b>Interdependência positiva:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ partilhar recursos e ideias</li><li>❖ esperar pela sua vez</li><li>❖ interagir de forma harmoniosa</li><li>❖ entreatjudar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ desenvolver a criatividade</li><li>❖ desenvolver as competências de comunicação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ ligada aos objetivos</li><li>❖ ligada aos recursos</li></ul>

**Objetivos da atividade:** Desenhar alimentos nas conchas e nas pedras; Desenvolver as competências de comunicação.

**Formação dos grupos:** Todo o grupo ao mesmo tempo

**Recursos:**

- ❖ Pedras e conchas
- ❖ Tintas, pinceis (um pincel por cada cor para promover cooperação/partilha de materiais) e canetas de filtro

**Notas da sessão:**

A motivação (através da conversa das ideias e da apresentação dos recursos) foi um aspeto muito positivo, pois através da mesma conseguimos cativar e entusiasmar as crianças para a requalificação do espaço exterior.

Relembrar as atividades dos pés e da pintura da caixa foi também outro aspeto positivo, dado que através desta as crianças compreenderam melhor a responsabilidade individual e de grupo para o projeto.

Como o grupo estava a trabalhar com o mesmo objetivo e com os mesmos materiais, foi possível constatar interação e partilha entre as crianças sobre aquilo que estavam a fazer, as suas experiências e as suas ideias [(G S) “Estou a fazer uma couve.” (S S) “Eu estou a fazer uma cenoura.” (G S) “A seguir também vou fazer uma cenoura.” (S S) “E eu uma batata.”; (...)] (C F) “Eu também vou à praia apanhar conchas.” (A N) “Podíamos fazer colares com as conchas.” (C F) “SIM!"]. Todavia, foi possível constatar interações menos positivas, onde as crianças não aceitavam bem as outras crianças desenharem o mesmo alimento que elas, ou até mesmo na partilha de recursos.

A área das expressões artísticas é uma área de bastante interesse para o grupo e, por isso, foi possível verificar bem-estar, vitalidade, criatividade, concentração e implicação altíssimos durante a pintura.



Responder aos interesses das crianças em construir balizas e pintar os vasos foi um aspeto primordial para que as crianças se sentissem valorizadas, aceites, apreciadas e tidas em consideração.

Apenas com os recursos novos (geoplano e balança), bem como as balizas, o bem-estar e implicação durante o brincar no exterior aumentou.

## Anexo 6 – Notas e recursos das intervenções do dia 14 de maio (Pilar 2)

### Anexo 6.1 – Notas sobre as intervenções

**Área:** Área de Expressão e Comunicação

**Domínio:** Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais)

<b>Competências cooperativas:</b>	<b>Competências cognitivas:</b>	<b>Interdependência positiva:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ partilhar recursos e ideias</li><li>❖ esperar pela sua vez</li><li>❖ interagir de forma harmoniosa</li><li>❖ entreatuar</li><li>❖ respeitar as regras/permanecer no grupo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ desenvolver a criatividade</li><li>❖ desenvolver as competências de comunicação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ ligada aos objetivos</li><li>❖ ligada aos recursos</li></ul>

**Objetivos da atividade:** Continuar com a transformação do espaço exterior; Desenvolver as competências de comunicação.

**Formação dos grupos:** Nas atividades de manhã, cada criança escolhe a tarefa que quer desenvolver, tendo em conta os seus interesses; Na segunda tarefa, o grupo trabalha todo ao mesmo tempo.

#### **Recursos:**

- ❖ Vasos, terra e plantas
- ❖ Tintas, pinceis (um pincel por cada cor para promover cooperação/partilha de materiais)
- ❖ Fitas de seda e canetas de tecido
- ❖ Paletes, rolos de madeira e recursos para os jogos

#### **Notas da sessão:**

##### ATELIERS

O momento de diálogo como grupo sobre a narrativa foi primordial para que as crianças compreendessem a importância da responsabilidade individual e de grupo para a concretização da requalificação. Durante o momento do diálogo uma criança afirmava que não queria trabalhar e que queria apenas brincar no exterior. Afirmando que respeitava e que compreendia a opinião da mesma, uma vez que nem sempre nos apetece trabalhar ou realizar trabalhos. Com a cooperação do resto do grupo interliguei o trabalho de requalificação com a narrativa, questionando o grupo que se um animal não quisesse ajudar, teriam conseguido chegar à lua. Este momento de partilha de ideias e opiniões de todos foi importante para que todas

as crianças compreendessem a importância da responsabilidade de todos para a concretização de uma tarefa, mesmo daqueles que parecem pequenos, insignificantes como o rato.

Durante os ateliers as crianças evidenciaram níveis bem-estar e implicação altos. Conversaram e comunicaram entre si, partilhando ideias, ensaiando estratégias para os problemas e cooperando ([MV]: “Ainda não podemos pintar a parte de trás porque a tinta ainda não está seca.” [WS]: “Vou soprar para ser mais rápido.” [JG]: “Eu também.” WS e JG começam a soprar e algumas crianças olham e começam a rir. JR observa o espaço envolvente e afirma “Eu vou colocar a minha ao sol”. [MV]: “Sim, boa ideia.” JR e MV levantam-se. WS e JG param de soprar e observam os colegas. Seguidamente, os restantes elementos do grupo levantam-se e imitam JR e MV. Enquanto o grupo espera, conversam e realizam jogos. Passado alguns minutos... [JG]: “Já estão secas?” [SS]: “Vamos ver ... Já estão secas!”)

Devido às paletes não ficarem todas pintadas, ao longo dos dias as crianças pediram para terminarem a tarefa.

### TENDA DA AMIZADE

Tal como aconteceu nas outras vezes, as crianças, ao descobrirem que a Caixa tinha enviado uma carta, irradiaram alegria e excitação.

A aceitação do desafio/ideia da caixa para decorar uma tenda foi recebida e aceite por todas as crianças.

Durante a atividade, as crianças interagiram, cooperavam e ajudavam-se mutuamente. As crianças pediram ajuda à criança que já sabe ler e escrever para escrever frases sobre a amizade: [SS]: “J, como é que se escreve “amizade”? [JR]: “É um A-M-I-Z-A-D-E” (dizia as letras conforme o colega ia escrevendo; quando a criança tinha dúvidas o JR, explanava como é que a letra era desenhada). Foi possível também constatar a ajuda de outras crianças na escrita de palavras exploradas noutros dias, como por exemplo a palavra “mãe”.

Esta atividade foi boa para desenvolver a motricidade fina das crianças. Algumas, quando conseguiram aprender a dar os nós, pediram várias vezes para colocar mais fitas na tenda ([JS]: “Já sei amarrar. Consegui apertar este fio sozinha Cátia!” [Cátia]: “Boa!” [JS]: “Posso amarrar mais?” [Cátia]: “Sim, temos é que ir buscar uma tesoura e as fitas lá dentro.”)

## **Anexo 6.2 – Carta enviada pela A Caixa**

Bom dia, como estão? O dia está a correr bem?

Estava eu na sala, ainda meia a dormir, quando ouvi vocês a falarem sobre decorarem o espaço exterior em conjunto, num trabalho de equipa. Comecei a pensar e lembrei-me da história que a Cátia leu ontem sobre a lua e o livro que a Rosário também vos leu, “Não acordes o Urso, por favor!”. Ambas as histórias falam sobre o trabalho de equipa e sobre a amizade e, como estamos muito perto de Aveiro, pensei que poderiam decorar as vossas tendas com laços de amizade como a Ponte da Amizade do

Fórum. Sabem qual é? O que acham desta ideia? Boa? E como estão a trabalhar em pequenos grupos, pensei que poderiam fazer outro *atelier*.

Dentro de mim tenho algumas fitas. Cada menino e cada menina escolhe uma cor e corta um bocadinho de fita. Antes de prender na rede da tenda, se quiser, pode fazer um desenho sobre a amizade ou sobre o trabalho de equipa, algo que já aprenderam com as atividades de equipa que fizeram, como os pés de coelho ou a minha pintura. Se quiserem também escrever algo sobre amizade, podem pedir ajuda aos amigos ou aos adultos.

Todos em conjunto, conseguimos que o espaço exterior fique mais bonito!

Parapi parapá

A mensagem chegou ao fim



**Anexo 7 – Fotografias do *antes* e do *depois* da transformação do espaço exterior**

	Antes	Depois
Zona do Faz-de-conta		
		
Zona das estruturas fixas, campo de futebol e de objetos soltos		
		

Zona do pavimento de  
cimento/jogos no chão



**Anexo 8** – Tabela das categorias de *affordances* para espaços das crianças segundo Kyttä (2002), a partir da taxonomia funcional de *affordances* de Heft (1988), preenchida no final do estágio

Qualidades Ambientais que suportam determinadas <i>affordances</i>	Qualidades ambientais dos 9 espaços do estudo	<i>Affordances</i>	<i>Affordances</i> atualizadas pelas crianças	<i>Affordances</i> sociais	<i>Affordances</i> atualizadas pelas crianças
1 – Ações em superfícies planas relativamente suaves	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita andar de bicicleta</li> <li>– possibilita correr</li> <li>– possibilita pular/saltar</li> <li>– possibilita andar de skate/patins</li> <li>– possibilita jogar à macaca</li> <li>– possibilita esquiar</li> <li>– possibilita realizar jogos (futebol, hóquei no gelo, ténis, badmington)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sim</li> <li>– sim</li> <li>– sim</li> <li>– n.a</li> <li>– sim</li> <li>– n.a</li> <li>– sim</li> </ul>		
2 – Ações em declives relativamente suaves	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita deslizar/escorregar</li> <li>– possibilita andar de skate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sim</li> <li>– n.a</li> </ul>		
3 – Ações com manipulação de objetos/materiais	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita atirar e jogar</li> <li>– possibilita escavar na terra</li> <li>– possibilita fazer construções</li> <li>– possibilita brincar com animais</li> <li>– possibilita utilizar plantas no jogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sim</li> <li>– sim</li> <li>– ocasional</li> <li>– sim</li> <li>– sim</li> </ul>		
4 – Ações com objetos fixos	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita saltar sobre</li> <li>– possibilita saltar acima/abaixo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sim</li> <li>– sim</li> </ul>		

5 – Ações com objetos fixos não rígidos	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita andar de baloiço</li> <li>– possibilita pendurar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– não</li> <li>– sim</li> </ul>		
6 – Ações em superfícies escaláveis	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita trepar</li> <li>– possibilita ver a paisagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sim</li> <li>– sim</li> </ul>		
7 – Esconderijo/ abrigos/ refúgios	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita esconder</li> <li>– possibilita estar sozinho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sim</li> <li>– sim</li> </ul>		
8 – Ações com material moldável (terra, areia, neve)	Existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita moldar qualquer coisa</li> <li>– possibilita construções na neve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sim</li> <li>– n.a</li> </ul>		
9 – Ações com água	Escassos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita nadar</li> <li>– possibilita pescar</li> <li>– possibilita brincar na água</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– n.a</li> <li>– n.a</li> <li>– ocasional</li> </ul>		
10 – Ações de jogo social	Existentes			<ul style="list-style-type: none"> <li>– possibilita jogos de regras</li> <li>– possibilita fazer teatro (faz de conta)</li> <li>– possibilita brincar às casinhas e à guerra</li> <li>– possibilita fazer barulho</li> <li>– possibilita ajudar nas tarefas dos adultos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sim</li> <li>– sim</li> <li>– sim</li> <li>– sim</li> <li>– ocasional</li> </ul>