

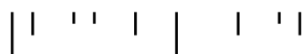


◊ ESPAÇO EXTERIOR EM TEMPO DE PANDEMIA: OLHAR(ES) E PRÁTICAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Raquel Alexandra da Silva Monteiro

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020-2021



O ESPAÇO EXTERIOR EM TEMPO DE PANDEMIA: OLHAR(ES) E PRÁTICAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Raquel Alexandra da Silva Monteiro

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Doutora Rita Friães

2020-2021

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste caminho, a vida, tive o privilégio de conhecer pessoas que nunca me deixaram só e, por isso, merecem o meu mais profundo agradecimento.

Eu sei que vocês sabem quem são, até porque não costumo deixar para amanhã o que posso dizer hoje, mas aqui vai...

Começo com o meu porto seguro – a minha família. Obrigada por todo o incentivo e apoio. Obrigada por me fazerem crescer com a certeza de que o caminho certo é aquele onde somos felizes.

Obrigada, minha estrelinha, meu anjo da guarda, sei que olhas por mim!

Obrigada, também, aos meus amigos, verdadeiros companheiros. A vossa amizade, apoio incondicional, loucura necessária e alegria constante, foram, são e continuarão a ser, ingredientes essenciais para a minha vida.

Benny, Catarina, Cláudia, Joana, Isa e Mónica, obrigada por estes cinco anos de memórias inesquecíveis.

Obrigada a todos os docentes que cruzaram o meu caminho e me guiaram até esta etapa.

Obrigada, estimada professora Rita Friães, por nunca ter desistido de mim, por me ter desafiado, aconselhado e ter estado ao meu lado neste capítulo final do meu percurso académico.

Obrigada, também, à equipa fantástica que me acolheu em ambos os estágios da PPS e agora me abre as portas para fazer parte da casa. São especiais!

Às crianças, atores principais neste filme que é a minha vida. Obrigada por me ensinarem tanto!

Por fim, quero apenas deixar estas palavras: todos vocês fazem parte da minha história e estarão para sempre no meu coração.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), tendo como principal objetivo apresentar uma análise crítica e reflexiva do processo vivido durante a prática e investigação desenvolvidas em contexto de jardim de infância (JI). Este processo foi desenvolvido ao longo de aproximadamente sete meses, com um grupo de 20 crianças, numa organização socioeducativa particular que se rege pelo modelo *HighScope*. Ainda, neste documento, irei apresentar, de forma reflexiva, a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Foi ao observar as práticas pedagógicas, realizadas no contexto onde estive inserida, que tomei consciência do papel central do espaço exterior neste tempo de incerteza, o que originou a presente investigação - O espaço exterior em tempo de pandemia: olhar(es) e práticas em contexto de jardim de infância. Assente numa abordagem investigativa de natureza qualitativa ou interpretativa, esta investigação foi orientada pela metodologia estudo de caso. A recolha de dados foi realizada recorrendo à observação direta, registada através de notas de campo e registo audiovisuais, bem como à realização de entrevistas semiestruturadas. A par disso, através da observação sistemática, recolhi dados de grande relevância durante os dois últimos meses de prática.

Os dados recolhidos colocam em evidência as potencialidades do espaço exterior em tempo de pandemia, “palco” principal das dinâmicas diárias da organização socioeducativa, e que permitiu cumprir o objetivo primordial, destacado por Macedo et al. (2020) “construir um mundo aberto, junto das crianças” (p.346), colmatando os vários meses de *imprisonment*. Para além disso, no desenrolar da investigação, fui-me apercebendo que este tempo de incerteza trouxe à tona a magia comum em tempos extraordinários [tradução]¹. Despertou o ser humano, ressaltou a sua resiliência e fez com que reconhecêssemos o valor da ferramenta ancestral do ser humano – estar, explorar, brincar ao ar livre.

Palavras-chave : Espaço exterior; pandemia; olhar(es); práticas; Jardim de Infância

¹ [“finding ordinary magic in extraordinary times”] (Dvorsky et al., 2020).

ABSTRACT

The present report comes within the ambit of Supervised Professional Practice II (PPSII), with the main objective of presenting a critical and reflective analysis of the process experienced during practice and research, carried out in the context of kindergarten. This process was developed along seven months, with a group of 20 children, in a private socio-educational for-profit organization that adopts the HighScope model. In this document, I will, also, present a reflection of my identity as a future kindergarten teacher.

Regarding the research theme - Outer space in a time of pandemic: look(s) and practices in the context of kindergarten - it was by observing the pedagogical practices, carried out in the context where I was inserted, that I verified the central role of outer space in this time of uncertainty. Based on an investigative approach of a qualitative or interpretive nature, this investigation is characterized as a case study.

For this purpose, I resorted to direct and indirect observation recorded through field notes and audiovisual recording. In addition, through systematic observation, I collected essential data for the study, during the last two months of practice. The collected data highlight the potential of outer space during a pandemic. The result of a (re)organization, with the objective of filling the several months of imprisonment, the outdoor space became the main stage of the daily dynamics of the socio-educational organization, thus fulfilling the primary objective, highlighted by Macedo et al. (2020) "build an open world, together with children" (p.346). Furthermore, during the investigation, I concluded that, this time of uncertainty brought out the common magic in extraordinary times. It awakened human beings, pointed out their resilience, and made us recognize the value of the human being's ancestral tool – being, exploring, playing outdoors.

Keywords: Outer space; pandemic; look(s); practices; Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	4
	2.1. Meio.....	5
	2.2. Contexto Socioeducativo	6
	2.3. Equipa Educativa.....	8
	2.4. Ambiente Educativo	10
	2.5. Crianças	16
	2.6. Famílias.....	19
3.	ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	22
	3.1. Intenções para a Ação.....	23
	3.2. Processo de intervenção da PPS em JI.....	29
4.	INVESTIGAÇÃO EM JI.....	34
	4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática.....	35
	4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada	36
	4.2.1. “Childhood of Imprisonment”.....	36
	4.2.2. A importância do espaço exterior perante uma situação pandémica.....	38
	4.2.3. O espaço exterior no jardim de infância	40
	4.2.3.1. (Re)pensar e (re)organizar o espaço exterior em contexto educativo	43
	4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	44
	4.4. Apresentação e Discussão de Resultados.....	48
	4.4.1. Visão das crianças sobre o espaço exterior	49
	4.4.2. Perspetivas dos elementos da equipa educativa do JI relativamente ao lugar e ao papel do espaço exterior na rotina.....	50
	4.4.3. O espaço exterior no dia a dia da criança	55

4.4.4. Potencialidades do espaço exterior na rotina das crianças	59
4.4.5. Condicionantes na exploração do espaço exterior na organização socioeducativa	63
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	66
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	83
ANEXO A Portfólio da Prática Profissional Supervisionada	85
ANEXO B Guião e transcrição da Entrevista à Diretora Geral	87
ANEXO C Guião e transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante	98
ANEXO D Plantas (Exterior/Interior).....	105
ANEXO E Tabela dia típico no JI	108
ANEXO F Tabela do grupo de crianças	114
ANEXO G Tabela dos dados dos familiares das crianças.....	176
ANEXO H Folha de apresentação.....	178
ANEXO I Janela dos destaques.....	180
ANEXO J Portfólio da criança	182
ANEXO K Entrevistas crianças (pequenos grupos).....	184
ANEXO L Roteiro Ético	187
ANEXO M Análises de Conteúdo	199
ANEXO N Tabela dos dados recolhidos através da observação sistemática	302
ANEXO O Figuras e tabelas realizadas no âmbito da investigação.....	312
ANEXO P Consentimentos elaborados no âmbito da investigação	315

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>O exterior no dia a dia do JI</i>	57
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Metodologia adotada no processo investigativo</i>	48
Tabela 2 <i>Síntese categorial – Valorização dos espaços (interior/exterior)</i>	49
Tabela 3 <i>Síntese categorial – O lugar e o papel do espaço exterior na rotina</i>	52

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
PE	Projeto Educativo
PP	Projeto Pedagógico de Sala
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
ST	Site institucional
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), surge o presente relatório.

Neste documento, pretendo espelhar aquilo que vivenciei de forma crítica, sistemática e fundamentada, com um grupo de crianças na valência de Jardim de Infância (JI), durante cerca de sete meses (entre novembro de 2020 e maio de 2021). Para tal, tenciono destacar as inúmeras experiências que surgiram da interação com todos os intervenientes (crianças, equipa educativa e famílias) e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Naturalmente, aliando-me à observação, reflexão, partilha de saberes e intervenção, defini as minhas intenções pedagógicas, consolidei conhecimentos e competências e desenvolvi uma investigação.

Relativamente à investigação, foi ao observar as práticas pedagógicas, realizadas no contexto onde estive inserida, que verifiquei o papel central do espaço exterior neste tempo de incerteza. Partindo deste interesse, emergiu este estudo, centrado no(s) olhar(es) e práticas dos elementos da equipa educativa face ao espaço exterior em tempos de pandemia. Norteadada por uma abordagem qualitativa ou interpretativa, assente na metodologia de estudo de caso, adotei uma postura observadora e reflexiva, mobilizando para a recolha de dados um conjunto diversificado de técnicas e instrumentos. Destacando como técnicas a observação direta participante e naturalista, mobilizei como instrumentos os registos escritos através de notas de campo, bem como os registos audiovisuais através de fotografias, vídeos e gravações de áudio. Paralelamente a isso, destaco a observação sistemática, que me permitiu recolher dados através da grelha de observação. Ainda, destaco a realização de entrevistas semiestruturadas à equipa educativa.

Tendo a plena consciência de que qualquer intervenção realizada nos contextos educativos resulta do contacto entre o investigador, a equipa educativa e as crianças, é fulcral que existam preocupações relacionadas com a ética. Logo, coloco em evidência os princípios éticos que guiaram a minha prática e sustentaram a investigação, baseados nos pressupostos de Tomás (2011) e nos pressupostos designados pela Associação de Profissionais de Educadores de Infância na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012) (cf. anexo L).

Por fim, quanto à estrutura do relatório, o mesmo encontra-se subdividido em seis capítulos que, apesar de separados a nível estrutural, se interligam e completam entre si.

Como tal, no primeiro capítulo, designado por caracterização do contexto socioeducativo, descrevo pormenorizadamente todo o contexto onde foi realizada a PPS II, aprofundando os tópicos: meio envolvente, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, grupo de crianças e famílias. No segundo capítulo, caracterizado pela análise reflexiva da intervenção, apresento as principais intenções para a ação pedagógica, bem como a sua respetiva avaliação. Ainda, explicito o processo de intervenção, evidenciando exemplos da minha prática. No terceiro capítulo - Introdução à investigação – identifico e fundamento a problemática em estudo, apresento o referencial teórico, o roteiro metodológico e ético do plano de investigação e a análise e discussão dos dados recolhidos. Já no quarto capítulo, abordo a construção da identidade profissional, destacando as dimensões mais significativas em termos de experiências que surgiram da PPS, e de que forma contribuíram para a construção da minha profissionalidade. O último capítulo, destina-se às considerações finais, onde reflito sobre a importância deste percurso académico.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Sabendo que o desenvolvimento da criança resulta de “um processo dinâmico de relação com o meio” (Silva et al. 2016, p.21), onde estas são influenciadas e influenciam, torna-se necessário conhecer e analisar, reflexivamente, tanto os fatores internos como externos à organização socioeducativa. Desta forma, é possível conhecer, verdadeiramente, as necessidades e particulares do grupo de crianças e, conseqüentemente, definir as intencionalidades pedagógicas que nortearão a ação educativa.

Assim sendo, no presente capítulo é apresentada uma caracterização do meio envolvente à organização, as particularidades da organização, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das suas famílias.

Quanto às fontes utilizadas para a recolha de informação, saliento a consulta e análise do Projeto Educativo da organização (PE), do Projeto Pedagógico de Sala (PP), das fichas de inscrição das crianças, da consulta do site institucional (ST), bem como a realização de conversas informais com a equipa educativa, o registo das observações realizadas ao longo da prática através de notas de campo, e, ainda, as entrevistas realizadas tanto à educadora cooperante como à diretora geral (cf. anexos B & C).

2.1. Meio

“... o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.”

(Silva et al. 2016, p.21).

Partindo da ideia acima citada, torna-se importante salientar que as crianças, quando chegam aos contextos educativos “não são seres ociosos, associados ou desprovidos de história” (Ferreira, 2004, p.66), são sim, visíveis, audíveis e portadores de cultura, resultante das interações com o meio que as envolve. Fruto desta consciência, ocorreu uma reformulação nas ações pedagógicas dos profissionais, uma vez que o meio começou a ser valorizado como um potencializador de novas aprendizagens nas crianças.

Nesta linha de pensamento, tornou-se fundamental partir do macro (sociedade e meio), para chegar ao micro (crianças), sendo que para isso irei refletir sobre as observações que realizei face ao meio envolvente da organização socioeducativa.

O estabelecimento educativo onde decorreu a prática, localiza-se na freguesia de Carcavelos, mais concretamente no concelho de Cascais, numa área residencial, muito próxima da zona do centro urbano. Na área envolvente, residem muitas das crianças da organização socioeducativa que se deslocam, com os seus familiares, através de uma viatura privada ou a pé.

Ao seu redor, podemos encontrar diversos serviços de comércio, como o mercado, lojas, supermercados, restaurantes e cafés. Para além disso, existem outros estabelecimentos de grande interesse, como o quartel dos bombeiros, a polícia de segurança pública e o posto de correios. Ainda, devo salientar a proximidade de espaços verdes, como por exemplo um jardim vasto que possibilita o contacto com a natureza. Esta zona urbanística central é privilegiada em relação aos acessos terrestres, dado que existem diversos transportes públicos (ferroviários e rodoviários) que possibilitam o acesso tanto ao centro de Lisboa, como aos centros turísticos e de lazer de Cascais e Sintra.

Por fim, é possível concluir que o meio de inserção da organização socioeducativa apresenta uma ampla diversidade de oportunidades que podem ser aproveitadas a nível educativo. Contudo, e apesar de estar explícito no ST (2006), a importância dada à relação escola-comunidade para a aprendizagem ativa das crianças, a situação que vivemos atualmente veio condicionar este contacto. Consequentemente, e tal como é referido no PP (2020/21), as saídas ao exterior da organização foram impossibilitadas. Logo, foi necessário reinventar a forma como se realizava esta relação, utilizando “os recursos disponibilizados na internet para conhecer o que nos envolve” (PP, 2020/21, p.9).

2.2. Contexto Socioeducativo

Passando de um ponto mais abrangente, para um mais específico, é aqui focada a atenção no contexto onde realizei a minha prática. Neste sentido, realço que a organização socioeducativa foi concebida e idealizada de raiz, “com o objetivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis, para crianças dos 3 meses aos 6 anos”

(PE, 2020/21, p.4), abrangendo assim as valências de creche e JI e, sendo por isso mesmo, um sistema unitário de educação pré-escolar e cuidados para a infância.

Esta organização socioeducativa insere-se na rede privada, sendo um estabelecimento particular com fins lucrativos.

No que diz respeito à dimensão estrutural, destaco as palavras da diretora geral, aquando da realização da entrevista, onde afirma que assume “uma visão onde todas as pessoas são importantes nas suas funções”. Aliás, refere a importância de assegurar o mesmo espaço às crianças e aos adultos, um “espaço de criatividade, respeito e linguagem”. Ainda, salienta que é uma “organização flat. Não há cá chefes, eu sou a R. (...) todos temos os mesmos objetivos”. Afinal, tal como a diretora confessa “nas nossas reuniões anuais dou o exemplo da orquestra. Temos vários naipes, cada naipe toca o seu instrumento, há uma pauta. Permite-nos que não estejamos totalmente dependentes do maestro e todos contribuem para o som sair afinado e bonito, ao mesmo ritmo e no mesmo tom.” (cf. anexo B, p. 93). Quanto às suas funções, assume as funções gerais da direção, pois tal como reconhece “se eu vejo que alguém sai completamente fora, tenho de despedir, sobra para mim”. Para além da diretora geral, destaco a técnica que exerce funções administrativas e uma educadora que assume a coordenação pedagógica. Em relação à dimensão processual, torna-se fundamental destacar que a organização socioeducativa dispõe de um Regulamento Interno, que se encontra afixado à entrada, acessível à consulta de todos. A par disso, existe um Plano Anual de Atividades (PAA) onde são identificadas todas as datas festivas e organizativas do ano letivo vigente e um Projeto Pedagógico de Sala (PP) elaborado pela educadora de infância, de cada uma das salas de atividades, onde se encontram expressas as finalidades pedagógicas definidas para o grupo de crianças. Para além disso, a partir da consulta do ST (2006), fica claro que, em ambas as valências (Creche e JI) é feita uma abordagem ao modelo curricular High Scope, pelo que toda a ação pedagógica é desenvolvida em torno de dois princípios fundamentais: a criança deve ser envolvida, ativamente, no seu processo de aprendizagem e de construção do seu próprio conhecimento, a partir da interação com o mundo que a rodeia (aprendizagem pela ação); e, o papel dos adultos, que consiste em apoiar a criança na construção da sua própria compreensão do mundo.

Naturalmente, pretende-se um ambiente físico acolhedor e estimulante para a criança, caracterizado por rotinas consistentes e interações positivas, centradas numa abordagem carinhosa e terna que se centre nos pontos fortes das crianças (PE, 2020/21). Para tal, a organização socioeducativa foi “pensada e organizada em função dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade” (ST, 2006). Os principais objetivos consistem na disposição de um ambiente agradável e de promoção de bem-estar para todos (crianças, equipa educativa e famílias), proporcionando múltiplas relações entre os adultos e as crianças com vista ao desenvolvimento mental, físico, social e emocional, centrado numa aprendizagem ativa (ST, 2006). Por fim, e destacando aqui a importância da observação e registo diário das crianças, destaco a avaliação, realizada através do Child Observation Record (COR), realizada pela equipa educativa e considerada como uma avaliação para a ação.

2.3. Equipa Educativa

No que diz respeito à equipa educativa, para além dos elementos da direção referidos anteriormente, existem nove educadoras, oito auxiliares de ação educativa, uma auxiliar polivalente, uma cozinheira e uma funcionária que assegura a limpeza do espaço. Ainda, existem professores externos que promovem atividades específicas (ginástica, judo, inglês, natação, yoga, dança, música, *mindfulness* e filosofia), contudo, devido à situação que vivemos atualmente (pandemia) apenas são realizadas algumas sessões. Relativamente à sala onde estive inserida, as crianças têm sessões de iniciação ao inglês, música e ginástica.

Devo salientar que, todos os atores, desenvolvem a sua prática de forma colaborativa, articulando saberes, descobertas e aprendizagens com os restantes elementos. Como exemplo disso, destaco a seguinte nota de campo

A educadora cooperante vem ter comigo e diz-me “O professor de inglês perguntou-me se estávamos a elaborar algum projeto com o grupo. Eu disse-lhe que estávamos a desenvolver um projeto sobre os dinossauros e ele disse que ia começar a dinamizar atividades que fossem ao encontro da temática”. (nota de campo nº 34.4, 16 de março de 2021)

Com efeito, tendo por base as observações que realizei, afirmo que a relação dos profissionais assenta num clima de apoio e respeito mútuo, estritamente relacionado com

o trabalho em equipa (Hohmann & Weikart, 2009). É pertinente realçar que, segundo os mesmos autores, para o trabalho em equipa diário é essencial manter uma comunicação aberta e tomar decisões conjuntas sobre as questões do programa. Aliás, Perrenoud (2005) afirma que através de uma reflexão conjunta sobre a ação é possível garantir a qualidade e coerência educativa. Como tal, poderei confirmar que existe uma comunicação diária entre todos os elementos, realizada de diversas formas, fator que considero fundamental para promover práticas de qualidade e que, naturalmente, provoca em cada profissional “um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante” (Hohmann & Weikart, 2009, p.131). Levantando já o véu sobre as intenções delineadas para a prática, também eu fiz parte da equipa educativa, senti-me parte da equipa.

Quando estou a passar pela casa de banho, reparo que uma das crianças da sala dos 2 anos agarrou num pedaço do papel higiénico, começou a puxá-lo e estava a correr para a sala, fazendo com que o papel estivesse por todo o corredor. Detenho esta criança, desço ao seu nível e pergunto “Sabes para que serve o papel?”. Como a criança não me respondeu, continuei “Nós utilizamos o papel higiénico para nos limparmos, não para brincarmos. Ainda por cima o papel higiénico é feito a partir das árvores. Já viste o que era não termos mais árvores”. A criança fica muito atenta, a olhar para mim e eu pergunto “O que achas de voltarmos a colocar o papel na casa de banho?”. A criança assente afirmativamente. A educadora da sala apanhou um pouco da conversa e diz-me “Obrigada Raquel. Já não é a primeira vez que ele faz isto”. (nota de campo nº53.4, 15 de abril de 2021)

Ainda, relativamente à comunicação, saliento que todos os profissionais utilizam como ferramenta a aplicação *WhatsApp*, através da qual partilham a contagem das crianças do grupo, para que a cozinheira possa gerir a quantidade de comida, bem como avisos e informações para todos os profissionais.

No que concerne à equipa da sala de atividades, é constituída por uma educadora e uma auxiliar da ação educativa. A educadora assegura o acompanhamento do grupo desde o berçário até ao final da valência do JI, já a auxiliar, apenas acompanha o grupo durante um ano. De acordo com o PP (2020/21) “através da observação diária e do acompanhamento individualizado de cada criança a educadora planifica as atividades, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças” (p.4). A auxiliar de ação educativa apoia a educadora, através de uma parceria na ação, pois “coopera nas observações, registos diários, planificações e realização das atividades de sala, bem como, na execução das mesmas, nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente

e materiais da sala” (PP, 2020/21, p.4). Devo salientar que, durante a primeira semana de estágio, a auxiliar não esteve presente, integrando na equipa, uma nova auxiliar, na segunda-feira dia 16 de novembro (segunda semana de estágio). Todavia, destaco a relação próxima, afetiva e de confiança que a auxiliar e a educadora já detinham, para a qual pode contribuir o facto de ambas já fazerem parte da equipa da organização socioeducativa.

2.4. Ambiente Educativo

O ambiente educativo caracteriza-se por ser um contexto de aprendizagem, onde a organização do espaço, materiais e tempo se torna um fator determinante para o desenvolvimento global das crianças (Silva, et al., 2016). Tendo em vista os fatores mencionados anteriormente, é crucial o papel do adulto na preparação prévia do ambiente de aprendizagem, de forma a estimular o desejo natural da criança em descobrir o mundo à sua volta (PE, 2019/20). Aliás, segundo Portugal (2011) é através desta organização que o adulto pode promover aprendizagens, desafiar as crianças, incitar a sua curiosidade, autonomia e estimular o estabelecimento de relações positivas.

Sendo este um contexto de aprendizagem pela ação, começo por evidenciar aquilo que Hohmann e Weikart (2009) referem ser essencial para entender a organização dos espaços físicos: as atividades/experiências que mais nos marcaram quando éramos crianças. Aliás, tal como afirma Katz (1995, citado por Portugal, 2000) “o ambiente só pode ser bom para a criança se ele for também bom para o adulto que trabalha com ela” (p.95). Fruto desta reflexão, abro as portas da organização socioeducativa e vou para o espaço exterior. Neste espaço amplo, coberto ou descoberto, encontro uma boa variedade de elementos naturais (áreas iluminadas pelo sol, áreas de sombra, pedras, terra), plantas vivas (árvores, arbustos, plantas trepadeiras, flores), formas, cores e texturas do mundo. Neste lugar, existem espaços de brincadeira distintos, tais como uma horta (onde estão as cozinhas de Lama) e dois parques infantis, um para a Creche e outro para o Jardim de Infância (JI). Mais especificamente sobre o parque do JI, e devido às limitações impostas (pandemia), encontra-se dividido em dois, para que os grupos que partilham o mesmo horário no exterior pudessem usufruir do mesmo. Ainda, o espaço exterior inclui locais para as atividades extracurriculares e alimentação (cf. anexo D, p.112). A verdade é que

o espaço exterior espelha os princípios educativos da organização, sendo um prolongamento importante do ambiente interior (Post & Hohmann, 2004).

Passando agora para o interior, mais concretamente para a sala de atividades onde realizei a minha prática (cf. anexo D, p.112), começo por referir que, para além de ser ampla, tem bastante luz natural, proporcionada por várias janelas, que permitem às crianças observar o exterior.

Reparo que a Be. vai buscar uma cadeira e leva-a para junto da janela. De seguida, sobe para a cadeira e observa o exterior através da janela. A ela junta-se a Be. e a No., que também levam as suas cadeiras. As três observam o exterior em silêncio. Junto-me a elas e pergunto: “O que estão a fazer?”

A No. aponta para o exterior e diz “chuva!” [o chão estava molhado e era possível ver as gotas de água].

Estagiária: “Está a chover?”

Be.: “Não”

Estagiária: “Ah! Só estão ali as gotas. Já choveu?”

Be.: “Sim”

A Be., que não estava a participar diretamente na conversa, diz: “passarinho” apontando para um pássaro que estava a passar a voar.

Ficamos a observar o pássaro. (Nota de campo nº 16.15, 11 de dezembro de 2020)

O espaço físico encontra-se dividido em áreas de interesse e exploração, extremamente importantes para a criança nesta fase do desenvolvimento e tendo em conta o modelo pedagógico defendido pela organização. Cada área de interesse é identificada com símbolos e nomes simples, reconhecíveis pelas crianças (PP, 2020/21).

Tendo em conta as observações realizadas e a análise do PP (2020/21), destaco que a sala de atividades é dividida em cinco áreas de interesse, sendo estas: a área da casa, a área dos livros, a área das artes, a área dos blocos e a área dos jogos. Mais tarde, foi acrescentada a área dos dinossauros, resultado do projeto que desenvolvemos de acordo com a MTP.

Na área da casa, as crianças exploram o faz de conta, através do jogo simbólico, mobilizando adereços e roupas, assim como utensílios de cozinha e outros materiais (bonecos, cama e fogão), “que simbolizam experiências vividas no quotidiano familiar que as rodeia” (PP, 2020/21, p. 6). Esta é a área mais frequentada pelo grupo de crianças,

fruto da estrutura de madeira com dois andares, que representa uma mini casa, bastante apelativa para o grupo.

Relativamente à área dos livros, este é um espaço onde as crianças podem estar sozinhas, com os seus pares ou na companhia dos adultos. É um espaço onde as crianças “observam e lêem livros” (Hohmann & Weikart, 2009, p.202), onde ouvem histórias. Apesar de ter evidenciado, nas primeiras reflexões semanais (cf. anexo A, p.86, reflexão semanal nº1, p.284), que esta era a área menos frequentada pelo grupo, observei, ao longo das semanas, uma crescente afluência das crianças neste espaço. Importa referir que, se no início me centrava muito na escolha das crianças no momento de Planear, com o tempo fui percebendo que, não é por não escolherem ou não ficarem na área dos livros durante todo o tempo de Fazer, que não passam por lá ou não têm interesse. O interesse estava lá e evidência disso é a minha ação, pois, ao verificar a presença permanente nas brincadeiras diárias das crianças da personagem o “Lobo Mau”², levei para a sala de atividades dois livros sobre esta personagem.

Reparo que o Gui. está sentado na área dos livros a ver o livro “O Lobo que queria ser super-herói” de Orianne Lallemand.

Daí a alguns minutos, vem ter comigo e dá-me um abraço. Pergunto-lhe: “Onde estavas Gui?”.

Gui: “Ali (aponta para a área dos livros)”.

Estagiária: “A fazer o quê?”

O Gui desaparece e volta a aparecer com o livro na mão: “A ler!”. (Nota de campo nº 41.3, 24 de março de 2021)

Ainda, proporcionado pelo interesse das crianças nos dinossauros e no projeto que estávamos a desenvolver, levei vários livros que foram o ponto fulcral das semanas de pesquisa e envolvimento na temática, tal como evidencio neste registo:

9:00h – Acolhimento

² Reparo que o Gi. está a passar com uma escova nas janelas da casa da área da casa.

Estagiária: “Então Gi., que estás a fazer?”

Gi.: “Estou a limpar a casa porque o Lobo Mau vem hoje”

(Nota de campo nº 9.4, 23 de novembro de 2020)

A Be. e a In. estavam junto do Gui e do Va. De um momento para o outro, levantam-se e gritam: “Olha o Lobo Mau!!!”. Saem a correr!

(Nota de campo nº 21.3, 4 de janeiro de 2021)

Chego à sala. O Gui, o Gi., a Be. e a In. perguntam-me: “O Trincas? Onde está?”. [Tinha levado o livro comigo para casa no dia anterior]

Estagiária: “Está aqui comigo. Querem ler a história?”

[Entusiasmados] dizem que sim!

[A educadora conta-me que, no dia anterior, à tarde, quando voltaram à sala, depois do tempo no espaço exterior, as crianças estiveram à procura do livro.] (Nota de campo nº 35.1, 17 de março de 2021)

Para além disso, e tal como realcei anteriormente, ao longo do tempo, verifiquei que apesar de não escolherem a área dos livros no momento de Planear, quando acordavam da sesta, o material de eleição eram os livros, dando origem a momentos como este:

Quando acordam da sesta, a Te., o No. e o Gui dirigem-se à estante dos livros. A Te. agarra num livro e senta-se no meio de ambos. Começa a ler a história. Como o No. e o Gui estavam a olhar para o que se passava à volta, a Te. [repreende-os] dizendo: “Têm de estar com atenção!” (Nota de campo nº 67.4, 7 de maio de 2021)

No que diz respeito à área das artes, constituída por duas mesas e várias cadeiras, é um ponto fulcral para a exploração da criatividade da criança, onde o grupo contacta com diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, desenvolvendo a sua imaginação e sentido estético. Consequentemente, esta é uma das áreas de eleição do grupo, onde as crianças desenham, pintam, recortam, rasgam, fazem garatujas e manipulam a plasticina.

Já a área dos blocos, bastante utilizada pelo grupo, destina-se à exploração de conceitos de construções e estruturações como a lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e a representação criativa (PP, 2020/21).

Por fim, a área dos jogos, constituída por diversos jogos matemáticos e de conhecimento do mundo, permite desenvolver o raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, bem como reconhecer características do mundo natural (PP, 2020/21).

Apesar do espaço físico ser “estruturado e organizado” (PP, 2020/21, p.6), também é flexível, permitindo às crianças transportar os objetos de diferentes áreas pela

sala de atividades e explorá-los livremente (PP, 2020/21; PE 2019/20). Como exemplo disso destaco a seguinte nota de campo:

Volto a ir ter com o Gui, o Gi. e agora, o Di. Estiveram a manhã toda a brincar na área dos jogos e colocaram todos os jogos e blocos em cima da mesa. Para além disso, observo as caixas dos animais e de outros brinquedos.

Por vezes, o Gui sentava-se no início da mesa, colocando os braços estendidos para “guiar o carro” e as outras duas crianças, sentavam-se atrás.

Estagiária: “O que estão a fazer?”

Gui e Gi.: “Vamos de férias!”

Estagiária: “E isso tudo é o quê?” (apontando para todos os objetos que estão em cima da mesa)

Gui: “As nossas coisas”

Estagiária: “Ah! Levam imensa coisa! Então, Boa Viagem e Boas férias!”

Eles: “Adeus!”. (Nota de campo nº 20.9, 18 de dezembro de 2020)

No que concerne aos recursos disponíveis, são “adequados à idade e às capacidades do grupo, de modo a salvaguardar a segurança das crianças” (PP, 2020/21, p.6). Para além de serem diversificados, todos os materiais estão organizados, etiquetados e ao alcance das crianças. Esta situação potencializa o sentido de competência e autonomia, dado que para além de puderem aceder aos brinquedos, quando querem brincar com os mesmos, também participam ativamente no momento de arrumar. Desta forma, indo ao encontro daquilo que Hohmann e Weikart (2009) salientam, é proporcionada “a execução do ciclo encontra-brinca-arruma” (*idem*, 2009, p. 164).

Falando ainda na aquisição da autonomia, considero importante destacar que “este ano” foram criados os *letter links* que vão acompanhar o grupo durante os próximos anos. Os *letter links* permitem às crianças aceder aos seus objetos pessoais com uma maior facilidade, estando distribuídos por vários locais da sala, nomeadamente nos cabides, prateleiras da roupa e no local onde guardam as suas produções. Para além disso, de forma a fomentar a autonomia, destaco os cabides à entrada da sala, que estão ao nível das crianças, e os bancos de apoio, disponíveis na casa de banho.

Focando-me no *aqui e no agora* (Ferreira, 2004), devo realçar que os dias das crianças são estruturados segundo uma rotina diária que promove a aprendizagem pela ação. Tal como é referido no ST (2006), através da explicitação da rotina às crianças, estas vão conseguindo, gradualmente, antecipar os diversos momentos que se

proporcionam ao longo do dia, sem estarem dependentes do adulto. Desta forma, apresento no anexo E (p.115), através de uma tabela³, um dia típico na sala do JI.

A par desta tabela, considero importante destacar o momento do quadro das mensagens, instrumento estruturador da sequência do dia, realizado após o acolhimento das crianças. Neste quadro são identificados os momentos e as propostas de atividades a desenvolver durante o dia, bem como novos materiais e eventos importantes, através de símbolos representativos (Murphy, 2012). Para além disso, destaco que este quadro fica ao dispor das crianças, que podem consultá-lo a qualquer momento do dia para saber o que se segue.

Finalizado o momento descrito acima, segue-se o tempo de planear-fazer-rever. Subdividido em três momentos, é caracterizado por Hohmann e Weikart (2009) como o tempo mais longo do dia, onde as crianças tomam decisões e resolvem problemas. Este bloco começa com o planear, onde as crianças explicam ao adulto o que vão fazer e onde vão fazer; depois, de acordo com as suas decisões, iniciam a sua ação de forma autónoma, mobilizam os materiais que consideram necessários e, por fim, arrumam tudo; no final, existe um momento de partilha onde as crianças referem as experiências que tiveram durante a manhã.

Segue-se o tempo de pequenos grupos, momento onde as crianças realizam atividades orientadas pelo adulto, junto do seu grupo fixo. Constituído por metade das crianças (dez cada um), cada pequeno grupo é definido por um nome, escolhido pelos seus elementos, que deu origem ao grupo do crocodilo e ao grupo do gato.

Após este momento, as crianças têm o tempo de exterior, “destinado à brincadeira física, vigorosa, barulhenta” (Hohmann & Weikart, 2009, p.231), antes de realizarem a higiene para o almoço.

Concluído o almoço, a higiene e o repouso, acontece o momento de grande grupo. Este tempo consiste na dinamização de atividades mais físicas, desafiantes e de convivência em comunidade. Geralmente são realizados jogos, conversas em grande grupo ou a leitura de uma história. “Participar no tempo em grande grupo dá às crianças

³ Tabela baseada no *Quadro 7: Rotinas institucionais no tempo-espço do JI* (Ferreira, 2004, p.93) e segundo o Projeto Pedagógico (2020/21).

e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construir um repertório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 231).

Por fim, adicionalmente a tudo o que já referi, realço que às terças-feiras, as crianças têm uma sessão de ginástica com um professor externo, às 10h40. Às quartas e quintas-feiras, tem lugar as sessões de inglês, em pequenos grupos, com um professor externo, entre as 10h10 e as 10h40 e, às sextas-feiras, o grande grupo tem sessões de música com uma professora externa, às 9h30.

2.5. Crianças

Tal como referi anteriormente, nomeadamente no ponto 1.1, as crianças quando chegam ao contexto educativo já detêm um “stock de conhecimentos”, que lhes são transmitidos através das suas “redes de sociabilidade” (Ferreira, 2004). Dito isto, torna-se importante caracterizar e refletir sobre o grupo de crianças, pois só através deste procedimento conseguiremos perceber qual é a melhor forma de agir na prática.

Nesta linha de pensamento, começo por referir que o grupo é composto por 20 crianças, 10 do género masculino e 10 do género feminino, com idades compreendidas entre os 36 e 48 meses (cf. anexo F, p.121). Apesar de salientar a faixa etária, tenho presente as palavras de Ferreira (2004), dado que “o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico, não significa, necessariamente, ser o mais novo, nem implica, do ponto de vista das interacções, uma menor competência cognitiva ou social” (p.76).

Quanto à nacionalidade das crianças, à exceção de duas crianças que tem nacionalidade brasileira, todas as outras são de nacionalidade portuguesa (cf. anexo F).

Relativamente ao percurso institucional, posso afirmar que a maioria das crianças já frequentava a organização socioeducativa, existindo várias que têm permanecido desde o berçário, acompanhadas pela educadora. Contudo, considero importante referir que cinco das vinte crianças, ingressaram recentemente na organização socioeducativa, realizando uma adaptação progressiva.

Em consequência do propósito deste ponto, devo realçar a dificuldade em caracterizar o grupo nos diferentes domínios do desenvolvimento, fruto da singularidade de cada criança, ser único e em constante desenvolvimento. Contudo, ancorada nas observações realizadas ao longo da prática, nas reflexões realizadas, conversas informais

com a equipa educativa e leitura do PP, irei apresentar algumas potencialidades, interesses e fragilidades das crianças.

Deste modo, destaco o facto de o grupo de crianças ser bastante ativo, comunicativo, divertido e curioso, características que numa primeira instância ressaltam à vista. A par disso, fascinou-me, desde as primeiras semanas da PPSII, a evidente autonomia das crianças nos momentos de refeição, cuidados pessoais (higiene, calçar os sapatos), arrumação da sala de atividades e dos materiais nos respetivos locais e tomada de decisões. No entanto, relativamente à gestão de conflitos, a maioria das crianças procurava os adultos de referência nestes momentos, o que, conseqüentemente, deu origem a uma das minhas intenções para a prática.

Estritamente relacionado com esta autonomia surge o desenvolvimento motor, evidente na exploração dos espaços. Naturalmente, derivado do interesse pelo espaço exterior, as crianças aproveitam este ambiente para explorar o infindável número de *affordances*⁴.

15:57h – Observo as crianças a correrem à volta do *avião* (estrutura do parque do avião). O Ma., o Dio., o To. e o Gui. estão atrás do No. O No. foge deles e encontra a Te. Coloca-se atrás dela e diz “Olha eles!”. A Te. aponta o dedo para o Ma. que estava a dizer “AHHHH! Estás preso!”, evitando que o Ma. apanhasse o No. [Enquanto correm à volta da estrutura, reparo que todas as crianças se afastam das *asas do avião*, para continuarem a correr no chão. Todas menos o To. que, ao ver a asa do avião a impedir que continuasse a sua corrida, trepa para cima da asa e salta novamente para o chão, continuando o seu trajeto, a correr.] (Nota de campo nº 59.10, 26 de abril de 2021)

Aliás, foi possível observar, tanto no decorrer das atividades diárias do grupo, como nos momentos específicos das sessões de ginástica, o interesse das crianças em serem desafiadas e em arriscar. Exemplificando:

15:50h – A auxiliar da sala ao lado diz-nos para termos atenção à estrutura de madeira, pois uma das madeiras saiu e as crianças não podem ir para essa zona.

16h – Algumas crianças já tinham terminado de lanchar e já estavam na estrutura. Reparo que a Ma. tenta ultrapassar essa parte interdita. Junto-me a ela e explico que é melhor não ultrapassar, fazendo referência aquilo que está em falta. Depois, encontro a educadora e digo-lhe que as

⁴ *Affordances* - oportunidades de ação/exploração, oferecidas às crianças pelo próprio envolvimento com o meio, potenciadas por objetos, superfícies, pessoas e/ou acontecimentos (Cordovil, et tal., 2007).

crianças estão a tentar passar. A educadora pergunta-me: “Mas achas que está perigoso?”. Respondo-lhe com sinceridade: “Não.”. Assim, a educadora diz-me: “Então, não lhes digas que podem, mas também não digas nada se eles tentarem ultrapassar”. (Nota de campo nº 49.7, 12 de abril de 2021)

Paralelamente a isso, observei a repetida afluência das crianças na área da casa, espaço de eleição na sala de atividades, o que levou à elaboração de uma regra.

Durante o momento de Planear, a educadora utiliza dois telemóveis. Liga para cada uma das crianças e pergunta onde querem brincar.

No.: “na área da casa”

Leo.: “área da casa”

Ainda não era a vez do Gui., mas este diz “também quero ir para a área da casa”.

A educadora pede-lhe para esperar pela sua vez.

Rapidamente, a área da casa fica cheia e a educadora avisa que já não podem ir para lá mais crianças. (Nota de campo nº 9.3, 23 de novembro de 2020)

No que concerne às atividades de maior interesse para o grupo, devo destacar todas as que envolvem a área das artes, nomeadamente pintar, desenhar, recortar e colar, bem como modelar plasticina.

Na área das artes, a brincar com plasticina, o Va. chama a atenção da educadora: “Ri., estou a fazer um dinossauro”.

Já a Be., que estava a desenhar, diz “Estou a desenhar o meu dinossauro”. (Nota de campo nº 31.6, 19 de janeiro de 2021)

Ainda, evidencio a área dos blocos, onde as crianças desafiam o equilíbrio dos objetos em construções de “castelos, torres e pistas” (cf. anexo A, p.86, notas de campo nº 7.2, p. 54 e nº 20.7, p.99). Além disto, o grupo revela um grande interesse por jogos e desafios, especialmente se incluir música e movimento. Logo, também é importante sublinhar o grande interesse do grupo em escutar e aprender canções, dançar e tocar instrumentos.

15:22h – A educadora coloca música e as crianças começam a dançar. Envolve-me com elas neste momento, imitando alguns dos seus movimentos. Reparo que o Du. não está a dançar, vou ter com ele e pego nas suas mãos. Começamos a dançar juntos. Danço com as crianças e reparo que a In. salta ao ritmo da música (marcando a pulsação). (Nota de Campo Nº42.10)

Relativamente à socialização e relação entre pares, foi visível tanto as interações centradas no afeto como no conflito. Este é um grupo afetuoso e carinhoso, com uma relação próxima com os adultos de referência e os seus pares. Não obstante, existem vários momentos de conflito ao longo do dia que têm como principal motivo a partilha de brinquedos ou o contacto corporal intenso e enérgico durante o jogo de luta. A verdade é que, tal como Pereira (2012) evidencia, os cuidadores devem estar preparados para lidar com conflitos e disputas, sendo essencial o seu apoio para que, posteriormente, as crianças possam resolvê-los autonomamente.

Para finalizar, importa ainda salientar que as crianças do grupo têm uma boa relação com as restantes crianças da instituição, estabelecendo diálogos de forma autónoma. Porém, devido à situação que vivemos atualmente, tenho observado situações de frustração, consequência da distância física necessária entre as crianças de diferentes grupos.

16:26h – Reparo que a No. e o No. estão junto da grade de plástico a conversar com uma criança de outro grupo, que está em cima da asa do avião (estrutura de madeira) para estar mais próxima deles.

Ainda, reparo que o Di., que estava a andar de triciclo, vê a CA. (criança de outro grupo). Vai rapidamente para junto da grade de plástico e ali fica a conversar com ela.

16:29h - Passado algum tempo, junto-me a eles. Vejo-os a rir e a conversar e pergunto: “Gostavam de estar juntos? Sem esta grade a separar?”. O Di. diz-me que estava a dizer isso à CA. E a CA. diz-me “eu também!”. Pergunto: “Sabem porque que é que tem de estar separados?”. A CA. responde: “Eu sei! Por causa do Covid”. (Nota de campo nº 62.9, 12 de abril de 2021)

2.6. Famílias

As crianças começam a ter as suas primeiras experiências sociais, através da participação no ambiente familiar. Fruto dessas interações, contactam e absorvem histórias, crenças, valores e costumes que condicionam a sua identidade e as tornam portadoras de cultura (Ferreira, 2004).

Considerando as famílias como “os primeiros educadores, a quem compete a tarefa de educar” (Matos, 2003, p.1), acredito que, para garantir uma ação educativa de qualidade, é essencial estabelecer uma relação de parceria entre a escola e a família. Esta relação próxima irá permitir aos profissionais compreenderem o mundo das crianças e as

motivações por detrás das ações, através do acesso a uma informação mais pormenorizada, partilhada pelas famílias (Ferreira, 2004).

Relativamente aos dados recolhidos acerca deste tópico (cf. anexo G, p.124) destaco que, quase todas as famílias das crianças, apresentam uma estrutura familiar “nuclear moderna” (Ferreira, 2004, p.68), ou seja, vivem com o pai e a mãe, na mesma habitação. Para além do pai e da mãe, 12 das crianças também vivem com o(s) seu(s) irmão(s), sendo importante destacar que todas as crianças que têm irmãos, têm irmãos mais velhos. A par desta informação, apenas tive acesso à situação profissional do pai e da mãe, tendo os restantes dados ocultados. Não obstante, posso auferir que, identificadas as profissões, é presumível que a maioria dos pais têm como habilitações literárias uma licenciatura.

No que diz respeito à relação escola-família, começo por destacar o título de um subcapítulo do livro *School, Family, and Community Partnerships* (2019), onde a autora Epstein afirma que estes contextos partilham as crianças que cuidam [tradução própria] (p.7). Consequentemente, para um desenvolvimento e crescimento positivo das crianças a todos os níveis, torna-se fulcral estabelecer uma consistência entre as “experiências pré-escolares e familiares” (Hohmann & Weikart, 2009, p.101), pois, só assim é possível garantir a qualidade dos cuidados prestados (PP, 2020/21). Desta forma, e através da informação presente no PP (2020/21) é indiscutível a importância desta relação, sendo para isso, essencial, criar um ambiente harmonioso, que proporcione o bem-estar das crianças, educadores e famílias e que promova, também, a sua interação (ST, 2006). Associado a este objetivo está a intenção de permitir que “os pais pudessem entrar e partilhar [com a equipa educativa] momentos dentro do espaço escolar” (PP, 2020/21, p.8), colaborando na construção das aprendizagens das crianças. No entanto, devido à situação que vivemos atualmente, não foi possível partilhar o espaço físico, existindo outras alternativas, tais como: partilhar vídeos que as crianças façam em casa; fotografias de lugares onde estiveram com os seus familiares; ou até mesmo livros que conheceram no fim-de-semana (PP, 2020/21). Ainda, de forma a continuar a troca de informações entre a educadora e as famílias, eram mobilizadas três vias: o email ou telefone; os diálogos diários; e/ou reuniões marcadas com a educadora (PP, 2020/21).

Destacando os diálogos diários, visíveis todos os dias, eram realizados quando os familiares deixavam as crianças à porta da sala de atividades, ocorrendo uma conversa rápida, condicionada pelas restrições que existem. No entanto, esta situação não afetou a relação que existia entre estes dois contextos, pois foi evidente a excelente ligação que existe entre ambos.

A avó de uma das crianças do grupo (o MA.) vem deixá-lo à sala. Depois de o deixar, espreita pela janela e observa o grupo.

Avó: “Estão a ouvir uma história?”

Educadora: “Estamos a comer a fruta avó”

Avó: “Que maravilha! Que silêncio bom. Até vou indo para não atrapalhar o momento”

A educadora começou a sorrir para a avó e todos lhe disseram “adeus”.

A educadora confidencia-me que a aquela avó “é uma querida”.

Estagiária: “É muito bom ter uma relação assim com os familiares”

Educadora: “São quase todos assim! Muito simpáticos e disponíveis.” (Nota de campo nº 11.9, 25 de novembro de 2020)

Ainda, ressalto, que mesmo com as limitações, é possível envolver as famílias nas atividades, exemplificando:

14:40h – Conversa informal com a educadora cooperante sobre as minhas propostas de atividades. No seguimento disto, questioneei a educadora se as crianças podiam trazer materiais de casa, pois, poderíamos pedir a colaboração das famílias para arranjarmos garrafas de 1.5L. A educadora respondeu-me afirmativamente. (assim, reuníamos mais rapidamente os materiais para começar a construir os pins para o jogo do bowling). (Nota de campo nº 9.12, 23 de novembro de 2020)

Em suma, é de salientar que o papel das famílias é essencial para a motivação das crianças, interferindo no seu comportamento e empenho nas tarefas. A relação escola-família é uma das peças chave para a ação pedagógica, fundamental no modelo *High Scope*.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Norteadas pelas caracterizações (cf. p. 5 - 21), apresento nesta secção do relatório uma análise reflexiva da minha intervenção. Aqui, irei debruçar-me sobre a apresentação e avaliação das intenções para a ação, considerando as crianças, equipa educativa e famílias. Para além disso, irei retratar o processo de intervenção da PPS em JI e, ainda, desvendar o portfólio elaborado com uma das crianças do grupo.

3.1. Intenções para a Ação

A intencionalidade educativa caracteriza a ação dos profissionais de educação. Por isso mesmo, para delinear a sua intenção, o profissional precisa de refletir sobre as “conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.” (Silva et al., 2016, p.13).

Deste modo, para definir as intenções inerentes à minha ação, ambicionei estabelecer uma relação entre as caracterizações apresentadas no ponto anterior, as observações realizadas ao longo da PPSII e a documentação disponível.

Tendo em conta todos os agentes envolvidos neste processo, delineei intenções para a ação com as crianças, famílias e equipa educativa.

Com as crianças

Antes de iniciar a prática, uma das minhas principais preocupações, associava-se à relação que pretendia desenvolver com as crianças, pois, tal como Formosinho et al. (2018) referem, é através das primeiras interações sociais que as crianças “aprendem como os seres humanos agem e tratam o outro” (p. 82). Resultado dessas experiências é a maneira como as crianças vão interagir com os outros em diferentes situações. Ao compreender esta influência, priorizei o contacto visual, as palavras tranquilizantes, uma ação mais direta e pormenorizada, centrado no afeto durante a minha ação. “Serei o que me deres...que seja amor (CPCJ, s.d).

12:35h – Sesta: A Ri. começa a chorar. Junto-me a ela, sento-me ao seu lado e pergunto o que está a deixá-la aborrecida. A Ri. pergunta-me: “A R. [a educadora]?”. Como a educadora já não estava na sala digo-lhe: “Olha Ri., agora a R. já não está na sala. Ela foi almoçar, mas ela volta quando acordares da sesta. Agora, estás aqui comigo e com a F. [auxiliar]. Nós também gostamos muito de ti”. Ao ouvir-me, a Ri. acalma o choro. Depois, continuo “Queres que eu te

ajude a adormecer?”. A Ri. não diz nada, apenas vira-se de lado. Assim, eu aconchego o lençol e embo-a. (nota de campo nº37.7, 19 de março de 2021)

16:33h- Despeço-me do grupo “Até segunda! Adeus, meninos!”. A Te. vem a correr dar-me um abraço. O Gui. e o Di. também.

O Gui. começa a chorar e diz-me “Não quero que te vás embora!”. Estagiária: “Ó Gui! Não fiques triste! Eu vou, mas volto na segunda. Na segunda-feira voltamo-nos a ver!”. O Gui. continua a chorar e a Bea. pergunta-me: “Porque que é que te vais embora?”.

Explico-lhe: “Vou descansar para casa. Vocês também vão para casa daqui a nada, passar o vosso fim de semana com os vossos pais. Eu também vou”. Ainda, acrescento: “Tenho de ir meninos, a minha mãe já está à minha espera”.

Bea.: “A tua mãe vem-te buscar?”.

Estagiária: “Sim, já está lá fora. Tenho de ir!”.

Viro-me para o Gui, que ainda estava a choramingar e digo “Dás-me um abraço?”. O Gui levanta-se, pára de chorar e dá-me um abraço. Este abraço é acompanhado por um “vou ter saudades tuas!” e eu digo-lhe “eu também”. (nota de campo nº48.5, 9 de abril de 2021)

12:17h – Enquanto ajudo as crianças a adormeceram, o Vas. diz-me “Adoro-te Raquel”. Eu respondo-lhe “Eu também Vas.”. O Dio., que estava a ouvir, diz-me “Adouute”. E eu digo-lhe “Também eu Dio. Durmam bem!”. (nota de campo nº 62.5, 29 de abril de 2021)

Naturalmente, ao longo de toda a prática, tive como intenção **construir uma relação afetiva e segura com cada uma das crianças**. Desta forma, pretendia assegurar um clima de apoio e conforto que estimulasse a exploração, desenvolvimento e aprendizagem das crianças “libertas de medos”, onde pudessem expressar livremente os seus pensamentos e sentimentos (Post & Hohmann, 2004; Hohmann & Weikart, 2009, p.63). Exemplo disso é a minha relação com o Duarte, criança que manifesta inibição na comunicação (cf. anexo A, p.86, nota de campo nº 28.4, p.135) e que, ao longo do estágio, de forma gradual, começou a dirigir-se a mim, por iniciativa própria, para conversar, brincar ou receber afeto.

Regresso às cozinhas de lama e quando me sento com a caixa e o livro, a Pi. junta-se a mim. (...) Depois, junta-se a nós a Leo e a Bea. Juntas exploramos os fósseis e o livro. (...) O Du. também se junta a nós e, sorratamente, senta-se no meu colo. (nota de campo nº 48.4, 9 de abril de 2021)

Enquanto estou perto do Du., incentivando-o a comer a sopa. Ele direciona a minha atenção para aquilo que está a observar, esticando o braço e o dedo indicador.

Du.: “Aqueles pinturas” (...) “aqueles quadrados”.

Estagiária: “Parecem paisagens. Está ali escrito que é na Eslovénia” (nota de campo nº 50.6, 13 de abril de 2021)

(...) o Du. brincava com os dinossauros. Reparou que estava a observá-lo, passou-me um dos dinossauros que tinha na sua posse e disse: “o velociraptor (que era o dinossauro que eu tinha na mão) vai fugir do T-Rex” [dando-me “as instruções” da brincadeira]. (nota de campo nº 60.7, 27 de abril de 2021)

Paralelamente a tudo o que referi anteriormente, pretendia **assegurar e valorizar a participação da criança na construção das suas aprendizagens**. Em concordância com o trabalho desenvolvido na organização socioeducativa, almejava valorizar a voz das crianças, escutar as suas opiniões, observar as suas interações, pois só assim é possível identificar os interesses e necessidades destes seres únicos. Tal como reforça Hohmann e Weikart (2009) “os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender”, os adultos dão às crianças “o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (p.27). Fruto desta intenção foi o percurso delineado com o grupo, tendo como foco o desenvolvimento de um projeto, aplicando a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Deste modo, apresento a seguinte reflexão diária, onde expresso a influência da voz das crianças na minha ação pedagógica

“(...) tive consciência, no decorrer da atividade, que mais importante do que seguir um guião (a planificação da atividade) é respeitar os interesses das crianças no seu decorrer. (...) As crianças começaram a dizer: “Vamos procurar dinossauros” e eu fui com elas. Foi nesta busca pelos dinossauros que foram encontrados “fósseis, ovos, dinossauros” tudo aquilo que a imaginação das crianças lhes apresentava e me apresentava. Durante este momento, fui guiada pelas crianças. Observei, escutei e envolvi-me nas suas descobertas. Através desta postura percebi que a atividade poderia ter alterações. As atividades não têm de ser rígidas. Não têm e não devem! E para isso o adulto tem de escutar e observar com atenção as crianças do seu grupo.

Dito isto, (...) pretendo fazer fósseis para trazer amanhã (...). Com estes fósseis podemos identificar a que dinossauro pertence, identificar as diferentes partes dos dinossauros... mas, no fundo, nunca perder esta liberdade que deve ser dada às crianças. Liberdade de explorarem a atividade que nós, educadores, pensamos e planificamos de acordo com os seus interesses. Liberdade que deve existir na exploração da atividade, levando os profissionais para o mundo encantando das crianças.” (cf. anexo A, p.86, reflexão diária, 17 de março de 2021).

Além disso, tencionava potencializar o **desenvolvimento de competências de autonomia**, dado que, apesar de já serem um grupo bastante autónomo, pediam muitas

vezes “Ajuda!”. Nesses momentos, pretendia valorizar as capacidades das crianças, incentivando-as a ir mais além, a fazerem sozinhas, a sentirem-se competentes. Nesta linha de pensamento, sublinho as palavras de Hohmann e Weikart (2009), dado que, para além das crianças precisarem de estabelecer uma forte relação com as figuras de referência, também “necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes” (p.66). Assim, as crianças sentem-se capazes de efetuar escolhas, tomar decisões e explorar o mundo que as rodeia, preparando-as para o futuro (Hohmann & Weikart, 2009).

Reparo que a Leo. tentou descer o corrimão que existe na estrutura de madeira. Quando reparou que estava a observá-la pede-me: “Ajuda!”. Respondo: “Tu consegues sozinha! Não precisas da minha ajuda”. Contudo, nas primeiras tentativas, juntei-me a ela e apoiei os seus movimentos. Conforme a Leo. ia tentando, eu continuava a incitá-la a fazer sozinha. Entretanto, distanciei-me um pouco. A In. veio ter comigo [entusiasmada] e contou-me: “A Leo. conseguiu!”.

Estagiária: “Conseguiu sozinha? Boaaaaa!”.

Com um sorriso no rosto a Leo. desceu o corrimão, novamente, para eu ver.

Estagiária: “Boaaa! Viste Leo! Conseguiste sozinha! Eu sabia que ias conseguir!”. (nota de campo nº33.17,15 de março de 2021)

Estritamente relacionado com esta intenção ambicionava **apoiar as crianças na resolução de conflitos sociais**, para que, gradualmente, fossem cada vez mais autónomas nas suas relações sociais.

15:40h – O Mar. vem ter comigo a chorar.

Estagiária: “O que se passa Mar.?”

Martim: “É o To.”.

Estagiária: “O que se passou, To.?”

To.: “Queria dar mais uma volta”

Estagiária: “Então, mas como é que vocês estão a partilhar a mota?”

O Mar. aponta para a ampulheta.

Estagiária: “E quem é que era agora?”

O To. olha para o Mar. e ficam em silêncio.

Estagiária: “Não conseguem resolver isto sozinhos?”

Rapidamente, o Mar. agarra na ampulheta e o To.: “Dou mais uma volta e és tu!” (nota de campo nº 22.9, 5 de janeiro de 2021)

A IS e a Leo. estão paradas, a chorar, porque acabaram de se magoar mutuamente. Peço a ambas para se sentarem junto a mim. Tento perceber o que aconteceu. A nós junta-se a Te., que fica a ouvir tudo. Passados alguns momentos, lanço a pergunta: “Então e o que podemos fazer agora?”. Como a IS. e a Leo. ainda não tinham chegado a nenhuma conclusão, nem partilhado aquilo que estavam a sentir, pergunto se querem que me ausente para falarem. As duas respondem que sim. Depois de me ter afastado, fico a observar. Vejo que a Te. está entre as duas, está a conversar com elas, gesticulando os seus braços. Não consigo ouvir o que dizem, mas passado algum tempo, levantam-se, dão um abraço e começam a sorrir. Vou ter com elas e pergunto: “Já está tudo resolvido?”. Respondem-me que sim. (nota de campo nº 64.8, 3 de maio de 2021)

Em face do exposto, e de tudo o que vivi até ao dia de hoje, saliento aquilo que para mim é condição irrefutável de uma infância feliz: o brincar! Logo, pretendia **priorizar os momentos de brincadeira**, já presentes na rotina diária do grupo, dando-lhes tempo e espaço para brincarem, para brincarmos. Foi assim, na naturalidade das interações que se proporcionam através do brincar que pude construir a minha relação com cada uma das crianças.

Com as famílias

Considerando que as famílias e o JI partilham a responsabilidade inerente às seguintes palavras: “cuidamos das crianças que partilhamos” [tradução própria] (Epstein et al., 2019, p.7), é imperativo que exista uma boa relação entre estes dois contextos, uma relação de parceria (Silva et al., 2016). Logo, como intenções, tive a preocupação de **estabelecer uma relação de confiança, desenvolver um clima de diálogo e envolver as famílias na minha prática**. Para tal, comecei por elaborar uma folha de apresentação (cf. anexo H, p.126) para afixar na janela da sala de atividades e dar-me a conhecer. Contudo, aquilo que considero imprescindível, para a relação estreita que se desenvolveu entre mim e as famílias, foi o meu papel ativo nos momentos de acolhimento e despedida. Acredito que tive uma oportunidade única neste estágio, pois, devido à ausência de alguns elementos da equipa educativa, acabei por ficar alguns dias encarregue de abrir ou fechar a sala de atividades, o que, conseqüentemente, reforçou a relação de confiança entre mim e as famílias. Estes momentos de contacto, foram essenciais para estabelecer diálogos, onde tive a preocupação de valorizar aquilo que as famílias me diziam, respondendo às suas questões e demonstrando que era uma pessoa responsável e atenta às crianças.

A mãe do No. pergunta-me “O No. tem almoçado bem?”. Explico-lhe que sim. A mãe transmite-me que o No. não tem tido a iniciativa de comer sozinho em casa, chegando mesmo a referir: “parece que perdeu o interesse”. Digo-lhe que apesar de às vezes nos pedir ajuda, isso só acontece quando já está no fim da refeição. Ainda, referi algumas estratégias que utilizamos quando as crianças nos pedem ajuda, para que sejam eles a comer sozinhos. (nota de Campo nº 68.4, 10 de maio de 2021)

A par disto, devo salientar o período de confinamento, onde contactei diretamente com as famílias, na intimidade do seu lar, através de uma pequena janela virtual. Com efeito, gradualmente, as famílias começaram a contar comigo, como um elemento da equipa educativa, responsável pelo crescimento dos seus filhos. Para além disto, para envolver as famílias na minha prática e colmatar as limitações resultantes do período que vivemos atualmente, criei *a janela dos destaques* (cf. anexo I, p.128), onde afixava fotografias que ia registando das crianças no decorrer da semana, realçando as suas descobertas e conquistas.

Com a equipa educativa

A minha principal intenção, estava relacionada com um dos princípios expressos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012): **respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações**. Desta forma, mostrei-me sempre disponível para auxiliar a equipa educativa no que necessitasse e procurei **estabelecer relações com base no respeito, confiança e cooperação**, propícias a diálogos transparentes, partilha de informações, ideias, opiniões, intencionalidades e planificações de atividades. Neste sentido, e segundo Roldão (2007), é importante salientar que o trabalho colaborativo “permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Exemplificando:

14:40h – Conversa informal com a educadora cooperante sobre as minhas propostas de atividades. Durante a conversa, vamos delineando alguns pormenores das atividades. No seguimento, questionei a educadora se as crianças podiam trazer materiais de casa, pois, poderíamos pedir a colaboração das famílias para arranjarmos garrafas de 1.5L. Assim, reuníamos mais rapidamente os materiais para começar a construir os pins para o jogo do bowling. Ainda, a educadora pede a

minha opinião sobre duas atividades que tinha pensado fazer com as crianças. (nota de campo nº 9.12, 23 de novembro de 2020)

Após ter realizado a sugestão de planificação da semana, reúno com a educadora cooperante para, em conjunto, acrescentarmos ou alterarmos alguma informação/pormenores. (nota de campo nº 25.7, 11 de janeiro de 2021)

Ainda, Hohmann e Weikart (2009) referem que “ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante” (p.131). Assim sendo, considero extremamente importante o trabalho em equipa, dado que permite prestar às crianças um serviço educativo consistente e de qualidade. Digo isto, pois, ao trabalhar colaborativamente é possível “ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p.28).

3.2. Processo de intervenção da PPS em JI

Observar, escutar e refletir... para agir. Estas foram as premissas que acompanharam a minha ação, de forma progressiva e articulada, ao longo da prática.

Nesta linha de pensamento, devo destacar que, desde o início do estágio, procurei adotar uma postura de observadora participante, enquanto adulto que explora os seus sentidos para sentir um pouco do mundo das crianças.

Para tal, destaco a observação e escuta ativa que, segundo Parente (2012), permitem conhecer mais sobre as características de cada criança, sobre aquilo que as torna únicas. Inevitavelmente, quando comecei a observar as interações das crianças com os outros, com o espaço e com os materiais centrava-me muito naquilo que elas diziam/naquilo que elas me diziam. Contudo, ao longo do tempo, condicionada por momentos onde não conseguia interagir diretamente com crianças, devido à distância ou por outra razão, fui percebendo o quão revelador era observar sem estabelecer um diálogo e escutar sem me restringir a um único sentido. Nestes momentos, filtrava o meu olhar, concentrava-me na ação da criança, na forma como movimentava o seu corpo, tentava decifrar aquilo que pudesse estar a pensar e, conseqüentemente, identificava inúmeras aprendizagens. Através desta combinação de observações e momentos de escuta ativa, comecei a identificar alguns dos interesses, características, dificuldades e potencialidades das crianças, bem como algumas características do seu temperamento.

Dito isto, desde o início do estágio, procurei registrar estes momentos através de notas de campo, e, posteriormente, refletir sobre eles. Tal como Hohmann e Weikart (2009) afirmam, “pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo aberto”, onde os educadores “juntam detalhes que haviam passado despercebidos, relacionam informação nova com que já sabem sobre a criança e especulam sobre possíveis significados” (p. 144). Fruto desse “pensar reflexivo”, são as reflexões diárias e semanais, essenciais na minha prática, onde questioneei a minha ação diária, aprofundei conhecimentos, realizei um confronto entre a teoria e a prática e, identifiquei aspetos a melhorar. Como exemplo disso, destaco a necessidade que senti em reunir estratégias sobre a dinamização de momentos de leitura (cf. anexo A, p.86, reflexão semanal nº3, p. 289) ou em reunir respostas para a seguinte questão “Que estratégias poderei implementar nestes momentos [grande grupo] para conseguir gerir o comportamento das crianças?” (cf. anexo A, p.86, reflexão semanal nº 8, p.304). Ainda, considero importante destacar o papel fulcral da educadora cooperante, com quem desabafei sobre as minhas frustrações e conquistas, recorri para adquirir estratégias de ação e trabalhei em equipa para um objetivo em comum – a felicidade das crianças. Sim, porque “a prova do sucesso da nossa ação educativa é a felicidade das crianças” (Montessori), frase que proporcionou a reflexão diária do dia 25 de março de 2021. Aliás, nas reflexões diárias destaco muito daquilo que foi o processo de construção da minha identidade profissional. Exemplificando:

Durante o dia de hoje, deparei-me com as seguintes citações:

- “Tu não gritas com uma planta a crescer, tu regas!” *Laura Markham*
- “Quando estiveres na dúvida sobre como reagir ao comportamento da criança, lembra-te como te sentes ao ser tratado por alguém que admiras. Aí saberás o que fazer.” *Leilla Schott*
- “Ser duro com as crianças não as torna mais fortes. O que promove a força é o amor e acolhimento incondicionais” *Maya*

Devo dizer que estas citações vão ao encontro daquilo que eu quero ter presente na minha ação pedagógica, pois, nunca fui apologista da ideia arcaica: “o castigo”. Neste sentido, destaco as palavras da autora do livro *Disciplina Positiva*, Jane Nelsen: “Where did we ever get the crazy idea that in order to make children do better, first we have to make them feel worse?”. (...) Assim, pretendo ter em consideração, na minha ação, um equilíbrio entre o ser gentil e firme, valorizando

a comunicação empática e positiva com as crianças. (cf. anexo A, p.86, reflexão diária, 24 de março de 2021)

A par de tudo isto, destaco a reflexão semanal nº4, onde comecei a identificar a problemática a investigar, apresentada no próximo capítulo do relatório.

Devido ao período de desafio e imprevisibilidade que estamos a viver e às exigências e preocupações que se estão a fazer sentir, tornou-se necessário reorganizar o contexto educativo, (...) (cf. anexo A, p.86, reflexão semanal nº4, p. 292)

Para além de tudo aquilo que referi, Cardona (2017) reforça a importância que os educadores devem conferir à realização de reflexões contínuas ao longo do ano, com o intuito de recolher informação essencial para a adaptação do seu planeamento ao grupo, conseguindo assim apoiar da melhor forma possível o processo de aprendizagem e desenvolvimento holístico de cada criança.

Deste modo, importa referir que a minha participação nas planificações semanais iniciou a partir da semana de 23 de novembro, onde comecei por apresentar propostas de atividades baseadas nos interesses das crianças, tal como destaco na seguinte nota de campo

Ainda no espaço exterior, pergunto ao To. “queres jogar ao quê?”

Ele responde-me “bowling”

Estagiária: “Boa ideia! Podemos utilizar essa bola (que estava na mão dele) e ...vou ver se encontro algo na sala para utilizarmos como pines”.

Na sala encontro uns copos e volto ao espaço exterior.

(...) disse às crianças que ia falar com a educadora cooperante para fazermos este jogo para a semana. (cf. anexo A, p.86, nota de campo nº 7.10, 18 de novembro de 2020)

Consequência desta apresentação de propostas de atividades, comecei a ficar responsável por todo o planeamento semanal. Assim, desde o dia 4 de janeiro de 2021 até à última semana de estágio, desenvolvi um trabalho cooperativo com a educadora cooperante, onde, todas as semanas, discutíamos o que pretendíamos realizar em conformidade com os interesses e necessidades das crianças identificados por ambas. Não obstante, destaco a liberdade que a educadora me disponibilizou, deixando ao meu encargo, a partir da semana de 18 de janeiro, todas as propostas de atividades, o que me permitiu experimentar, acertar e errar, me encontrar enquanto futura profissional de

educação. Ainda, relacionado com este planeamento, tive o cuidado de elaborar planificações pouco rígidas, de modo a não ficar restringida a um “guião”, adaptando as atividades aquando da sua implementação, tendo em consideração o envolvimento, necessidades e interesses emergentes das crianças. Neste sentido, desenvolvi um projeto com o grupo, onde apliquei a MTP e tive como intenções assegurar a participação ativa das crianças na construção das suas aprendizagens.

Após a realização das atividades, refletia novamente sobre o desempenho das crianças, diretamente ligado aos indicadores selecionados, baseados nos indicadores chave do desenvolvimento, aplicados no contexto educativo. Para além disso, relacionado com a avaliação das atividades, é importante salientar que esta etapa não deve assentar apenas num produto final realizado pelas crianças, mas sim num todo, no processo que levou a esse fim (Parente, 2015). Por isso mesmo, enquanto realizava as atividades, ia observando e escutando o grupo, para de seguida redigir as notas de campo. Ainda, em colaboração com a equipa educativa, realizávamos registos visuais para complementar as anotações e, em parceria, refletíamos e identificávamos oportunidades para aprofundar determinadas competências nas crianças. Aliás, apraz-me dizer que a avaliação das crianças nunca se centrou apenas nos momentos das atividades, mas sim no conjunto de registos proporcionados por esses momentos e todos os outros vividos no dia a dia da rotina do grupo.

Para além disso, elaborei a avaliação de uma criança, através da construção de um portfólio do desenvolvimento e da aprendizagem (cf. anexo J, p.130). Esta “estratégia de avaliação autêntica” (Silva & Craveiro, 2014, p.1) implica a participação da criança, valorizando a sua voz, conferindo-lhe o espaço e liberdade para decidir e assumir responsabilidades sobre as suas aprendizagens. Desta forma, a criança participa na avaliação do seu próprio desempenho. Fruto disso é o facto da T. ter escolhido como queria realizar o portfólio, quando queria realizar, a estrutura que teria, os registos que seriam selecionados e porquê. Para além disso, considero importante destacar que esta avaliação colaborativa permite “um maior conhecimento da criança e da família pelo educador e um maior conhecimento, por parte da família, do trabalho levado a cabo no contexto do jardim de infância” (Parente, s.d, p.44).

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática

A problemática em questão, surgiu durante a PPSII, no entanto, foi durante a prática em Creche que o espaço exterior suscitou a minha atenção. Este meu interesse resulta das observações que realizei, aquando do meu regresso à organização socioeducativa (na qual realizei a PPSI e PPSII), dado que verifiquei que, para além dos momentos de brincadeira livre, o espaço exterior era agora utilizado de forma funcional, o que, conseqüentemente, fez com que adquirisse um papel muito mais incidente na rotina diária. Agora, o espaço exterior estava dividido por zonas que asseguravam o distanciamento social das crianças dos diferentes grupos; tinha espaços destacados para assegurar os momentos de refeição, assim como a realização das sessões de música, inglês e ginástica; e, ainda, surgiu uma nova área – a área das cozinhas de lama (cf. anexo D – Planta Espaço Exterior, p. 112).

Naturalmente, as crianças passavam mais tempo no exterior, em contacto direto com o meio envolvente e com a natureza. Contudo, vendo estas potencialidades à priori, só depois de observar, refletir e conversar, informalmente, com a equipa educativa, pude identificar algumas condicionantes – consequência do momento que vivemos atualmente (a pandemia). Como uma dessas condicionantes, destaco a seguinte nota de campo, que representa muito daquilo que tenho observado durante os momentos de brincadeira livre, os entraves das regras de distanciamento. Efetivamente, as crianças querem brincar com outras crianças, de outras salas, de outras faixas etárias

Durante o almoço, as crianças perguntam à educadora para que parque vão brincar, após acordarem da sesta. A educadora responde-lhes, relembrando aquilo que dissemos no Quadro das Mensagens: “O parque das motas”. Ao ouvir isto, o Mar., que estava ao meu lado, diz-me: “Podíamos ir para o parque do avião, mas não podemos”. Pergunto-lhe: “Porque que é que não podemos ir, sabes?”. Ele responde-me: “Não...” faz uma pausa e recomeça: “Porque vão [vai] o JI3”. E eu pergunto-lhe: “Porque não podemos estar com o JI3?”. O Mar. responde-me “Não sei”. [Sem querer dar-lhe uma resposta, coloco-lhe outra pergunta]: “Gostavas de estar a brincar com o JI3?”. O Mar. responde-me acenando afirmativamente com a cabeça. (nota de campo nº 57.6, 22 de abril de 2021)

Tudo isto fez-me refletir. Assim, tendo como desejo auscultar as vozes da equipa educativa e das crianças, sobre o papel e o valor do espaço exterior em tempos de pandemia, avancei para a investigação com os seguintes objetivos:

- (i) Conhecer o valor que as crianças atribuem ao espaço exterior;**
- (ii) Conhecer a visão/perspetivas dos elementos da equipa educativa do JI relativamente ao lugar e ao papel do espaço exterior na rotina;**
- (iii) Perceber como é integrado o espaço exterior no dia a dia da criança;**
- (iv) Identificar potencialidades do espaço exterior na rotina das crianças;**
- (v) Identificar e sinalizar condicionantes na exploração do espaço exterior na organização socioeducativa.**

4.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada

4.2.1. “*Childhood of Imprisonment*”⁵

Retornando à génese da humanidade, o ser humano viveu e desenvolveu-se em contacto íntimo com a natureza, tendo por isso uma relação estreita com o espaço exterior (Stoecklin & White, 1997; White, 2004). Tendo isto em conta, psicólogos evolucionistas mobilizam o termo *biophilia* referindo-se à vontade inata e hereditária do ser humano sentir-se atraído pela natureza e outros organismos vivos. Stoecklin e White (1997) reforçam esta ideia ao afirmar que o instinto natural das crianças em conectar-se com a natureza encontra-se expresso no interesse que têm face aos contos de fadas e às personagens animais. Não obstante, os mesmos autores salientam que se não forem disponibilizadas oportunidades para exercer esta atração natural, nos primeiros anos de vida, acontece o oposto da *biophilia*, um desconforto perante o contacto com a natureza.

Infelizmente, já em 1997, autores como Stoecklin e White começaram a alertar para a realidade que se estava a fazer sentir, a cultura da infância no exterior encontrava-se extinta. Em vez disso, existiam agora ambientes assépticos, seguros, sem riscos, padronizados e “padronizantes” das brincadeiras (Stoecklin & White, 1997; White, 2004). Esta alteração é vista por Vale (2013) como o resultado da posição de relevo que

⁵ “Today, many children live what one play authority has referred to as a childhood of imprisonment” (Stoecklin & White, 1997, p. 3)

as crianças passaram a ocupar nas preocupações das sociedades, no último século. Claro que esta preocupação levou à existência de uma maior atenção sobre as crianças, um melhor cuidado. Contudo, associado a isso, tem vindo a expandir uma “cultura do medo”, assente na ideia de que a criança superprotegida está livre dos perigos associados pelos pais à atividade física e ao jogo no espaço exterior (Vale, 2013, p.12; Neto & Lopes, 2017).

Resultado da urbanização das cidades e ausência de espaços para o contacto com a natureza, o tempo que as crianças passam no exterior é cada vez mais reduzido, condicionando o papel da rua enquanto local de jogo (Neto & Lopes, 2017, p.54; Dowdell et al. 2011). Tudo isto, combinado com o tempo que a vida profissional acarreta na vida familiar, reduz as possibilidades dos pais supervisionarem as brincadeiras no exterior, levando ao confinamento das crianças em casa (Dowdell et al. 2011). Tal como Neto (2020) salienta “para os pais, qualquer movimento da criança, qualquer brincadeira, representa um risco do qual devem proteger os seus filhos seja a que preço for, mesmo que esse preço signifique comprometer o seu desenvolvimento físico-motor e cognitivo” (p.17).

A verdade é que existe um progressivo confinamento da infância a espaços limitados, planeados, construídos e controlados pelos adultos (Vale, 2013; Bento & Portugal, 2016). Destacando os dados obtidos através do estudo divulgado pela Unilever, realizado em 2016 em 10 países sobre o valor do brincar livre nas primeiras idades: a maioria das crianças não sai para brincar ao ar livre, sendo que mais de metade dos inquiridos, passa 1 hora ou menos por dia a brincar ao ar livre.

A vida das crianças é agora passada entre paredes, o que, conseqüentemente, condiciona as suas experiências, comprometendo a aquisição de competências fundamentais ao sucesso na vida adulta (Vale, 2013; Neto, 2020). “A infância só se vive uma vez (...) sendo por isso, extremamente importante que as crianças tenham uma infância feliz, não uma infância inventada pelos adultos” (Neto, 2020, p.18, 19).

Posto isto, é visível que os sucessivos confinamentos das crianças já vêm desde há muito tempo, contudo, devo destacar o período que vivemos atualmente, um tempo de incerteza, um tempo onde é essencial retomar a ferramenta ancestral que o ser humano dispõe para o desenvolvimento – brincar no exterior (Neto, 2020). É aqui que entram as

escolas, vistas como a última oportunidade para potencializar este contacto com a natureza (Dowdell et al. 2011).

4.2.2. A importância do espaço exterior perante uma situação pandémica

A verdade é que muito se tem investigado sobre a importância do contacto, interação e exploração do espaço exterior no desenvolvimento holístico da criança (Bento & Portugal, 2016). Segundo Hanscom (2018), o contacto com a natureza e as brincadeiras ao ar livre promovem “um desenvolvimento saudável do ponto de vista sensorial e motor”, e atuam como uma espécie de antídoto para as horas que as crianças passam sentadas a olhar para um ecrã, confinadas a quatro paredes (p.15).

Nesta linha de pensamento, Thomas e Harding (citados por Bento & Portugal, 2016) sustentam que “brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (p. 91). Aliás, Azevedo (2015) reforça que o espaço exterior é local de “construção das culturas da infância” (p. 135), uma vez que nele as crianças têm a oportunidade de serem livres, de inventarem e reinventarem brincadeiras, sustentadas nas suas vivências e experiências sociais, produzindo e transmitindo cultura (Azevedo, 2015). Neste sentido, Neto e Lopes (2017) afirmam que “o brincar livre é um dos modos privilegiados pelas crianças para construir as suas culturas de pares” (p. 91). Ainda, Hohmann e Weikart (2009) acrescentam que o tempo de recreio ao ar livre promove brincadeiras sociais, uma vez que as crianças “tentam fazer aquilo que vêem os outros fazer” (p.433). Com efeito, é possível depreender a panóplia de oportunidades que o espaço exterior oferece às crianças, onde são desafiadas e desafiam, onde interagem com o meio e com os outros, onde exploram os seus sentidos, onde têm experiências, onde têm um papel ativo na construção das suas aprendizagens.

Infelizmente, durante os últimos meses, passámos de uma “cultura do medo” para uma “pandemia do medo” (Neto, 2020, p.21), o que nos fez despertar, refletir e repensar sobre o ser humano, sobre a vida quotidiana, sobre a forma como aproveitávamos e interagíamos com o exterior. A verdade é que, tal como o autor afirma “Passamos a viver

com a memória de sermos livres, com um corpo desconfinado do perigo que os outros representam, de um inimigo que desafia a morte...” (idem, 2020, p.21).

Diretamente relacionado com a distância física exigida e a ausência de espaços naturais nas cidades, este tempo atual, a pandemia, deixou marcas físicas e emocionais, em todos nós, especialmente nas crianças (Neto, 2020). Tal como o autor afirma, um confinamento tão prolongado do corpo vai ser acompanhado por problemas de literacia “motora e relacional” (idem, 2020, p.21).

A verdade é que, já antes da pandemia, a infância e o brincar no exterior deixaram de ser sinónimos (Stoecklin & White, 1997). Não obstante, a situação que estamos a viver atualmente, levou a um decréscimo dos valores referentes ao brincar na rua. De acordo com Neto (2020) “O confinamento teve um efeito no sedentarismo e inatividade física bem reveladores das consequências na saúde das crianças” (p.26). Como evidência desta afirmação, destaco os dados resultantes do projeto COVIDATIVO-CATIVO realizado em 2020 pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, 80% das crianças dos 0 e 12 anos estiveram em casa, em atividades sedentárias, mexendo-se mais quando tinham um quintal, durante este período de confinamento. A verdade é que, o tempo passado no exterior em brincadeira livre e ativa é o maior contributo para a atividade física das crianças (Veitch et al., 2006).

Dito isto, e tal como Neto (2020) nos diz através de uma “*PLAYtalk*”

é tempo de decretar o estado de emergência na infância em tempo de pandemia. Quando for possível, no regresso às escolas será necessário devolver a possibilidade de tempo e espaço para brincar na rua, no bairro, na cidade e também em casa, democratizando o tempo de ser ativo e brincar sem formação ou calendário a cumprir. Temos de sair para a rua para tratar da saúde física e mental. Vamos criar contextos ao ar livre e retomar a rua como um espaço de autonomia, mobilidade, risco, cooperação e de sermos capaz de nos encontrarmos novamente.

Para além disso, Sarmiento et al. (2020) referem o benefício do brincar no espaço exterior associado à aquisição da vitamina D, que promove o bom desenvolvimento ósseo; à ativação do corpo através de movimentos expansivos e expressivos, algo que pode ser particularmente importante neste momento pós confinamento; e, ao apoio no

equilíbrio psicológico de crianças, bem como de adultos, apoiando na recuperação de estados de fadiga, stress ou ansiedade. Ainda, os mesmos autores mencionam a oferta de “estímulos suscitadores de tranquilidade, introspeção, respeito e ligação aos outros e ao mundo” que os ambientes naturais oferecem (Sarmiento et al., 2020, p.16). Logo, é fulcral, neste momento em que estamos a retomar o curso “natural” das nossas vidas, que os profissionais da educação proporcionem momentos de brincadeira ao ar livre, todos os dias. Para além disso, a “falta de tempo” ou uma “rotina preenchida” não podem ser “desculpas”, pois tal como Hanscom (2018) afirma tudo aquilo que fazemos no interior, podemos fazer no exterior.

4.2.3. O espaço exterior no jardim de infância

O mundo das crianças encontra-se limitado em termos de acessos ao espaço exterior e à natureza, dado que “parece existir uma grande preocupação com as atividades oferecidas e dirigidas pelo adulto, desvalorizando-se atividades livres, rotinas, relações, diálogos e desafios emergentes na ação das crianças” (Bento & Portugal, 2016, p. 92).

Com efeito, a escola, local onde as crianças passam por vezes mais de 10 horas diárias, acaba por ser a última oportunidade de (re)conectar a criança com o espaço natural (White, 2004).

Neste sentido, destaco o estudo realizado por Ferreira (2015), com o objetivo de “perceber como é integrado o espaço exterior no dia a dia das crianças de dezanove grupos e respetivos educadores, distribuídos por quatro jardins de infância” (p. 102). Os resultados indicam que o tempo que as crianças passam nos espaços exteriores é mínimo quando comparado com o tempo total passado no JI. Ainda, é referido pela autora que as condições climáticas influenciam nas saídas ao exterior, destacando que só o faziam “com temperaturas entre os 14.1° C e os 21.7°C e sem pluviosidade” (p. 220).

A verdade é que, estes dados são um contraste daquilo que Hohmann e Weikart (2009) evidenciam, uma vez que para estes autores, o tempo de recreio ao ar livre promove o contacto com as diferentes estações do ano, com as mudanças atmosféricas. De facto, o espaço natural permite à criança “reclamar a magia que existe na infância, adquirindo conhecimentos através da sua forma única de explorar e descobrir o mundo natural” [tradução própria] (White, 2004, p.9).

Ainda, destacando como exemplo o estudo realizado por Fjørtoft (2001), que tinha como objetivo compreender a influência dos espaços naturais no desenvolvimento da criança, percebeu-se que brincar em ambientes naturais permite um maior desenvolvimento das competências motoras, nomeadamente habilidades de equilíbrio e de coordenação. O autor reforça a importância dos espaços conterem elementos naturais, referindo que a sua exploração permite que as crianças façam múltiplas escolhas, mobilizem a sua imaginação, criatividade e, ainda, proporciona um grande número de *affordances*. Face a isto, é evidente que o espaço exterior oferece um conjunto infindável de oportunidades (Vale, 2013), mas nem sempre lhe foi atribuído este valor.

De acordo com White (2004), Herbert Spencer (psicólogo do século dezanove), elaborou uma teoria que associava o brincar no espaço exterior a “queimar energias”, a um mero tempo de “intervalo” das atividades realizadas no interior das organizações socioeducativas. Esta teoria é desde já rejeitada por Hohmann e Weikart (2009), uma vez que os mesmos referem que a localização do espaço exterior deve ser próxima às “áreas lúdicas do interior”, de forma a potencializar a ligação destes dois ambientes no dia a dia das crianças (idem, 2009, p.212). Assim, “as crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo...” (idem, 2009, p.432).

No entanto, apesar da rejeição desta teoria, teve um impacto indesejado na organização e estruturação dos ambientes exteriores das organizações socioeducativas. A maioria destes espaços eram equipados com materiais que limitavam as experiências das crianças a atividades motoras, através de materiais manufaturados que condicionam o brincar, o explorar, o descobrir e o arriscar (Stoecklin & White, 1997). Aliás, autores como Moore & Wong (1997, citado por White, 2004) referem que os parques escolares de várias crianças não eram verdes, mas sim cinzentos, idênticos a parques de estacionamento.

A verdade é que existe uma padronização dos espaços e materiais que demonstram a forma de pensar dos adultos, pois, infelizmente, são os adultos que estruturam e organizam estes ambientes (Stoecklin & White, 1997), transportando as suas

crenças, valores e representações que condicionam o modo como se proporcionam as experiências de brincar às crianças. Ao enquadrarem-se num conjunto de interrogações – é seguro? É saudável? É higiénico? Está protegido? Está adaptado

à idade? –, os ambientes limitam a atuação tanto das crianças como dos educadores. (Vale, 2013, p. 12)

Assim, é perceptível que a estruturação e planeamento dos “recreios” reflete a falta de conhecimentos dos adultos responsáveis sobre a forma como a qualidade dos ambientes exteriores pode enriquecer as oportunidades educativas [tradução própria] (Evan 1997, citada por White, 2004). Deste modo, torna-se primordial melhorar as práticas pedagógicas, reconhecendo o espaço exterior como contexto pedagógico (Bento & Portugal, 2016) e o papel fundamental das crianças na organização e estruturação destes espaços. De facto, é “realmente lamentável que as crianças não colaborem do planeamento do seu próprio ambiente exterior nas organizações socioeducativas” [tradução própria] (Stoecklin & White, 1997, p.1). Com certeza, seria um ambiente mais propício ao desenvolvimento do que o ambiente interior, seria um ambiente onde as crianças iriam querer ficar o dia todo (Stoecklin & White, 1997, p.1).

Através do estudo realizado por Vale (2013) foi questionado às crianças onde é que gostavam mais de brincar no exterior. Os testemunhos das crianças deram evidência aos espaços menos estruturados, que, naturalmente dão origem a brincadeiras mais significativas (Dodwdell et al., 2011). Tal como afirma uma das crianças «(...) gosto de brincar lá atrás com a lenha, a fazer pista e rampas e as casas, e gosto da prisão, tem o cadeado, nós fazemos lá as casas, não faz mal brincar com aquelas coisas e eu gosto porque brincamos a sério (...)». (Vale, 2013, p.13).

Naturalmente, nós, adultos, não nos podemos esquecer que, o impulso de uma criança é brincar livre com os outros. É desbravar mundo. Um mundo perfeito. Um mundo sem defeitos, barreiras ou preconceitos. (...) É com este espírito que estamos a iniciar a requalificação dos espaços exteriores em escolas básicas e empenhados em melhorar e humanizar os recreios escolares, onde os nossos alunos possam livremente explorar e experienciar de uma forma criativa a relação com o mundo e com o outro, fundamental para a construção da formação e aprendizagem da criança que a vai acompanhar ao longo da vida (Neto & Lopes, 2017, p.7)

4.2.3.1. (Re)pensar e (re)organizar o espaço exterior em contexto educativo

“Se, por um lado, a escola da pequena infância enfrenta as barreiras das reclusões, por outro, destacamos o necessário compromisso ético e político de continuarmos a construir um mundo aberto, junto às crianças.”
(Macedo et al., 2020, p.346).

Partindo do pressuposto acima citado, começo por destacar que este período de imprevisibilidade trouxe uma avalanche de desafios e limitações que fizeram despertar o Ser Humano. Este despertar fez repensar sobre aquilo que compreendemos ser a educação infantil, sobre a escola que queremos ter no futuro (Neto, 2020; Monção, 2019). Assim, fomos confrontados “a lidar com nossas perdas e a ressignificar a luta por espaços e contextos que permitam a manutenção da vida e o acolhimento dos diferentes modos de (re)existências” (Macedo et al., 2020, p. 346).

Dito isto, e com o objetivo de “construir um mundo aberto, junto das crianças”, tornou-se necessário reorganizar o contexto educativo. Segundo Neto (2020), a melhor solução para travar o contágio e integrar as crianças no meio escolar é explorar os espaços exteriores de recreio, pois, tal como o autor afirma “brincar e ser ativo é uma excelente forma de conquistar a imunidade” (p.24). Nesta linha de pensamento, também Sarmento et al. (2020) referem que o espaço exterior garante um ambiente devidamente arejado, importante para reduzir o risco de transmissão de doenças, o que consequentemente levou à necessidade de “perspetivar os diferentes espaços da creche (...) (re)descobrimo-se oportunidades pedagógicas através do brincar ao ar livre” (Sarmento et al., 2020, p.16).

Efetivamente, muitas das alterações realizadas pós período de confinamento, tiveram como base o conjunto de orientações elaboradas pela DGS, DGE e DGEsTE. De entre todas as orientações, surge como evidencia a importância de assegurar o direito de brincar às crianças. A par disso, as rotinas, os espaços, materiais e atividades devem ser flexíveis e adaptados a esta nova realidade, privilegiando, sempre que possível, “atividades em espaços abertos (pátios, logradouros, jardins)” (DGS et al., 2020, p.9). Ainda, de acordo com a medida “os alunos devem ser organizados em grupos e manter esta organização ao longo de todo o período que permanecem na escola” evita o contacto entre as crianças de grupos distintos. Com efeito, apesar de ser uma medida necessária face ao período que

estamos a viver, o brincar em contacto com outras crianças amplia e enriquece a aquisição de competências sociais (Silva et al., 2016).

Não obstante, estamos no tempo do prefixo (re) – (re)pensar, (re)organizar, (re)existir e (re)descobrir. Como tal, foi necessário (re)adaptar as metodologias de intervenção pedagógica, (re)pensar com intencionalidade a organização do contexto educativo, especialmente aquele que é o palco principal deste tempo, o espaço exterior. Segundo Neto (2020) a ideia é que as experiências, descobertas, aprendizagens das crianças sejam proporcionadas ao ar livre, através do brincar, motivando as crianças a estarem na organização socioeducativa depois de tanto tempo separadas.

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Em concordância com o propósito da investigação a desenvolver, mostrou-se necessário selecionar, como ponto de partida, uma abordagem metodológica. Para tal, optei por seguir uma abordagem qualitativa ou interpretativa, que tal como Afonso (2014) evidência, “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.18). Para além disso, destacando as palavras de Sarmiento (citado por Tomás, 2011), através desta abordagem é assegurado o envolvimento das crianças e dos adultos, enquanto parceiros ativos na investigação, valorizando a voz da criança, as suas opiniões e vivências.

Considerando os objetivos do estudo e a sua temática, a investigação realizada configura um estudo de caso, que tal como Yin (2001) destaca, é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (p.32). Aliás, os investigadores costumam implementar esta estratégia de investigação para desenvolver teoria, produzir teoria, contestar ou desafiar teoria (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

Relacionado com a recolha de dados, Amado (2014) realça que, devido ao carácter holístico do estudo de caso, é fulcral basear a investigação em “várias fontes de evidências” (Yin, 1989, citado por Amado, 2014). Para tal, tive o cuidado de selecionar múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de dados, a fim de realizar um processo de triangulação, pois, tal como Flick (2018) afirma “triangulation means that researchers

take different perspectives on an issue under study” (p.192). Desta forma, é possível combinar pensamentos, comparar dados e aumentar a credibilidade da informação, pois, a triangulação foi concebida como uma estratégia para validar os dados recolhidos (Yin, 1993, citado por Meirinhos & Osório, 2010; Flick, 2018; Tomás, 2011).

Neste sentido, tendo a plena consciência que existem diversas técnicas e instrumentos que podem ser utilizados para a recolha de dados, começo por destacar a observação direta. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), são vários os autores que referem a importância da observação com diferentes graus de implicação por parte do investigador. Como tal, utilizei esta técnica ao longo da minha intervenção, através de uma postura participante, que me permitiu “assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados” (Yin, 2005, citada por Meirinhos e Osório, 2010, p. 61). Naturalmente, através da minha “integração (...) no campo de observação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60), assisti a discursos, vivenciei atividades, brincadeiras, interações e relações entre os diferentes atores, o que permitiu uma recolha de dados muito mais rica (Tomás, 2011). Ainda, destaco a observação direta naturalista, técnica que consiste na observação “do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” sem interferências externas, permitindo o decorrer natural dos acontecimentos (Estrela, 2008, p. 45). Deste modo, foi possível observar os comportamentos das crianças na sua ação direta com o espaço exterior, sem influência de terceiros.

Através da observação direta, nas suas diferentes modalidades, foram mobilizados os instrumentos de recolha de dados: registos escritos e registos audiovisuais. No que concerne aos registos escritos destaco as notas de campo, “detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 2013, p.150). A par disso, saliento também a importância das reflexões, ambas presentes no portfólio individual (cf. anexo A, p.86), elaborado durante o período da PPSII, onde permanece “a vida”, onde é possível encontrar muito daquilo que eu observei, ouvi, vivi e refleti. Ainda, relativamente aos registos audiovisuais, acredito que através das fotografias, vídeos e gravações de áudio, foi possível recolher informações complementares às que se encontram presente nos registos escritos, dado que consegui valorizar outros pormenores que tinham passado despercebidos à priori. Por fim, considero relevante sublinhar que através da observação

direta, realizei registos de observação sistemática. Para esse fim, e tal como Estrela (2008) destaca, o observador deve “dispor de um método de notação de observações, orientado para a recolha de dados suscetíveis de tratamento quantitativo” (p.40). Neste sentido, a par das notas de campo, tive o cuidado de elaborar uma grelha de observação (cf. anexo N, p.303). Através desta grelha, registei a ocorrência dos momentos passados no espaço exterior, onde fiquei a perceber como era integrado este espaço no dia a dia das crianças.

De forma, a tornar a investigação mais completa, enfatizo as conversas informais e as entrevistas semiestruturadas realizadas à diretora geral e à educadora cooperante. As entrevistas semiestruturadas são das fontes de informação mais importantes e essenciais, pois a partir das mesmas é possível recolher um conjunto de informações sobre aquilo que os entrevistados interpretam da realidade, ponto fulcral deste estudo de caso (Yin, 2005, citada por Meirinhos & Osório 2010). Para o efeito, construí dois guiões que se apresentam no anexo B e C, onde formulei questões sem uma ordem obrigatória, o que permitiu lançar perguntas conforme considerava mais oportuno para o rumo da conversa. Após as entrevistas, realizei as suas transcrições, presentes no anexo B e C.

Paralelamente a isso, desde cedo, tomei consciência que só seria possível compreender o valor e o papel do espaço exterior em tempos de pandemia, se considerasse todos os atores envolvidos. Como tal, sendo para mim indiscutível o papel da criança como sujeito ativo na investigação, foquei a minha atenção na forma como interagem no exterior, o que proporcionou reconfigurações no estudo (Ferreira, 2004). A par disso, com o objetivo de valorizar o poder da pluralidade das vozes, de forma mais rigorosa, procurei conduzir um conjunto de entrevistas às crianças, realizadas em pequenos grupos. Desta forma, pretendia potencializar a partilha de pensamentos, sentimentos e experiências, relacionados com a temática em estudo (Krueger & Casey, 2015). Para tal, tive o cuidado de criar um ambiente confortável, para que as crianças se sentissem seguras à partilha de informação (Rice, 1931 citado por Krueger & Casey, 2015). Desde já, devo assegurar que o principal objetivo destas entrevistas era o bem-estar das crianças, sendo para isso, imprescindível, assegurar o reconhecimento do seu papel na (não) participação do estudo (Silva & Melo, 2013). Para tal, elaborei um consentimento informado, destinado às crianças, preenchido de forma voluntária, conferindo-lhes a liberdade total para desistirem em qualquer momento (cf. anexo P2, p. 317). Ainda, considero importante

assumir que entrevistar crianças foi desafiante, aspeto que irei explicitar mais à frente no ponto das considerações finais.

Amado (2014) relembra que “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p.299). Dito isto, e sustentando-me nas palavras de Bardin (1977), selecionei como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, uma vez que a mesma consiste num “conjunto de técnicas de análise de comunicação” (p.31) que permitem ultrapassar a incerteza e enriquecer a leitura. Logo, o investigador que implementa a análise de conteúdo, procura classificar os dados recolhidos, reduzindo-os a uma “dimensão mais manejável e interpretável” (Lima, 2013, p.7), arrumando a informação em categorias com significado para a investigação.

Por fim, e dado que qualquer intervenção realizada nos contextos educativos resulta do contacto entre o investigador, a equipa educativa e as crianças, é fulcral que existam preocupações relacionadas com a ética. Neste sentido, ao longo da minha intervenção, valorizei um conjunto de princípios éticos que nortearam a minha ação e se encontram explicitados no roteiro ético (cf. anexo L, p.189). Os princípios foram baseados nos pressupostos de Tomás (2011) e, ainda, nos pressupostos designados pela Associação de Profissionais de Educadores de Infância na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012). Destaco desde já o princípio relacionado com processo de seleção ou exclusão de crianças, dado que pretendia valorizar cada criança, a sua voz e participação na investigação. Não obstante, essa decisão recaiu em cada uma das crianças, que através do protocolo de consentimento informado, aceitaram (ou não) participar no estudo. Importa salientar que, do grupo de crianças, quatro não realizaram as entrevistas, destacando o exemplo do DI. que recusou colaborar. Deste modo, mesmo tendo a autorização do seu Encarregado de Educação (cf. anexo P1, p.316), respeitei a sua vontade. A verdade é que a participação das crianças não se limita somente às entrevistas, dado que observei e escutei a sua voz ao longo de todo o processo. Ainda, destaco a colaboração de alguns elementos da equipa educativa na investigação, nomeadamente a Educadora Cooperante (EC) e a Diretora Geral (DG).

4.4. Apresentação e Discussão de Resultados

Neste subcapítulo pretendo responder às questões que nortearam a investigação, sendo para isso, fundamental, organizar, analisar e cruzar os dados recolhidos. Este capítulo está organizado de acordo com os objetivos definidos e apresentados no subcapítulo 4.1. (cf. p.36). De forma a contextualizar o leitor, irei apresentar, através da seguinte tabela, a metodologia adotada ao longo do processo investigativo.

Tabela 1
Metodologia adotada no processo investigativo.

Objetivos	Recolha de dados	Análise de dados
Visão das crianças sobre o espaço exterior	Entrevista às crianças em pequenos grupos	Análise de conteúdo categorial
Perspetivas dos elementos da equipa educativa do JI relativamente ao lugar e ao papel do espaço exterior na rotina.	Entrevista semiestruturada à diretora geral e à educadora cooperante	Análise de conteúdo categorial
O espaço exterior no dia a dia da criança.	Observação sistemática com recurso a grelha	Contagem e distribuição de frequências
	Entrevista semiestruturada à educadora cooperante	Análise de conteúdo categorial
	Observação direta e participante através do registo de notas de campo	
	Entrevista às crianças em pequenos grupos	
Potencialidades do espaço exterior na rotina das crianças.	Observação direta e participante através do registo de notas de campo	Análise de conteúdo categorial
	Entrevista semiestruturada à diretora geral e à educadora cooperante	
Condicionantes na exploração do espaço exterior na organização socioeducativa.	Observação direta e participante através do registo de notas de campo	Análise de conteúdo categorial
	Entrevista semiestruturada à diretora geral e à educadora cooperante	

Nota. Fonte própria.

Para classificar os dados recolhidos, e após uma primeira leitura geral, comecei por identificar unidades de registo como ponto de partida para a categorização da informação (Bardin, 1977). Desta forma, elaborei três tabelas categoriais (com categorias, subcategorias e indicadores), onde apresento a informação recolhida através das técnicas e instrumentos mobilizados (cf. anexo M). Para além disso, elaborei um sistema de categorias, previamente à análise dos dados, que utilizei como apoio ao registo da

informação obtida através da observação sistemática (cf. anexo N, p. 302). Ainda, procedi à elaboração de gráficos tendo por base a frequência dos registos. De seguida, apresentarei os dados recolhidos, bem como a sua discussão, revisitando a revisão da literatura sobre a problemática identificada.

4.4.1. Visão das crianças sobre o espaço exterior

Tendo como premissa fundamental deste estudo assegurar a valorização da voz de todos os intervenientes, começo por destacar os dados recolhidos aquando da realização das entrevistas em pequenos grupos às crianças (cf. anexo K, p.176).

Foi com o intuito de conhecer o valor que as crianças atribuíam ao espaço exterior, mas tendo sempre o cuidado de não restringir, nem condicionar as suas respostas, que elaborei um conjunto de questões, sendo a primeira em torno da preferência entre o exterior e o interior (sala de atividades). As respostas foram bastante equilibradas e as justificações reveladoras das suas preferências.

Tabela 2

Síntese Categorical – Valorização dos espaços (interior/ exterior). (cf. árvore categorial completa no anexo M3, p. 299-301).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência	Unidade de Enumeração
Motivações para o contacto com o espaço exterior	Possibilidade de brincar	Brincar com os pares	5	4
		Brincar com materiais estruturados	3	2
		Trepar, escorregar e dançar	4	4
		Explorar elementos naturais	6	6
		Brincar ao faz-de-conta	3	3
		Andar de triciclo	1	1
	Representação criativa	Desenhar	2	1

	Regulação da alimentação	Lanche	1	1

Nota: Fonte própria.

Relativamente ao espaço exterior, posso concluir que a maioria das crianças destaca a oportunidade de brincar, realçando a possibilidade de brincar com os seus pares (“*Eu gosto muito de estar lá fora (...) Porque eu gosto muito de brincar com os amigos e com as minhas amigas meninas.*” IR.). Ainda, destacam a possibilidade de brincar com materiais estruturados, elementos naturais (“*Brincar! (...) brincar na lama*” TO.) e a possibilidade de trepar, escorregar e dançar. Seguidamente, surge a referência a um interesse do grupo que é desenhar, atividade que gostam de realizar no exterior (“*Gostamos de fazer coisas bonitas e desenhos lá fora.*” BM.). A par disso, as crianças destacam a possibilidade de lanchar no exterior (“*Goto de comer iogurte pa todos*” GUI.), o que reforça a presença deste espaço na rotina diária do grupo.

Já no que diz respeito às escolhas para o interior (cf. anexo K, p. 176), de uma forma geral, as crianças destacam a influência da presença do adulto de interesse no espaço (“*aqui dentro (...) [porque] tu estás dentro aqui*” NB.), bem como o seu interesse em desenhar, sendo a área das artes, uma das áreas de eleição deste grupo.

Cada criança tem a sua preferência e as suas justificações, não deixando de ser visível, ao longo da investigação, os alertas que as crianças iam deixando, exemplificando: ...o GI. afirma: “Quero ir para o parque do avião” (nota de campo nº 34.2). Para além disso, considero extremamente interessante a associação do brincar ao espaço exterior, destacada pelas crianças nas suas justificações. Tudo isto, ainda se torna mais fascinante, quando percebemos, no terceiro objetivo da investigação, que o maior tempo passado no exterior é a brincar.

4.4.2. Perspetivas dos elementos da equipa educativa do JI relativamente ao lugar e ao papel do espaço exterior na rotina

A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, realizadas à educadora cooperante (EC) e à diretora geral (DG), expressa no anexo M1 (cf. p. 199-216), permitiu-me conhecer a opinião das mesmas relativamente ao lugar e ao papel do espaço exterior na rotina diária, tendo em consideração o tempo que vivemos atualmente – a pandemia.

Segundo as inquiridas, este período de incerteza levou à necessidade de redefinir, não só o papel junto das crianças e das famílias, como também o papel e o valor atribuído ao espaço exterior.

Assumido por vários autores como um ambiente que evita o risco de transmissão do vírus, o espaço exterior tornou-se o palco principal das dinâmicas da organização socioeducativa. Assim, desde o momento do acolhimento até à despedida, grande parte da rotina do grupo acontece no exterior, destacando os momentos de regulação da alimentação e as atividades extracurriculares que passaram “a ser feitas obrigatoriamente no exterior.” (cf. anexo C, p. 105). A verdade é que, tal como as DG declara “acabámos por usar muito o exterior” (cf. anexo B, p.93).

Em face do exposto, foi então necessário planear e (re)organizar o espaço exterior. O planeamento e (re)organização do espaço exterior teve o envolvimento de toda a equipa educativa (cf. anexo B, p. 95). Assim, tendo o conhecimento que “o ideal era a bolha e, para haver uma bolha por [grupo], para sermos consistentes, era lá fora também ter uma bolha por [grupo]” (cf. anexo B, p.95), foi necessário (re)organizar o espaço exterior: tempos e espaços. Para tal, como destaca a EC: “dividimos o espaço que tínhamos para as salas que existiam. (...) e passamos a ter horários para ir ao parque...” (cf. anexo C, p.105). A DG reforça que foi elaborado um “programa com horários”, que se encontra afixado em todas as salas. A mesma afirma que a grande dificuldade ao realizar o programa foi garantir a realização das sessões extracurriculares no exterior, não descurando o espaço e o tempo destinado ao brincar no exterior (cf. anexo B).

Ainda, a EC destaca com pesar o facto das crianças não terem estado diretamente envolvidas nesta (re)organização (“podia ter um envolvimento maior deles [crianças] na organização”), enunciando que já o fizeram em tempos, quando construíram sofás, vestiram as árvores (cf. anexo C, p.106). Realmente, tal como Bento e Portugal (2016) salientam, é fundamental ter o envolvimento e participação das crianças na organização e estruturação do espaço exterior, evitando assim a padronização dos espaços e materiais que limitam a atuação das crianças e conferindo a este espaço o valor imprescindível para o desenvolvimento das crianças (Vale, 2013; White & Stoecklin, 1997).

A verdade é que, tal como refiro no capítulo da revisão da literatura, estamos no tempo do prefixo (re) – (re)pensar, (re)organizar, (re)existir e (re)descobrir. Como tal, foi

necessário (re)adaptar as metodologias de intervenção pedagógica e (re)pensar com intencionalidade a organização do contexto educativo, especialmente aquele que é o palco principal deste tempo, o espaço exterior. Efetivamente, apesar das práticas no exterior já serem uma constante na organização socioeducativa, este tempo veio potencializar uma maior reflexão sobre este espaço como parte integrante do ambiente educativo. Assim, apresento na tabela seguinte as perspetivas da equipa educativa face às questões direccionadas sobre o valor e o papel que atribuem ao espaço exterior.

Tabela 3

Síntese Categorical – O lugar e o papel do espaço exterior na rotina. Categoria: Perspetivas sobre o espaço exterior (cf. árvore categorial completa no anexo M1, p.199).

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência	Unidade de Enumeração
O lugar e o papel do espaço exterior na rotina	Perspetiva sobre o espaço exterior	Valor	Maior disponibilidade do adulto	1	1
			Momentos individuais	1	1
			Identificar dinâmicas e interesses das crianças	1	1
			Importância de estar no exterior e contactar com a natureza	1	1
		Papel	Espaço de liberdade	4	1
			Promove a espontaneidade	2	1
			Proporciona explorações (motor, contacto com a natureza...)	6	2

Nota. Fonte própria.

Começo por destacar o valor que a EC confere ao espaço exterior, salientando a maior disponibilidade que tem para se envolver nas dinâmicas desenvolvidas pelas crianças, em estar presente nestes momentos, sem se preocupar com “coisas para fazer”, com atividades a realizar e ritmos alucinantes a cumprir. A verdade é que, muitas vezes, até nos esquecemos de respirar fundo, de saborear o momento e absorver o que está ao nosso redor, coisas que o espaço exterior nos incita a fazer. Tal como Hanscom (2018) afirma: “A natureza é intrinsecamente terapêutica” (p.103), permite-nos descomprimir e descomplicar, “tem um efeito calmante nas crianças” e nos adultos (*idem*, p.103). Diretamente relacionado com estes momentos, a EC refere que consegue “...estar, individualmente, com cada um...”, aproximando-se das brincadeiras, verificando as “dinâmicas que se criam entre eles [crianças]” e os seus interesses (cf. anexo C, p.109). Assim, através de uma participação “não disruptiva e respeitadora”, o espaço que separa

o “mundo da criança” do “mundo do adulto” é encurtado (Coelho & Tadeu, 2015, p.112). A par disso, através da observação dos momentos de brincadeira, o adulto consegue recolher um conjunto de pistas sobre a personalidade, interesses, necessidades e desenvolvimento de cada criança, essenciais para planear e adaptar a sua ação pedagógica, criando desafios e potencializando a aquisição de novas experiências (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008).

Voltando ao contacto com a natureza, a EC salienta a importância de estar no exterior no momento que vivemos atualmente, afirmando que “...a pandemia levou-nos para um espaço que sempre precisamos de ir... o que é simples e é importante é igual para toda a gente. E eu acho que o exterior nos fez lembrar disso... antes era muito natural sairmos e irmos a algum sítio, quando isso nos é tirado é quase como uma conquista” (cf. anexo C, p.110). A verdade é que, depois de tantos meses confinados, precisamos de desconfinar o nosso corpo, a nossa mente. As crianças precisam de brincar com os seus pares, despende a energia acumulada e voltar a reconectar-se com o exterior (Neto, 2020).

Já no que diz respeito ao papel do espaço exterior, a EC destaca a liberdade conferida às crianças, num espaço que se quer “amplo, sem paredes”, sendo esta a maior potencialidade destacada pela EC (cf. anexo C, p.107). Não obstante, enuncia algumas limitações, resultantes do tempo atual, uma vez que tiveram de “criar algumas paredes” (cf. anexo C, p.107), devido à necessidade de evitar cruzamentos entre as crianças de diferentes grupos. Contudo, mobilizando as palavras da EC, foram reunidos os maiores esforços para evitar ao máximo que as “paredes” fossem limitadoras” (cf. anexo C, p.107), pois tal como afirma, o espaço exterior é um “espaço de liberdade. De poderem.” (cf. anexo C, p.109). É um espaço onde, “acontece o encontro entre eles [crianças] e com o que aparece [materiais] eles fazem muitas coisas e eu gosto muito dessa espontaneidade que o exterior pode oferecer.” afirma a EC (cf. anexo C, p.109). Como tal, destaco os seguintes registos, onde é possível identificar a liberdade que as crianças têm neste ambiente para ser e criar

O Vas. vai para a ponta do avião e abre os braços, agarrando nas pontas do casaco. Estagiária: “O que estás a fazer Vas.?”. Vas: “Sou uma águia. Quero voar”. Estagiária: “Boa! Queres ajuda para voar?”. Vas: “Sim”. Estagiária: “Salta para mim”. Quando salta para os meus braços, rodopio-o pelo ar. (nota de campo nº 12.16, parque do avião)

16:24h – O Mar. e o Dio. estavam com vários paus na mão. Colocam os pauzinhos no chão e começam a organizá-los. Fico a observar e pergunto: “Estão a fazer o quê?”. O Mar. responde-me “Um dinossauro!”. Digo-lhe: “UAU! Explica-me lá como é que estás a fazer isso”. O Mar. diz-me: “Aqui está a cabeça (apontando para o lugar onde está essa parte do corpo) depois as pernas...”. (nota de campo nº 59.14, parque do avião)

Nestes dois exemplos, pretendia também evidenciar aquilo que a EC destaca como uma grande mais-valia do espaço exterior – “do nada se pode fazer tudo” (cf. anexo C, p. 106). Reforçando esta ideia, destaco os testemunhos recolhidos por Vale (2013), quando questionou as crianças sobre onde gostavam mais de brincar no espaço exterior e porquê, destacando a preferência pela zona com lenha porque conseguiam “brincar a sério”, criando as suas pistas, rampas e casas.

Ficando assim explícita a liberdade para criar, a EC reforça que muitas vezes os adultos esquecem-se de entregar o tempo da rotina às crianças, de lhes questionar sobre o que querem fazer e dar a liberdade para fazerem o que quiserem “com esse tempo e com esse espaço. Que eles lhes deem a eles uma utilidade” (cf. anexo C, p.107). É nesta linha de pensamento que a EC afirma ter um papel de “amiga” durante os momentos no exterior, uma vez que assume uma postura de apoio, deixando-se levar pelo pensamento das crianças (cf. anexo C, p.107). Desta forma, e indo de encontro aos princípios básicos da abordagem High Scope, defendida pela organização socioeducativa, é perceptível que as crianças agem de acordo com o seu desejo inato de explorar, adquirindo conhecimentos através das suas ações. A riqueza do espaço exterior resulta numa imensidão de explorações e interações adulto-criança e criança-criança, evidenciadas pela DG, o espaço exterior permite “...ter espaço para correr e para fazer atividades físicas que dentro da sala não é permitido (...) Eles sabem que não podem andar a dar pontapés na bola e eles têm essa necessidade de dar pontapés na bola, de correr, de saltar” (cf. anexo B, p.96). De acordo com Hanscom (2018) é nesta ativação diária de grandes músculos que a motricidade grossa se torna precisa e exata. Para isso, a mesma autora evidencia ser necessário desafiar, promovendo brincadeira e explorações ao ar livre. De facto, dentro de ambientes fechados e condicionados, existem sempre regras a cumprir, objetos com determinados propósitos que condicionam a criatividade. Já no exterior existem menos regras e orientações, os recursos da natureza e a natureza “inspiram as crianças a usar a

imaginação, a desafiar o seu pensamento e a testar os limites físicos” (Hanscom, 2018, p.98).

Muito tenho escrito a palavra “liberdade”, liberdade para criar, liberdade para testar, liberdade para ser, liberdade que nos foi condicionada. É nesta repetição que destaco as palavras da EC sobre a importância de ir ao parque todos os dias, apesar da condição meteorológica, afirmando ser “importante não lhes limitar aquilo que existe. A chuva existe, o sol existe, as paredes existem, temos milhares de limitações, não é, mas nós somos muito mais do exterior do que do interior” (cf. anexo C, p.108).

Destacando esta última ideia, e tal como Neto (2020) realça, este é o tempo de retomar a ferramenta ancestral que o ser humano dispõe para o seu desenvolvimento – estar no exterior, brincar no exterior. Por isso mesmo, saliento a permanência das alterações realizadas em termos de tempo e espaço na organização socioeducativa, após o alívio das recomendações. Assim, as cozinhas de lama e o golfe vão continuar, sendo estas zonas destacadas pelas inquiridas como uma mais-valia e preferência das crianças. Para além disso, os momentos de regulação da alimentação vão continuar a ser realizados no exterior, bem como algumas sessões extracurriculares. Contudo, em relação às sessões, a DG destaca que vai deixar a decisão final nas mãos dos professores especializados, não invalidando isso que os continue a provocar no sentido de utilizarem o exterior com uma maior frequência (cf. anexo B, p. 93). Ainda, no que diz respeito às grandes divisões do parque, de forma a evitar os cruzamentos de crianças de grupos distintos, a ambição é que as bolhas vão sendo maiores, permitindo a junção de dois grupos, potencializando assim o contacto entre as crianças. Por fim, no que concerne a alterações futuras, vão existir o mínimo investimento, pois a DG está a construir uma nova escola, onde pretende levar as cozinhas de lama e realizar um maior investimento no espaço exterior.

4.4.3. O espaço exterior no dia a dia da criança

“... nós somos muito mais do exterior do que do interior” (cf. anexo C, p. 108).

Considerado como um “prolongamento importante do ambiente interior” (Post & Hohmann, 2004, p.161), o espaço exterior sempre teve um papel fulcral na dinâmica

diária da organização socioeducativa, pois tal como a EC afirma: “todos os momentos feitos dentro da sala, também podem ser feitos fora...” (cf. anexo C, p. 108).

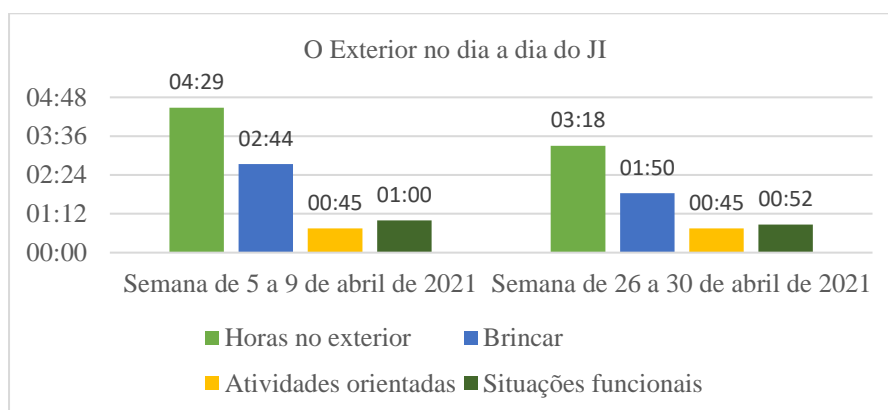
Não obstante, apesar das práticas já realizadas, este período de incerteza (pandemia), veio despertar o ser humano, fazendo-o refletir e repensar sobre a forma como interagia com o exterior (Neto, 2020). Mas porquê o espaço exterior? Autores como Sarmiento et al. (2020) realçam o fator diferença deste espaço: local devidamente arejado, importante para reduzir o risco de transmissão de doenças, imprescindível no momento que vivemos atualmente. A verdade é que, tal como a EC afirma, após o primeiro confinamento, “tivemos de voltar... e quando voltámos, voltámos com muitas novas medidas” (cf. anexo C, p. 105). Tendo como base as orientações da DGS et al. (2020/21), foi necessário (re)adaptar as rotinas, os espaços, materiais e atividades. Nesta (re)adaptação, tornou-se primordial privilegiar, sempre que possível, “atividades em espaços abertos (pátios, logradouros, jardins)” (p.9), o que resultou numa “nova reconfiguração do espaço exterior” (cf. anexo C, p. 105). Assim, os momentos de regulação da alimentação e as atividades extracurriculares como ginástica e música passaram “a ser feitas obrigatoriamente no exterior.”, coisa que antes não acontecia (cf. anexo C, p. 105). Evidentemente, o espaço exterior passou a ser o palco de novos momentos da rotina, potencializados pelos novos espaços criados no exterior, tais como “as cozinhas de lama que era uma coisa que não tínhamos (...) e os campos de golfe que estão agora a ser mantidos” afirma a DG (cf. anexo B, p. 93). Ainda, as inquiridas frisam: “nós estávamos sempre, sempre, sempre no exterior” (cf. anexo B, p.93), “acabámos por usar muito o exterior”.

Tendo como base as últimas afirmações, irei agora analisar os dados obtidos, durante dois meses de observação sistemática (abril e maio de 2021), através do preenchimento da grelha que se encontra expressa no anexo N. Deste modo, posso inferir que as crianças foram todos os dias ao espaço exterior (cf. anexo N1, p. 303), surgindo como valor médio mais elevado de tempo passado no exterior 04:29h (semana de 5 a 9 de abril de 2021) e como valor médio mais baixo 03:18h (semana de 26 a 30 de abril de 2021) (cf. anexo O2, p. 314). Estes valores contrastam com a realidade apresentada no estudo divulgado pela Unilever (2016) sobre o brincar ao ar livre, dado que o mesmo apresenta como conclusão o facto da maioria das crianças passar 1h ou menos no espaço exterior.

Continuando a analisar os dados recolhidos, destacando agora as duas semanas referidas anteriormente, elaborei o seguinte gráfico.

Figura 1

O Exterior no dia a dia do JI



Nota. Fonte própria.

Ao observar o gráfico é visível que o brincar surge como personagem principal neste palco que é o espaço exterior. Esta constatação é bastante interessante quando comparada com as respostas que as crianças dão para justificar a sua preferência face ao exterior ou interior. Assim, relacionado com a análise que apresento no subcapítulo - Conhecer o valor que as crianças atribuem aos espaços (cf. p. 49-50) - quando as crianças escolhem o espaço exterior apresentam, na sua maioria, como motivação, o facto de poderem brincar.

Continuando a analisar o gráfico, a seguir do tempo destinado ao brincar, surge o tempo dedicado às situações funcionais, momento da rotina que mudou o seu palco devido à pandemia, uma vez que antes era realizado no interior da organização socioeducativa. Assim, ao ser assegurada a alimentação no exterior, as crianças passam mais tempo em contacto com a natureza, proporcionando momentos como este:

11:20h – Durante o almoço, o Gi. e o Vas. observam os pássaros. O Vas. diz ao Gui: “Olha para o céu, vai passar outro pássaro”. Passou um pássaro e o Vas. disse “Visteeee!” (nota de campo nº 59.6, espaço dos blocos)

Por fim, surge o tempo dedicado às atividades orientadas, sendo a sua maioria dinamizada pelos professores externos de música, ginástica e inglês. Contudo, e apesar da equipa educativa também dinamizar atividades no exterior, o tempo passado neste

ambiente é visto pela EC como um tempo e espaço para as crianças decidirem o que querem fazer (“...temos muito a necessidade de encontrar uma explicação pra quê que serve, porque fazemos isto...e esquecemo-nos de lhes dizer a eles, que isso seja entregue a eles e que eles façam com esse tempo e com esse espaço o que quiserem. Que eles lhes deem a eles uma utilidade” cf. anexo C, p.107). Nesta linha de pensamento, Hohmann & Weikart (2009) destacam o papel idêntico do adulto no exterior e no interior, servindo como andaime para as descobertas das crianças.

Relativamente à diferença destacada anteriormente, face ao tempo médio passado no exterior, foi ao procurar uma justificação que verifiquei as condições climatéricas registadas. Assim, identifiquei que na semana de 5 a 9 de abril de 2021 não existiram aguaceiros e as máximas foram superiores a 20°C. Já na semana de 26 a 30 de abril, existiram aguaceiros em dois dias da semana (segunda e sexta-feira), que condicionaram a realização das situações funcionais, nomeadamente na sexta-feira, na qual o almoço foi realizado no interior. Contudo, devo destacar um acontecimento, ocorrido na segunda-feira, pois mesmo a chover, o lanche foi realizado no exterior e a EC incentivou o grupo a dar uma corrida pelo parque antes de regressarem à sala de atividades.

15:35h - A educadora incentiva o grupo a dar uma corrida pelo parque antes de começar a chover. (nota de campo nº 20.14, espaço dos blocos)

Como a mesma inquirida refere na entrevista, “para mim é muito importante que eles [crianças] vão ao parque todos os dias, mesmo quando está a chover ou mau tempo”, realçando que não devemos limitar-lhes o que existe, pois já existem “milhares de limitações” no dia a dia (cf. anexo C, p.108). De facto, o espaço natural permite à criança “reclamar a magia que existe na infância, adquirindo conhecimentos através da sua forma única de explorar e descobrir o mundo natural” [tradução própria] (White, 2004, p.9).

Com efeito, a par da informação aqui recolhida, considero importante realçar que a resposta a este objetivo vai continuar a ser complementada ao longo dos próximos subcapítulos, dado que para perceber como o espaço exterior é integrado no dia a dia do grupo, é necessário identificar as suas potencialidades e conhecer as perspetivas da equipa educativa e das crianças.

4.4.4. Potencialidades do espaço exterior na rotina das crianças

Partindo das características físicas do espaço exterior, das alterações proporcionadas pela (re)organização, das observações que pude realizar e dos dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas à equipa educativa do JI, irei aqui apresentar as potencialidades do espaço exterior na rotina das crianças em tempos de pandemia.

Tal como a EC afirma “... [no espaço exterior] existe uma maior disponibilidade, um espaço maior” e um tempo onde as crianças podem criar, usufruir, estar e “serem livres” (cf. anexo C, p.107). Contrariamente à liberdade que a EC refere, Bento e Portugal (2016) afirmam que o mundo das crianças está limitado em termos de acessos ao espaço exterior e à natureza. Condiçionadas por uma “cultura do medo” que se tornou em “pandemia do medo” (Neto, 2020), as organizações socioeducativas são vistas como a última oportunidade de (re)conectar a criança ao espaço natural (White, 2004). Assim, e apesar de todas as restrições impostas, foi na ânsia de regressar à organização, voltar às crianças e fazer com que “as coisas resultassem” (cf. anexo C, p. 105) que o espaço exterior teve uma nova reconfiguração (“(...) a pandemia vem-nos obrigar a repensar mais sobre o espaço exterior (...)” cf. anexo B, p.93).

Desta forma, sustentando-me nas palavras das inquiridas, o espaço exterior passou a ser palco de novos momentos da rotina. Organizado em três grandes zonas, “(...) acabámos por usar muito o exterior (...) para atividades extracurriculares, para os almoços” (cf. anexo B, p.93) e para os lanches, que passaram a ser feitos “obrigatoriamente no exterior” (cf. anexo C, p. 105). Para além disso, foram criados novos espaços, disponíveis durante o tempo de Fazer e o tempo de Exterior: as cozinhas de lama e o minigolfe.

Posto isto, de forma a dar resposta a este objetivo, organizei os registos realizados ao longo das semanas de prática, dividindo-os pelos diferentes momentos da rotina (cf. anexo M2, p.217).

O espaço exterior está presente desde o momento do **acolhimento**, destacando como exemplo a seguinte nota de campo

9:00h - Aproximei-me da porta para receber o Die. Estagiária: “Olá Die! Bom-Dia”. Estendo-lhe os braços e ele vem ter comigo para me dar um abraço. Die: “Vamos encontrar os dinossauros!”. Pai do Die: “Pois é! O Die falou muito sobre terem encontrado dinossauros”. Die: “Paleontólogo!”.

Estagiária: “Isso mesmo! Fomos paleontólogos e descobrimos muitos fósseis de dinossauros!”.
(nota de campo nº 37.1, espaço dos blocos)

Logo de seguida, surge o **Tempo de Fazer**, dividido entre as atividades orientadas pela equipa educativa em pequenos grupos,

Comecei por distribuir os binóculos e dizer que hoje seríamos novamente Paleontólogos. De seguida, questioneei o grupo sobre o que era ser um Paleontólogo. (...) Gui: “Quem estuda os dinossauros”. Te: “Com os fósseis”. Inês: “Na terra”. Pi: “Vêm os ossos”. Ainda, o Gui diz: “Utilizam aquela máquina que mostra onde estão os fósseis lá muito em baixo da terra”. Ao ouvir isto do Gui disse-lhe: “Que boa memória Gui! É isso mesmo. Tenho aqui uma imagem dessa máquina (mostro ao grupo)”. (...) De seguida, peço às crianças para vestirem o casaco e vamos para o exterior continuar a atividade. (...) (nota de campo nº 52.2, sala de atividades e cozinhas de lama)

atividades orientadas pela equipa educativa em grande grupo,

Assistimos à divulgação do projeto de outro grupo. No espaço dos blocos, sentamo-nos nas cadeiras que estavam em meia-lua e assistimos à dinamização de duas histórias da autoria das crianças do outro grupo. (nota de campo nº 53.3, espaço dos blocos)

brincadeiras,

Vou com o grupo para o espaço exterior. Como é habitual, sentamo-nos no chão, ao sol, à espera da sessão de ginástica. Algumas crianças começam a dizer “vamos fazer uma partida ao professor R.”. Assim, deitamo-nos todos no chão e “fingimos” que estamos a dormir. A In. deita-se em cima de mim, e assim ficamos, num abraço apertado [e aconchegante] até o professor chegar. (nota de campo nº 34.3, parque do avião)

Já com as crianças a explorarem as cozinhas de lama livremente, vou buscar a caixa dos fósseis (contem fósseis verdadeiros e alguns feitos por mim) e um livro (onde explica como se fazem os fósseis). Regresso às cozinhas de lama e quando me sento com a caixa e o livro, a Pi. junta-se a mim. Pega no maior fóssil e diz-me “é pesado”. De seguida, incentivo-a a pegar noutra, mais pequeno e a comparar o peso de ambos, perguntando-lhe: “Qual é o mais pesado?”. Pi: “Este” levantando o braço com o fóssil mais pesado para cima. (nota de campo nº 48.4, cozinhas de lama)

10:06h - O San., o Gi e o Vas dançam ao som da música, saltam conforme a pulsação. Junto-me a eles, assim como a In e a In. (nota de campo nº 45.3)

e, ainda, atividades extracurriculares.

A sessão começa com o professor R. a distribuir pelas crianças bolas pequenas. Depois, diz a todos que devem chutar as bolas, mandando para o chão os pins. De seguida, cada um, à vez, chuta a bola para uma baliza. Neste momento reparo que o To. chuta a bola com a parte de dentro do pé. Já a Bea. não consegue chutar, mas em contrapartida, ao arrastar o pé, consegue que a bola vá em direção da baliza. (nota de campo nº 10.9, parque das motas)

Para além disso, acontece o **Tempo de Exterior** da parte da manhã,

10:58h – Começo a colocar o tapete no espaço do almoço. Imediatamente, aparece o Gi, a Pi e a Bea para me ajudar. Os três agarram na extremidade do tapete e desenrolam pelo chão. (nota de campo nº 68.3, espaço dos blocos)

bem como da parte da tarde.

Observo o Sant, sozinho, a olhar para o céu. Junto-me a ele e pergunto: O que estás a ver? Sant: “as folhas das árvores” apontando para as folhas da árvore que está no parque. Reparo que as folhas estão a mexer-se e digo: “Pois é, estão a mexer-se”. Sant: “é o vento”. Estagiária: “Tens razão!”. Depois, olha para o céu e diz-me “as nuvens estão todas espalhadas”. (nota de campo nº 30.16, parque das motas)

16:29h – O Gui e o No brincam com o dinossauro. Reparo que estão a tapá-lo com terra e pergunto: “Porque estão a fazer isso?”. Gui: “Para fazer um fóssil!”. (nota de campo nº 49.10, parque do avião)

Por fim, devo salientar os momentos de regulação da alimentação, nomeadamente o lanche da manhã

Já com o grupo sentado nas cadeiras em meia-lua, começo a partir a fruta. Enquanto isso digo às crianças “Querem conversar sobre o quê?”. O Vas diz: “Dinossauros” e eu respondo: “Então vamos lá!”. O Gui começa logo a dizer “O T-Rex come carne!”. Estagiária: “É verdade! Descobrimos isso ontem. Então e como é que se chama quem come carne?”. Gui, Vas e Mar: “Carni (param alguns segundos e olham para mim, faço um gesto que lhes indica que estão a ir bem e eles continuam) voro”. Te: “Também há herbívoros”. Estagiária: “É verdade! Os dinossauros herbívoros comem o quê?” Bea: “erva”. In.: “plantas”. Estagiária: “Isso!”. Mar: “é o estegossauro”. Estagiária: “Boa Mar! O estegossauro é herbívoro”. (nota de campo nº 53.2, espaço dos blocos)

o almoço

12:02h - Enquanto algumas crianças ainda comiam, outras brincavam no espaço amplo que existe ao lado. Não sei como se iniciou, mas vejo a Te. a dar algumas instruções a algumas crianças que

estão de mãos dadas com ela e em roda, enquanto o To. passava pelo espaço que tinha na roda [deu a sensação que estavam a jogar ao jogo do peixinho]. Contudo, rapidamente, começaram a juntar-se mais crianças. Todos de mãos dadas, em roda, chegavam a um momento que caíam propositadamente no chão e riam em unísono. (nota de campo nº 38.11, espaço dos blocos)

e o lanche da tarde.

Durante o lanche, junto-me ao Mar, que aponta para o céu e diz: “É uma baleia!” (destaca o formato da nuvem). Estagiária: “Parece mesmo!” Mar: “E ali é uma onda”. O Vas, que estava a ouvir, olha também para o céu. (nota de campo nº 63.10, espaço dos blocos)

Destacados todos os momentos da rotina diária realizados no exterior, bem como exemplos específicos dos mesmos, saliento aquilo que a EC afirma, quando questionada sobre as principais potencialidades do espaço exterior

A maior potencialidade tem a ver com isso do *poder* criar, do *poder* usufruir, do *poder* estar. Tanto podem estar a conversar com um amigo, como a brincar à apanhada ou a encontrar um bicho e ver o que está a fazer... ou observar o que os outros amigos estão a fazer. [Por exemplo]: A mim apetece-me ver uma história, vou lá dentro buscar a história. Apetece-me ver as nuvens e porque que é que elas estão a mexer, vou-me deitar no chão a observar as nuvens. Apetece-me ouvir uma música e dançar ao som dele, metemos uma música para dançarmos. Portanto, é um espaço amplo, sem paredes. Nós tivemos de criar algumas paredes, mas tentamos ao máximo que essas paredes não sejam limitadoras de nada e, portanto, essa é a maior potencialidade do espaço... (cf. anexo C, p. 107).

Posto isto, é perceptível que o espaço exterior sempre foi um ambiente valorizado pela equipa educativa, tanto em termos de experiências a proporcionar às crianças, como em termos de espaço que promove a construção de relações. Não obstante, devo frisar a última frase da EC, quando questionada sobre as potencialidades do espaço exterior: “...claro que eu preferia que o espaço não tivesse quaisquer paredes e pudéssemos mesmo ir à volta da nossa escola, irmos ao parque, que era uma coisa que nós fazíamos muito e que estamos impedidos de fazer.” (cf. anexo C, p. 107). Apoiada nestas palavras, bem como em outras situações que ocorreram durante a minha prática e investigação, surgiu o próximo e último objetivo.

4.4.5. Condicionantes na exploração do espaço exterior na organização socioeducativa

Durante as minhas observações, fui focando a minha atenção em torno das interações das crianças no espaço exterior. Naturalmente, identifiquei um vasto leque de potencialidades, mas foi ao descentralizar-me das ideias preconcebidas sobre a temática - o espaço exterior em tempos de pandemia – que identifiquei algumas condicionantes (cf. anexo M2, p. 294).

Desde o nascimento, as crianças interagem com o seu próprio corpo, com o ambiente físico e com outros seres. Porém, este tempo (pandemia) veio limitar a interação. Resultado disso é a restrição ao nível de encontros das crianças, dado que de forma a evitar o risco de transmissão do vírus, foram organizadas em grupos, mantidos ao longo do dia, denominados de “bolhas”. Como se não bastassem as paredes das salas de atividades, foram construídas “paredes” no espaço exterior, de forma a manter as crianças organizadas, durante a permanência na organização socioeducativa (DGS et al., 2020/21, p.9). Evidentemente, começou a existir uma distância que até então não existia, entre as crianças de grupos distintos, dado que antes tinham o espaço exterior “aberto” para brincarem em conjunto. Exemplificando:

16:26h – Reparo que a No e o No estão junto da grade de plástico a conversar com uma criança do JI2 que está em cima da asa do avião (estrutura de madeira) para estar mais próxima.

Ainda, reparo que o Die, que estava a andar de triciclo, vê a C. (criança do JI2). Vai rapidamente para junto da grade de plástico e ali fica a conversar com ela. (nota de campo nº 62.9, parque das motas)

Vários foram os dias em que observei acontecimentos como este e, por isso, foi ao tentar perceber junto das crianças se sabiam o motivo desta distância que surgiu o seguinte registo:

16:29h - Passado algum tempo, junto-me a eles os dois. Vejo-os a rir e a conversar e pergunto: “Gostavam de estar juntos? Sem esta grade a separar?”. O Die diz-me que estava a dizer isso à C. E a C. diz-me “eu também!”. E eu pergunto: “Sabem porque que é que tem de estar separados?”. A C. (criança do JI2) responde: “Eu sei! Por causa do Covid”. (nota de campo nº 62.9)

Agora, ao ver essas interações serem condicionadas, com o intuito de evitar a transmissão do vírus, acabei por encontrar, ao observar as crianças, a magia comum em

tempos extraordinários [“finding ordinary magic in extraordinary times”] (Dvorsky et al., 2020). Com isto quero dizer que comecei a observar a forma como as crianças se adaptaram às circunstâncias deste tempo, onde demonstraram a sua resiliência. Como exemplo disso, destaco um acontecimento que pude observar mais tarde, quando regresssei à organização socioeducativa nas férias de verão, onde as crianças da sala do JI2 interagem com as crianças do JI1 ao fazerem bolas de sabão para rebentarem. Ainda, deixo aqui as palavras de Masten (2001, citado por Dvorsky et al., 2020), sobre a resiliência, uma vez que esta surge na magia de cada dia, no dia a dia em comunidade e de uma forma tão simples, visível neste tempo.

Voltando agora às “paredes”, construídas no espaço exterior, tornou-se essencial elaborar um programa com horários, para que todas crianças pudessem usufruir deste ambiente. Este programa trouxe condicionantes, evidenciadas pela EC durante a entrevista, ao lembrar como era feita a gestão da exploração do espaço exterior antigamente. Como tal a educadora evidencia que antes “sabíamos que o parque podia ser utilizado quando quiséssemos (...) quando fosse para nós importante ir ao parque. Agora não, agora precisamos de ver se existe algum grupo que o esteja a utilizar. Temos dias específicos para utilizar o parque. Por isso também nos limitou nesse sentido.” (cf. anexo C, p.106). Como evidência disso, apresento a seguinte nota de campo:

No momento do Quadro das Mensagens, o Gil afirma: “Quero ir para o parque do avião”.

Educadora: “Deixem-me ver se pudemos ir ao parque do avião”.

A educadora levanta-se, vai à janela e vê que o grupo do JI2 já está no parque. Diz às crianças: “Afinal não podemos ir para ali, mas podemos ir para ali [espaço dos blocos] (enquanto aponta na direção). (nota de campo nº 34.2)

Não obstante, tal como destaquei a resiliência das crianças, destaco também a resiliência da equipa educativa que ao (re)pensar e (re)organizar o espaço exterior, de acordo com as recomendações, tiveram o cuidado de elaborar um programa, que apesar das suas condicionantes, permite evitar cruzamentos e assegurar um tempo de qualidade no exterior. Para além disso, tal como referi anteriormente, foram criados novos espaços, tais como as cozinhas de lama e o golfe, para que pudessem gerir e equilibrar a permanência dos diferentes grupos no exterior.

Paralelamente a tudo isto, tanto a EC como a DG, quando questionadas sobre as condicionantes do (re)aproveitamento do espaço exterior, evidenciam dificuldades em implementar toda a rotina High Scope no exterior, em envolver as famílias e em ter tempo para se envolverem nas brincadeiras (cf. anexo M2, p.294).

Diretamente relacionado com a rotina High Scope, esta foi uma dificuldade salientada pela DG. Contudo, ao conversar com a EC percebi que a mesma sente falta de implementar a rotina no exterior, coisa que antes da pandemia conseguia fazer (“... o que nós fazíamos era... estávamos aqui nesta sala (...) algumas crianças ficavam aqui a brincar, outras podiam ir para o parque, levavam materiais para pintar, desenhar, fazer construções...” (cf. anexo C, p.106).

Já no que diz respeito ao envolvimento da família, tal como a EC frisa, antigamente, existia a oportunidade de estarem e brincarem em conjunto no espaço exterior (“antigamente, os pais... isto parece uma memoria longínqua... eu estava no parque a brincar com eles, os pais chegavam e vinham ter connosco. Alguns, com pressa, levavam as crianças, falavam um bocadinho comigo. Outros, sentavam-se e ficavam a brincar connosco...” cf. anexo C, p. 106). Contudo, realçando uma vez mais a capacidade de se adaptarem à realidade atual, o espaço exterior serviu como potencializador desta relação, pois se não existisse, não seria possível os pais observarem algumas dinâmicas, mesmo que seja ao longe.

Por fim, relativamente ao tempo do adulto para brincar com as crianças, a EC realça a dificuldade de gerir estes momentos, dado que tem de “estar sempre a sair para entregar crianças”, não conseguindo aprofundar o seu grau de envolvimento (cf. anexo C, p.106).

Não obstante, fica perceptível que para todas as condicionantes, foram encontradas soluções. Para além disso, o que aqui fica presente é o valor que o espaço exterior tem para a equipa educativa, para as dinâmicas na organização, para as crianças e para o envolvimento das famílias. Ainda, considero importante destacar que não foi o espaço exterior que criou as condicionantes aqui evidenciadas, mas sim o momento que estamos a viver e as recomendações necessárias para evitar a transmissão do vírus. A principal ideia a salientar é que assegurar o bem-estar de todos e as práticas de qualidade continuam a ser primordiais para esta organização socioeducativa.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Fazer o que amamos

“Tudo seria diferente, sem dúvida, se desde pequenos nos ensinassem a ligar-nos com o nosso interior, a procurar no fundo do nosso coração o que mais gostamos de fazer. Se fizermos o que amamos, encontramos as pessoas que nos tornam felizes, porque podemos partilhar com elas o que nos enche a alma, podemos criar e crescer juntos. Quando fazemos o que amamos, confiamos e partilhamos, abrindo-nos à mudança e ao amor.

Quando fazemos o que amamos, inspiramos os outros a fazer o que amam.

Quando fazemos o que amamos, vivemos com entusiasmo.”

Paloma Sainz in *Sentados e Atentos*, 2015

A procura por aquilo que amamos é uma constante na vida, tanto a nível pessoal como profissional. Consequentemente, todos nós, potencializados por essa ânsia, trilhamos caminhos. Caminhos que nos levam a encontrar aquilo que procurávamos. Caminhos que nos levam a descobrir aquilo que nem sabíamos que precisávamos. Caminhos que nos levam a algum lado. Um desses caminhos, percorrido por mim, levou-me até à Escola Superior de Educação de Lisboa, levou-me até às semanas de contacto com a prática durante os dois módulos da PPS: Creche e JI.

Fazendo agora um balanço das semanas de prática, devo dizer que este foi um caminho longo, árduo, cheio de amor e felicidade. Um caminho de aprendizagem, desenvolvimento, marcado pelo meu crescimento pessoal e profissional. Um caminho traçado por um infundável leque de questões e reflexões que inevitavelmente foram fonte de evolução. Um caminho enriquecedor. Um caminho de relações.

Assim, ao debruçar-me sobre a construção da identidade profissional, aprez-me referir, à luz dos autores lidos, que este não é um processo solitário, dado que se desenvolve em diferentes contextos, com as mais variadas interações, trocas, aprendizagens e relações (Sarmiento, 2009, p.48).

Considerando estas ideias, começo por realçar que, embora exista uma fronteira entre a vida profissional e a vida pessoal, não existe uma fronteira entre os princípios e valores que defendo pessoalmente e profissionalmente. Digo isto, pois, a minha história de vida, as experiências que vivi e com quem as vivi, interferem direta e indiretamente na

pessoa que sou e na profissional que ambiciono ser. Não fosse esta uma profissão de “especialistas do humano” (Bidou citado por Sarmiento, 2009), é claro que muito daquilo que somos encontra-se espelhado no sucesso desta profissão. Assim, destaco as últimas palavras da educadora cooperante, que me acompanhou durante a PPSII e que guardarei no meu coração “...se há coisa que eu quero que não te esqueças nunca, é de que antes de sermos uma qualquer profissão, somos pessoas (...) e tu és uma pessoa que pode ser o que quiseres porque tens dentro de ti (...) as qualidades para te relacionares com os outros (...) és feita de amor”.

Resultado de todas as relações que mobilizei ao longo da prática, descobri um pouco mais de mim, um pouco mais da profissional que ambiciono ser e que pretendo espelhar no presente capítulo.

Durante este caminho, que já tenho vindo a desvendar, percebi a importância da observação, escuta atenta, registo e reflexão, como ferramentas cruciais para o desenvolvimento do meu trabalho na prática. No entanto, e não desfazendo todas as outras, devo salientar o papel fundamental que as reflexões tiveram e continuam a ter na clarificação da minha identidade profissional. Deste modo, através das reflexões, treinei o meu olhar crítico e consciente sobre tudo aquilo que fiz, enquanto fiz e depois de ter feito. Esta dinâmica resultou numa apreciação do meu próprio desempenho, onde identifiquei os aspetos a melhorar na minha prática pedagógica, através de um balanço constante entre a teoria e a prática (Ferreira & Oliveira, 2015). Este processo tornou-se fundamental para mim, pois, através dos confrontos ou ligações entre a teoria e a prática, duvidei, questionei, procurei saber mais, ler mais.

Finalizada a semana, chega agora o momento de refletir sobre um tema, um tópico, uma curiosidade ou uma necessidade. Assim, e após a imensidão de acontecimentos vivenciados esta semana, bem como em todas as outras, poderia explorar nesta reflexão diversos tópicos. Digo isto, pois, mais uma vez, cheguei a este momento com a necessidade de me decidir entre escolher um no meio de dois, três ou até mesmo quatro tópicos que tenho curiosidade em explorar. Sinto que quanto mais sei, mais quero saber e “só sei que nada sei” (Sócrates). (reflexão Semanal nº 12 – 19 a 23 de abril)

Nesta ânsia de saber mais, a par das reflexões, realizei várias conversas informais com os profissionais que me acompanharam que, evidentemente, deram pretexto a mais reflexões. Com efeito, nada mais certo do que destacar o impacto que a oportunidade de

observar e trabalhar com diferentes profissionais, teve para a aquisição de um conjunto de competências e experiências essenciais, para a construção da minha identidade profissional. Desta forma, afirmo que uma das maiores aprendizagens que retiro deste percurso é a importância do trabalho colaborativo e cooperativo. Digo isto, pois, ao observar e conversar com a equipa educativa, ao refletir diariamente, fui percebendo quais as minhas conceções, prioridades e intenções na ação pedagógica. Inclusive, fui percebendo que não era apenas um elemento extra, era parte integrante da equipa educativa. Equipa onde todos eram valorizados, bem como os seus contributos. Desta forma, e tal como ambicionei inculcar nas crianças, também eu percebi a importância do Outro. A importância das interações com o Outro para o crescente desenvolvimento e aprendizagem. É nesta crença que deixo aqui uma frase do professor José Pacheco “As escolas não são edifícios, são pessoas”, são relações.

Evidentemente, se queremos uma escola aberta às pessoas, nada mais certo do que deixar aqui uma pequena reflexão sobre aquilo que foi a minha relação com as famílias. A relação escola-família é uma preocupação minha desde o início do estágio, resultado disso foi a minha segunda reflexão semanal (cf. anexo A, p.84, reflexão semanal nº2, p.286). Contudo, devo dizer que, apesar de, à priori, já saber a importância desta relação para o desenvolvimento e crescimento positivo a todos os níveis das crianças, foi com a prática em JI que percebi o poder desta relação para o sucesso das práticas pedagógicas. Desta forma, evidencio que, por mais vasto que seja o reportório teórico neste tema, nada é tão enriquecedor do que ver de perto esta relação, ser parte desta relação. Acredito que a base desta relação tão estreita entre mim e as famílias resultou, ironicamente, da situação que vivemos atualmente. Foi durante o período de confinamento que acabamos por nos conhecer melhor, não fosse estarmos “na casa uns dos outros”. A par disto, acredito que tive uma oportunidade única nesta prática, pois, devido à ausência da auxiliar, cheguei a abrir e fechar a sala de atividades, tendo a oportunidade de receber e entregar as crianças. Indiscutivelmente, esta proximidade foi dando confiança às famílias, que começaram a partilhar informações

A mãe do No pergunta-me “O No tem almoçado bem?”. Explico-lhe que sim. A mãe transmite-me que o No não tem tido a iniciativa de comer sozinho, chegando mesmo a referir “parece que perdeu o interesse”. Digo-lhe que apesar de às vezes nos pedir ajuda, é sempre no fim da refeição

e é quase sempre dos primeiros a acabar a refeição. Ainda, referi algumas estratégias que utilizamos quando as crianças nos pedem ajuda, para que sejam eles a comer sozinhos. (nota de campo nº 68.4, 10 de maio de 2021)

Com efeito, as famílias contaram comigo como um elemento da equipa educativa, responsável pelo crescimento dos seus filhos, o que levou a um momento bastante emotivo na despedida.

Não poderia falar da construção da minha identidade profissional, sem referir as crianças. As crianças que estão no epicentro da minha ação. Derivado da minha ação junto das crianças, várias foram as reflexões que realizei ao longo da prática, onde identifico os meus constrangimentos, dificuldades e conquistas, presentes neste documento. De entre todas as reflexões, destaco três que considero imprescindíveis para o meu percurso e construção da identidade profissional. Deste modo, começo por referir a reflexão semanal nº6, dado que realizei um pequeno desabafo sobre a prática, onde referi que tanto no estágio em JI, como no estágio em Creche,

estive e estou num absoluto estado de maravilhamento, onde os “uau’s” são usados e abusados nos meus diálogos diários. Sinto que, cada descoberta das crianças, é como se fosse, também para mim, uma novidade, assim como cada conquista. Para além disso, o mundo imaginário, voltou a ser um “companheiro” diário, onde os desafios, descobertas, brincadeiras, aprendizagens e, o amor, são uma constante. (reflexão semanal nº6, 4 a 8 de janeiro de 2021)

Ainda, potencializado por esta reflexão, afirmo aquilo que para mim é um dos princípios fundamentais na ação pedagógica - promover a aprendizagem pela ação. Assente nesta crença, toda a prática e planeamento de atividades foi ao encontro das interrogações e interesses das crianças, valorizando os seus contributos, vivências, ritmos e vontades. Aliás, uma das intenções do projeto desenvolvido com o grupo de crianças, baseado na MTP, teve como premissa este princípio. Nesta linha de pensamento destaco a seguinte afirmação do professor José Pacheco: “O que fica é o que se vive e não o que se escuta”, que resume o que pretendia e pretendo, no futuro, com a minha prática.

Claro que, para desvendar alguns dos interesses, potencialidades e fragilidades do grupo, é

essencial olhar e, sobretudo, escutar, de forma cuidada e intencional, tudo aquilo que as crianças fazem e querem transmitir. Utilizo a palavra “transmitir”, pois, tal como Rinaldi (2012) refere, escutar implica muito mais do que registar aquilo que a criança nos diz, implica “[...] a abertura e

a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (Rinaldi, 2012, p.124). Escutar significa conhecer o mundo das crianças, as suas histórias, interesses, necessidades, singularidades, potencialidades (Silva ... 2019, p. 196). Escutar as crianças é descobrir algo todos os dias! (reflexão semanal nº 6 – 4 a 8 de janeiro)

Deste modo, realçada a importância de escutar as crianças para adquirir informações verdadeiramente relevantes, devo afirmar que adotei esta ação (escutar) como um princípio fundamental na minha prática diária e futura, a par da observação.

Ao longo da prática fui descobrindo dificuldades. Dificuldades que foram alvo de reflexão, recolha de informação e superação. Desta forma, destaco a reflexão semanal nº8 (cf. anexo A, p.86, reflexão semanal nº8, p. 304), onde refiro o seguinte

(...) sinto a necessidade de abordar nesta reflexão semanal, uma dificuldade que tenho vindo a sentir e a tentar colmatar– gerir as dinâmicas em grande grupo.

(...) Assim, senti a necessidade de explorar e recolher mais informações, que me levem a obter resposta para a seguinte questão: “Que estratégias poderei implementar nestes momentos, para conseguir gerir o comportamento das crianças em grande grupo?”.

Esta era uma das minhas dificuldades. Utilizo o pretérito imperfeito do verbo “ser”, pois considero que consegui superá-la. Evidência disso é a seguinte nota de campo

Após o acolhimento, só estava eu e as crianças na sala de atividades. Assim, chamo o grupo para o Quadro das Mensagens. As crianças sentam-se e pergunto-lhes “Ora bem!!! Então e o que vamos fazer hoje? Será que é ginástica?”. Algumas crianças estavam distraídas com os brinquedos que tinham trazido para a roda e, por isso, peço-lhes *a cantar* para guardarem os brinquedos atrás das costas. A sorrir as crianças guardam os brinquedos e participam neste momento da rotina. (nota de campo nº 72.1, 17 de maio de 2021)

Para além destas, destaco a reflexão nº11 (cf. anexo A, p.84, reflexão semanal nº11, p.311), onde pretendia responder às questões que estavam (e continuam a estar) presentes na minha mente: “Quem é que eu sou enquanto educadora? Que ação pretendo ter junto das crianças?”.

A verdade é que, apesar da PPS me ter dado pistas sobre como responder a estas perguntas, sei que nunca terei uma resposta completa, uma vez que tudo aquilo que sou hoje, que vivi até hoje, vai ser aperfeiçoado amanhã, com as experiências e relações que daí surgirem. No entanto, posso afirmar que pretendo ser uma pessoa disponível para dar

e receber, para ouvir e falar, para pedir e não ordenar, para pensar e deixar pensar, para abraçar, para brincar, para assegurar o bem-estar das crianças e os seus direitos. Acima de tudo, para dar amor, entrar no mundo das crianças e deixar que elas entrem no meu.

Aliás, destaco as palavras do autor Içami Tiba, no seu livro *Quem ama, educa!* (2007)

Ao olhar um navio no porto imaginamos que ele esteja em seu lugar mais seguro, protegido por uma âncora. Às vezes não percebemos que ali ele está em preparação, abastecimento e provisão para se lançar ao mar, ao destino para o qual foi criado, indo ao encontro de suas próprias aventuras. Dependendo do que a força da natureza lhe reserva, poderá ter de desviar da rota, traçar outros caminhos ou procurar outros portos. Certamente retornará fortalecido pelo aprendizado adquirido, mais enriquecido pelas diferentes culturas percorridas. E haverá muita gente no porto feliz à sua espera.

Esta citação, utilizada na reflexão que destaquei anteriormente, fez-me refletir, continua a fazer-me refletir. A verdade é que, tal como os navios foram feitos para descobrir os “mares nunca dantes navegados”⁶, as crianças nasceram para descortinar os mares da vida, para se aventurarem, correrem riscos, conhecerem pessoas, culturas e terras diferentes. É nisto que eu acredito. E por isso mesmo,

o que mais valorizo na minha ação pedagógica não é chegar ao fim do dia e ter as crianças a saberem quais são os dinossauros herbívoros ou carnívoros (tópico do projeto realizado com as crianças) e o que isso significa. É sim, assistir, ser a influência, ser o combustível que faz arrancar a prática de atitudes de empatia, compaixão e respeito pelo outro. Assistir a momentos em que as crianças se abraçam, chamam efusivamente um amigo, dançam em conjunto, partilham brinquedos, são afetuosas, esboçam um sorriso (ou mais do que um), dizem os mais diversos “adoro-te”, “gosto muito de ti” ...isso sim é a influência que quero ter. Isso sim vai ser fulcral para o resto da vida. Isso sim vai ter um impacto no trajeto destas crianças enquanto atores sociais.

Se formos a ver, “não existem varinhas mágicas na educação”, pois cada criança é única, cada profissional é único, cada ser humano é único. As estratégias que utilizo hoje, podem

⁶ Escrevia Camões n’Os Lusíadas.

não ser as que vou utilizar amanhã, mas uma coisa é certa: a busca por novas respostas, novas informações, novos conhecimentos, vai sempre estar presente no meu dia a dia, não fosse eu uma pessoa “inquieta”.

Sinceramente, o objetivo principal que eu tenho enquanto futura educadora, enquanto adulto que apoia o crescimento de outros seres humanos, é que as crianças sejam felizes, sejam crianças, na forma mais pura de o ser. (cf. anexo A, p.84, reflexão nº11, p. 311)

É com estas palavras que dou o mote final para este capítulo, capítulo que me deixa com aquela sensação de “falta dizer mais qualquer coisa”. Capítulo que me fez relembrar um velho ditado que ouvia muitas vezes quando era criança “ações falam mais que mil palavras”, e que utilizo neste momento para referir que aquilo que escrevi não faz jus ao que vivi na prática ao longo do percurso que caracterizou a PPS I e II. Porém, para terminar, aproveito para sublinhar a seguinte frase do inventor e empresário Steve Jobs: “O teu trabalho vai preencher grande parte da tua vida e a única forma de seres completamente realizado é ao fazeres aquilo que acreditas ser um bom trabalho. A única forma de fazeres um bom trabalho é ao amares aquilo que fazes. Por isso, se ainda não encontraste [aquilo que amas], continua à procura. Não te acomodes/Não desistas! [tradução própria]” e eu acredito que tive a sorte de encontrar!

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Gratidão. Sentimento que me consome ao escrever estas últimas palavras. Gratidão pelas pessoas que cruzaram o meu caminho. Gratidão por este percurso. Um percurso rico em desafios que condicionaram o meu crescimento pessoal e profissional.

Nesta retrospectiva, não posso deixar de mencionar os dois períodos de estágio realizados em duas valências (Creche e Pré-Escolar). Em ambos, tive a oportunidade de contactar com a abordagem HighScope, com a qual me identifiquei. Efetivamente, tendo priorizado a aprendizagem pela ação ao longo da minha prática, também eu fui aprendendo ao ver, ao ouvir, ao explorar, ao ser parte daquela que foi a equipa que me acolheu durante quase dois anos.

Presente neste tempo de incerteza, estava a ânsia de encontrar certezas, que originou o desenvolvimento de uma investigação centrada na crescente valorização do espaço exterior. A partir dos resultados obtidos, fica clara a importância conferida a este ambiente, como parte integrante da dinâmica diária da organização socioeducativa, como palco principal das interações em tempo de pandemia.

Sendo este um processo desafiante, reflexivo, de avanços e recuos, devo salientar algumas dificuldades sentidas ao longo da investigação. Em primeiro lugar, destaco a falta de estudos realizados sobre a temática, levando à escassez de oportunidades de confronto de informação. Para além disso, realço a dificuldade que senti na realização das entrevistas em pequenos grupos, em captar a atenção das crianças, bem como “lançar” questões que não condicionassem as suas respostas.

No desenrolar da investigação, surgiram várias interrogações, que deram mote a novos objetivos, como é o caso do objetivo centrado nas condicionantes da exploração no exterior (cf. p.63). Contudo, muitas das interrogações poderiam originar novas investigações, mais centradas no brincar no exterior, mais centradas nas diferenças (ou não) das explorações das crianças após os sucessivos períodos de confinamento, mais centradas nos receios dos pais em plena pandemia.

Por fim, gostaria de salientar a importância que confiro à realização do presente relatório e cada um dos anexos. Todos estes documentos foram extremamente importantes para a minha contínua reflexão. Ainda, considerando esta uma profissão de constante construção, vou continuar a refletir, a ler, a pesquisar a cultivar os meus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (p. 121- 143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, 6(1), 132 – 156.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70 – PERSONA.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72, 85-104.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (12ª edição). Porto Editora
- Cardona, M. J. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*. Florianópolis, 18(38), 143-159.
- Christine Pascal & Tony Bertram (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:2, 249-262.
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 106-114.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspectiva de desenvolvimento. In J. Barreiros, R. Cordovil, & S. Carvalheiro (Ed.), *Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 155-166). FMH Edições.
- DGS, DGE, DGEstE (2020). **ORIENTAÇÕES** excepcionais de organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, incluindo escolas profissionais. Ano letivo 2020/2021.

- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15(2), 24-35.
- Dvorsky, M. R., Breaux, R., & Becker, S. P. (2020). Finding ordinary magic in extraordinary times: child and adolescent resilience during the COVID-19 pandemic. *European child & adolescent psychiatry*, 1-3.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press. (4^a Ed.).
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Ferreira & Oliveira (dezembro 2015). Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, 26(63), 806-836.
- Ferreira, A. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Ferreira, M. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições, 65-102.
- 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.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6.^a ed.). SAGE.
- Formosinho, J., Oliveira – Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., Santos, M., Fochi, P., Machado, I & Sousa, J., (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- França, A. M. & Sousa, J. M. (2014). Que avaliação na Educação de Infância?. *Interações* (32), 40-53.
- Gomes, V. T. S., Rodrigues, R. O., Gomes, R. N. S., Gomes, M. S., Viana, L. V. M., & Silva, F. S. (2020). A pandemia da Covid-19: repercussões do ensino remoto na formação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44.
- Guedes Monção, M. A. (2019). *Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças*. Comunicações.

- Hanscom, A. J. (2018). Descalços e felizes: como a brincadeira ao a livre promove crianças fortes, confiantes e capazes. Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). Educar a criança. Fundação Calouste Gulbenkian. 5ª Edição.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. Handbook of peer interactions, relationships, and groups, 180-194.
- Krueger, R. and Casey, M. (2015). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lallemand, O. & Thuillier, É. (2016). O Lobo que Queria Ser Um Super-Herói (4ª Edição). Zero a Oito.
- Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. Revista Portuguesa de Pedagogia, 47, 7-29.
- Macedo, N. A., de Lima Pessanha, F. N., & de Alencar, C. S. (2020). Escola da pequena infância e alguns paradoxos no contexto da pandemia da COVID-19. Olhar de Professor, 23, 01-06.
- Matos, M. (outubro de 2003). Relação Escola – Família – Comunidade. Intervenção no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”, Setúbal.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: Revista de Educação, 2(2), 49-65.
- Mendes R., Neves L., Lourenço A. & Diogo M. (2019). Portugal a Brincar - Relatório do brincar de crianças portuguesas até aos 10 anos. Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação & Instituto de Apoio à Criança – Sector da Actividade Lúdica Estrelas & Ouriços.
- Município Montemor-o-Velho (s.d). “Serei o que me deres...que seja amor” | Mês da Prevenção dos Maus-Tratos na Infância e Juventude. Consultado em: “Serei o que me deres...que seja amor” | Mês da Prevenção dos Maus-Tratos na Infância e Juventude (cm-montemorvelho.pt).
- Murphy (2012). Putting training into practice. In Resource Spring (2012) high-scope-educational-research-foundation.
- Nelsen, J. (1981). Disciplina Positiva. Manole.

- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto Ed.
- Neto, C. (2020). PLAYtalk "Voltar a brincar na rua" com Carlos Neto. Ludotempo Associação de Promoção do Brincar. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=QkZiutjLHnI&feature=emb_title
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em cascais*. Cascais: CERCICA.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. CNIS Ficheiro.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: construindo portfólios de aprendizagem. In F. Ferreira & C. Anjos (Org.), *Educação de Infância. Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Maceió: De Facto Editores/Edufal.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, 85-106.
- Parente, C. (s.d). Potencialidades do portfólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In C. Parente (Ed.), *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 35-48). *Movimenta projetos em educação*.
- Pereira, M. (2012). Resolução de conflitos interpessoais: uma aprendizagem democrática. In *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 45-48.
- Pereira, M. (2012). Resolução de conflitos interpessoais: uma aprendizagem democrática. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 45-48.
- Perrenoud. P. (2005) Assumir (e construir) uma identidade reflexiva. *Correio da Educação*, (287), 1-3
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche—o primado das relações e a importância dos espaços. Conselho Nacional de Educação, *Educação da criança dos 0 aos 3*, 47-60.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. In *Dossier: Trabalho Colaborativo dos Professores*. pp. 24-29.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180.
- Sainz, P. (2015). *Sentados e Atentos: Mindfulness*. Matéria-Prima.
- Sarmiento, M. J., & Bento, G. (2020). Redescobrir a qualidade em educação de infância em tempos de mudança.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@1*, 2(2), 46-64.
- Silva & Melo (2013). Do sujeito ao participante: O desafio da investigação com crianças In Pereira, A., Calheiros, M., Vagos, P., Direito, I., Monteiro, S., Silva, C. F., & Gomes, A. A. (2013). *Livro de Actas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.
- Silva, A. C., Ongaro, D., Rosa, J., & Goelzer, J. (2019). A escuta das crianças como um princípio da ação educativa: experiências vividas na ueiia/ufsm. In A. Stephani, *Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2*, (pp.192). Atena Editora.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zeroa-Seis/Zero a seis*, 33-53.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Stoecklin, V. L., & White, R. (1997). *Designing Quality Child Care Facilities*.
- Tiba, I. (2007). *Quem ama, educa! : Formando cidadãos éticos*. Editora Integrare.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de educação de infância*, 98, 11-13.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & place*, 12(4), 383-393.
- White, R. (2004). Interaction with nature during the middle years: Its importance in children's development and nature's future. Retrieved October, 28, 2004.
- Yarlett, E. (2020). *Trincas - O Guia dos Dinossauros*. Porto Editora.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.^a ed.). Bookman.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Portfólio da Prática Profissional
Supervisionada
| ' ' | | ' ' |

O documento referente ao Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II, encontra-se num documento PDF à parte intitulado de “Anexo_A_Portfólio_PPSII_2019050”.

ANEXO B

Guião e transcrição da Entrevista à
diretora geral

| | ' ' | | ' '

Entrevista à diretora geral

Entrevista

Destinatária: Diretora Geral

Objetivos:

- Conhecer e caracterizar a influência do tempo da pandemia na (re)organização do espaço exterior;
- Adquirir informações sobre o olhar da diretora face ao espaço exterior em tempo de pandemia.
- Identificar se as alterações se vão manter pós pandemia.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;• Apresentar as finalidades da entrevista;• Garantir o anonimato e a confidencialidade.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “O espaço exterior em tempos de pandemia: Olhar(res) e práticas em contexto de jardim de infância”.- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- A informação recolhida na entrevista é destinada somente para fins académicos;	

<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso acadêmico e profissional da educadora. 	<p>B1. Fale-me da sua experiência profissional e do seu percurso acadêmico.</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce a sua função atual?</p> <p>B3. Há quanto tempo trabalha nesta organização?</p> <p>B4. Tem alguma formação especializada em relação ao espaço exterior e ao seu potencial pedagógico?</p>	<p>- Habilitações académicas e profissionais;</p> <p>- Tempo de serviço e que cargos/funções ocupou ao longo da sua vida</p> <p>- Que requisitos: formação académica, profissional, pessoal, social, valores, etc.</p>
<p>C. Efeito Pandemia e as suas condicionantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as alterações na gestão das dinâmicas da organização • Identificar condicionantes na exploração do exterior 	<p>“Muito se tem falado sobre a influência da pandemia no repensar do ensino... mais concretamente no que diz respeito ao espaço exterior. Assim, gostava de lhe perguntar o que têm a dizer sobre isto...”</p> <p>C1. <i>Em que medida este tempo que estamos a viver atualmente, pandemia, alterou as dinâmicas na organização socioeducativa?</i></p> <p>C2. <i>Qual o papel do tempo passado no exterior neste tempo de pandemia?</i></p> <p>C3. <i>Encontrou obstáculos no espaço exterior? Como é que foram superados?</i></p>	

<p>D. Categorização das condições físicas do Espaço Exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os diferentes equipamentos e recursos • Potencialidades 	<p>D1. Como caracteriza o espaço exterior do JI? D2. Que espaços existem? D3. Quais são os novos espaços? Porquê a criação desses espaços? D4. Quais são as principais potencialidades pedagógicas que encontra no espaço exterior do JI? (a nível dos recursos, espaços e materiais)</p>	
<p>E. Identificar a intencionalidade por detrás da (re)organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspetivas das adultas no que concerne ao espaço exterior • Planeamento e organização do exterior 	<p>E1. Para si, o que é o espaço exterior? E2. Para que serve o tempo passado no exterior? E3. Que papel tem o espaço exterior na rotina diária? E4. Quais são os momentos da rotina passados no exterior? E5. Que mudanças trouxe a pandemia em relação à exploração do espaço exterior? E6. Como é que foi realizado o planeamento do reaproveitamento do espaço exterior? E7. Como foi pensar o espaço exterior com intencionalidade? Quais foram as grandes intenções por detrás desta (re)organização?</p>	<p>(Um mero tempo de intervalo ou um espaço pedagógico?)</p>

<p>F. Permanência das alterações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se as alterações se vão manter pós pandemia. 	<p>F1. O tempo passado no exterior é para continuar após este período de pandemia que estamos a viver?</p> <p>F2. As refeições vão continuar a ser realizadas no exterior? E as sessões de inglês, música e ginástica?</p> <p>F3. As divisões dos espaços (parque das motas e parque do avião) vão continuar após este tempo de pandemia?</p> <p>F4. O espaço exterior ainda vai sofrer mais alterações?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>-Agradecer a disponibilidade</p>

Transcrição da Entrevista

R – Entrevistador

DG – Entrevistado

[...]

ANEXO C

Guião e transcrição da Entrevista à
educadora cooperante

| | ' ' | | ' '

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (JI1 2020/2021)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções dos/as educadores/as de infância sobre o espaço exterior em tempo de pandemia;
- Compreender o lugar e a função do espaço exterior na prática pedagógica do/a entrevistado/a;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A.Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “O espaço exterior em tempos de pandemia: Olhar(res) e práticas em contexto de jardim de infância”.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições</p>	
<p>B.Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p>	<p>Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p>

		<p>B7. Para além de exercer funções de educador/a de infância ocupa, ou ocupou, algum outro cargo nesta organização socioeducativa?</p> <p>B8. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p>	
C. Efeito Pandemia e as suas condicionantes	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as alterações nas práticas educativas • Identificar condicionantes na exploração do exterior 	<p>“Muito se tem falado sobre a influência da pandemia no repensar do ensino... mais concretamente no que diz respeito ao espaço exterior. Assim, gostava de lhe perguntar...”</p> <p>C1. <i>Em que medida este tempo de pandemia alterou as suas práticas educativas?</i></p> <p>C2. <i>Qual o papel do tempo passado no exterior neste momento atual? E na sua prática pedagógica?</i></p> <p>C3. <i>Encontrou obstáculos no espaço exterior da sua instituição?</i></p>	<p>- <i>Considera que um dos aspetos positivos da pandemia foi o despertar para a exploração e descoberta do exterior como uma mais-valia na prática pedagógica?</i></p>
D. Categorização das condições físicas do Espaço Exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir informações sobre os diferentes espaços; • Identificar os diferentes equipamentos e recursos • Reconhecer potencialidades 	<p>C1. Como caracteriza o espaço exterior do JI?</p> <p>C2. Que espaços existem?</p> <p>C3. Quais são os novos espaços? Porquê a criação desses espaços?</p> <p>C4. Quais são as principais potencialidades pedagógicas que encontra no espaço exterior do JI? (a nível dos recursos, espaços e materiais)</p>	
E. Identificar a intencionalidade por	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as perspetivas das adultas no que 	<p>D1. Para si, o que é o espaço exterior?</p> <p>D2. Para que serve o tempo passado no exterior?</p>	<p>- (Um mero tempo de intervalo ou um espaço pedagógico?)</p>

<p>detrás da (re)organização</p>	<p>concerne ao espaço exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeamento e organização do exterior 	<p>D3. Que papel tem o espaço exterior na rotina diária? D4. Quais são os momentos da rotina passados no exterior? D5. Que mudanças trouxe a pandemia em relação à exploração do espaço exterior? D6. Como foi pensar o espaço exterior com intencionalidade? Quais foram as grandes intenções por detrás desta (re)organização?</p>	
<p>D. Tempos de brincadeira no espaço exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Duração • Condições • Brincadeiras 	<p>F1. Quanto tempo por dia as crianças da sua sala brincam no exterior? F2. Quais são os fatores que pondera quando promove a ida/não ida ao exterior? Como é que as crianças aproveitam esses espaços? Ao que brincam as crianças no espaço exterior? Com quem brincam as crianças no espaço exterior? Qual ou quais os sítios/equipamentos do exterior onde as crianças mais gostam de brincar? Como é que as crianças exploram? O que fazem?</p>	
<p>E. Relação entre conceções e prática pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar a relação entre as conceções sobre o espaço exterior e prática pedagógica 	<p>E1. Qual é papel do espaço exterior na sua prática pedagógica? E2. Qual é o valor que atribui aos momentos no espaço exterior? E3. Envolve-se com as crianças nos momentos de exploração do exterior?</p>	<p>Se a/o entrevistada/o responder a alguma destas questões anteriormente, não será necessário aplicá-las.</p>

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Finalizar a entrevista	<ul style="list-style-type: none">-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?- Obrigada pela sua disponibilidade.	<ul style="list-style-type: none">- Confirmar se existe algo mais a acrescentar- Agradecer a disponibilidade
-------------------------	--	--	---

Transcrição da Entrevista

R – Entrevistador

RA – Entrevistado

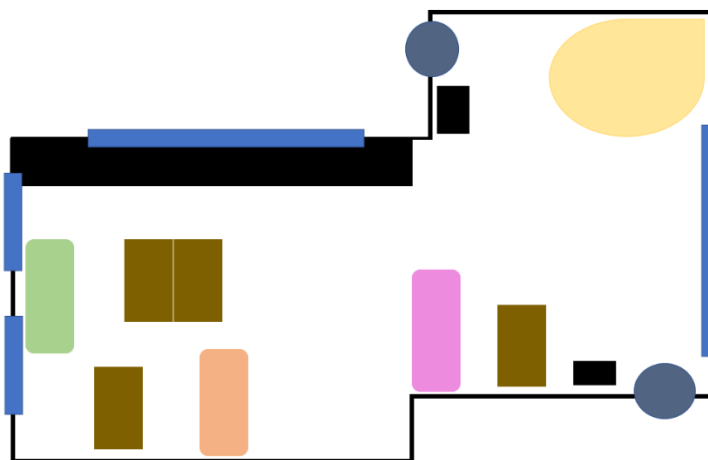
[...]

ANEXO D

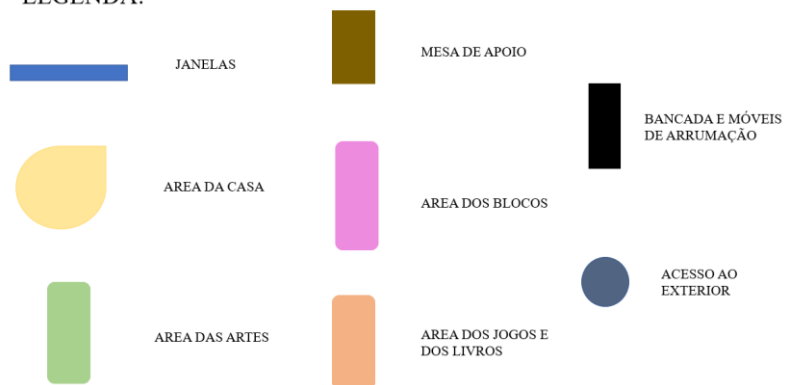
Plantas (Exterior/Interior)

| | ' ' | | ' '

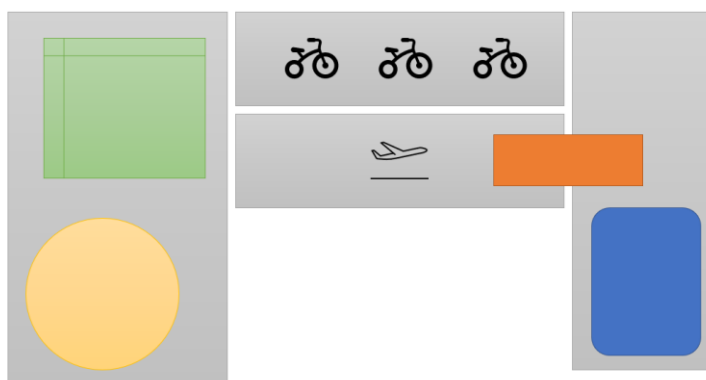
D1. Planta Espaço Interior



LEGENDA:



D2. Planta Espaço Exterior



LEGENDA:



ESPAÇO DOS BLOCOS



PARQUE DAS MOTAS



PARQUE DA CRECHE



PARQUE DO AVIÃO



COZINHAS DE LAMA
E HORTA



ZONA DE REFEIÇÃO

ANEXO E

Tabela dia típico no JI

| | ' ' | | ' ' |

Horário	Espaço	Momento	Nota de campo
		Acolhimento	Quando estou a receber a Pi, a sua mãe pergunta-me “Como se chama?”. Digo o meu nome e a mãe da Pi diz-me “Ahhhhh! Estivemos a falar sobre si no fim de semana. A Pi esteve a falar sobre si”. (Nota de Campo Nº 15.1)
9:15 9:30	Sala de atividades JI1	Quadro das Mensagens/Planear	Com o grupo quase todo sentado em roda, chamei os restantes elementos que faltavam e pedi para se sentarem. Depois, comecei por questionar o grupo “Hoje é que dia da semana?” A Leo respondeu muito rapidamente: “É sexta”. Estagiária: “Ainda, não. Vamos a meio da semana. Hoje é quar...”. Vas e Gui: “Quarta-feira”. De seguida perguntei “Então vamos lá ver as mensagens de hoje. O grupo do crocodilo hoje vai fazer o quê?” Algumas crianças: “aula de inglês” Estagiária: “Boa! E como é que se chama o professor? (mostro a imagem referente a esta atividade)”. Te: “L.” Estagiária: “Ok! E agora o grupo do gato. Hoje vai fazer um jogo comigo e com a F. Vamos jogar ao jogo do camaleão. Vocês conhecem esse jogo? Sabem quem é o camaleão?” Te: “é um lagarto” Estagiária: “É parecido, mas daqui a nada vamos descobrir mais sobre este animal. E quem é que quer desenhar o camaleão na mensagem?” Te e No voluntariam-se, mas como a Te disse primeiro deixei que fosse ela a desenhar.

			<p>Depois, com o grupo a ver escrevi “Jogo do Camaleão” no papel do desenho e disse-lhes que mais à frente lhes explicava como era o jogo.</p> <p>(Nota de Campo Nº 7.4)</p> <p>A educadora perguntou a cada criança em que área queriam ir brincar.</p> <p>Sant: “área das artes”</p> <p>IS. “área da casa”</p> <p>(Nota de Campo Nº 8.3)</p>
9:30 10:20		Tempo de FAZER	<p>O Sant faz um desenho na área das artes.</p> <p>Estagiária: “Uau! O que estás a desenhar?”</p> <p>Sant: “Estou a desenhar amarelo”.</p> <p>(Nota de Campo Nº 14.2)</p>
		Tempo de arrumar	<p>A educadora diz ao grupo que têm mais cinco minutos antes de começarem a arrumar. Ainda, mostra-lhes uma ampulheta e diz-lhes que quando a areia cair toda, têm de começar a arrumar.</p>
10:20 10:35		Refeição ligeira: fruta	<p>Avisamos as crianças que vamos comer a fruta. Começam todos a reunir-se na roda.</p> <p>(Nota de Campo Nº 20.5)</p>
10:35 11:00		Atividade orientada em Pequeno / Grande grupo	<p>Enquanto a educadora está a escrever os números nos papéis, para determinar o número de colheres de terra que cada um tem de colocar no copo de plástico que tem à sua frente, pergunta: “Que número é este?” (número três).</p> <p>Sant: “Três”</p> <p>BM.: “Três” e faz a representação do número com os dedos, levantando três dedos.</p> <p>Educadora: “E este?” (mostrando o número 1).</p>

			<p>Gi: “um!”.</p> <p>(...)</p> <p>(Nota de campo nº 23.9)</p>
<p>11:00</p> <p>11:20</p>		Tempo de Exterior	<p>Ainda no espaço exterior, eu pergunto ao To “queres jogar ao quê?”</p> <p>Ele responde-me “bowling”</p> <p>Estagiária: “Boa ideia! Podemos utilizar essa bola (que estava na mão dele) e eu vou ver se encontro algo na sala para utilizarmos como pines”.</p> <p>Na sala encontro uns copos e volto ao espaço exterior.</p> <p>Todas as crianças querem jogar e à vez experimentam. Contudo, começaram a existir conflitos. As crianças começaram a empurrar-se na fila, a tirar a bola das mãos uns dos outros. Devido a isso, tive de parar a atividade e expliquei-lhes que tinham de saber partilhar. Ainda, disse que ia falar com a Rita para fazermos este jogo nesta semana, para que todos pudessem jogar com calma.</p> <p>(Nota de Campo Nº 7.10)</p>
<p>11:20</p> <p>12:15</p>	Casa de banho	Higiene	<p>Mais uma vez, o Gui é o último a ir para a casa de banho. Para além disso, mais uma vez, faz uma birra porque não quer lavar as mãos. Explico-lhe que tem de seguir os passos que estão nas imagens da parede. O Gui olha para as imagens e diz: “Seguir as imagens”</p> <p>Estagiária: “Sim”</p> <p>E assim começa a lavar as mãos.</p> <p>(Nota de campo nº 9.11)</p>
	Espaço Exterior	Almoço	<p>O No ainda não tinha terminado de comer e grita: “Te”.</p> <p>No: “Podes vir ajudar-me?”</p> <p>A educadora diz-lhe que a Te ainda não acabou de comer, que tem de esperar um bocadinho.</p> <p>(Nota de Campo Nº 17. 15)</p>

<p>12:15 15:15</p>	<p>Casa de banho</p>	<p>Higiene</p>	<p>Mais uma vez, o Gui é o último a ir para a casa de banho. Para além disso, mais uma vez, faz uma birra porque não quer lavar as mãos. Explico-lhe que tem de seguir os passos que estão nas imagens da parede. O Gui olha para as imagens e diz: “Seguir as imagens” Estagiária: “Sim” E assim começa a lavar as mãos. (Nota de Campo Nº 9.11)</p>
	<p>Sala de atividades</p>	<p>Repouso / Higiene</p>	<p>12:20h – Sesta O No pede-me para ficar perto dele até adormecer. O Gui. está sempre a levantar-se da cama. 13h – Gui, Vas, To, Ri e Pi ainda estão acordados. (Nota de Campo Nº 20.12)</p>
<p>15:15 15:30</p>	<p>J11</p>	<p>Tempo de FAZER (Grande grupo)</p>	<p>15:20h – Já com a auxiliar na sala, reúno o grupo e conto-lhes a história do Monstro das cores. Depois de contar a história, aproveito que o grupo ainda está atento e falo-lhes sobre o momento da sesta de hoje. Sobre o facto de eles não me terem ouvido. (Nota de Campo Nº 8.11)</p>
<p>15:30 16:00</p>	<p>Espaço Exterior</p>	<p>Lanche</p>	<p>15:25h – Enquanto estou perto da BM, ela diz-me: “Olha (apontando para o céu). Estagiária: “O que se passa Bea? Não vejo nada” Be: “Olha, olha” (a apontar). Conforme olho vejo um melro. Estagiária: “Uau! Um melro” (Nota de campo nº 29.13)</p>

16:00 18:15	Parque Exterior	Tempo de exterior	Observo o Vas com um pau a “escavar” a terra. Vas: “Encontrei um fóssil!” Estagiária: “É um fóssil do quê?” Vas: “do dinossauro”.
------------------------------	--------------------	-------------------	--

ANEXO F

Tabela do grupo de crianças

| | ' ' | | ' '

[...]

ANEXO G

Tabela dos dados dos familiares das
crianças

[...]

ANEXO H
Folha de Apresentação

| | ' ' | | ' '

Olá Famílias!



O meu nome é Raquel Monteiro e estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Por este motivo, desde o passado dia 9 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2021, irei integrar, como estagiária, a equipa do grupo J11. Durante este período irei acompanhar as rotinas do grupo e desenvolver atividades para que juntos possamos crescer e aprender.

Muito Obrigada pela vossa atenção.

Encontro-me disponível para realizar qualquer esclarecimento de dúvidas.

ANEXO I
Janela dos destaques

| | ' ' | | ' '



ANEXO J
Portfólio da Criança

[...]

| ' ' | | ' ' |

[...]

ANEXO K
Entrevista crianças (pequenos grupos)

| | ' ' | | ' ' |

Perguntas:

- Preferes estar aqui fora ou lá dentro? Porquê?
- O que mais gostas de fazer lá fora?
- Destes espaços, qual é o teu preferido? Porquê?

Legenda:

R – Moderador

C – Crianças

[...]

ANEXO L
Roteiro Ético

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I (exemplos práticos)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Segundo Tomás (2011), para uma ética democrática, é essencial explicitar os objetivos do trabalho a desenvolver a todos os intervenientes (equipa educativa, crianças e famílias).</p> <p>Para tal, desde o primeiro dia de estágio, quando regresssei à organização socioeducativa que me acolheu na PPSI, cumprimentei todos os elementos da equipa educativa, reforcei os objetivos da minha presença ali, através de conversas informais e, aproveitei, para relembrar episódios do meu estágio em Creche.</p> <p>Com as crianças, fui-me apresentando, através de conversas informais, a partir do momento em que entrei na sala de atividades. Contudo, foi a educadora cooperante que iniciou a minha apresentação formal ao grupo através do momento do Quadro das Mensagens</p> <p>(...)</p> <p>Depois, a educadora tira outra folha e diz “Hoje temos alguém novo na nossa sala”.</p> <p>O Gui, a In e BM. dizem: “Raquel”</p> <p>A educadora pergunta quem é que me quer desenhar na mensagem.</p> <p>O No diz que quer. Conforme vai desenhando, a educadora salienta algumas das minhas características físicas (cor dos olhos, cabelo, etc.).</p> <p>(Nota de Campo nº 1.2, 9 de novembro de 2021)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1) - “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p.2) - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2) - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2)

	<p>Relativamente às famílias, elaborei uma folha de apresentação (cf. anexo H, pp.125) para dar a conhecer a minha presença na organização socioeducativa e os objetivos inerentes. Depois, mostrei à educadora cooperante e após o seu consentimento, coloquei na janela da sala de atividades. Acredito que esta etapa foi essencial para a construção da ética democrática, dado que, de uma forma muito natural, originou um primeiro contacto entre mim e os familiares das crianças.</p> <p>No que concerne à investigação, comuniquei a problemática que desejava investigar e os objetivos que pretendia alcançar à equipa educativa da sala de atividades, que desde o primeiro momento mostraram-se disponíveis para me auxiliar neste processo. Para além da equipa de sala, também dei a conhecer a minha investigação e objetivos a outros elementos da equipa educativa, tal como é evidente no seguinte registo</p> <p style="padding-left: 40px;">Começo a falar da minha investigação e das alterações que realizei relacionadas com os objetivos, com outras educadoras da equipa educativa. A educadora do JI2 diz-me que encontra mais prós do que contras nestas novas oportunidades de exploração no exterior, (...)</p> <p style="text-align: right; padding-right: 40px;">(Nota de campo nº 58.6, 23 de abril)</p> <p>Com as crianças, sobre a forma de conversas informais, expliquei-lhes que ia fazer um trabalho e que precisava da sua colaboração. Este momento, realizado antes das entrevistas em pequenos grupos, seguia-se da apresentação do consentimento (cf. anexo P2, pp.317) e pergunta “Querem participar? Gostavam de responder a umas perguntas? Só ajudam se quiserem!”. Assim, cada criança teve a oportunidade de aceitar ou recusar,</p>	
--	---	--

	<p>tendo a total liberdade para desistir em qualquer momento, mesmo que os pais tivessem autorizado.</p> <p>Por fim, relacionado com as famílias, apesar de não solicitar a sua participação direta no processo de investigação, dado que os dados recolhidos consistem nas observações, registos visuais e entrevistas à equipa educativa e às crianças, como pretendia auscultar as vozes das crianças sobre a problemática, elaborei um consentimento (cf. anexo P1, pp. 316), onde dei a conhecer a minha problemática e objetivos. Desta forma, pretendia assegurar a autorização para a gravação áudio das respostas das crianças.</p>	
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Qualquer intervenção realizada nos contextos educativos contempla benefícios e custos para todos os atores envolvidos.</p> <p>Assim, no que toca ao principal benefício, sentido por mim, destaco o facto da prática, observação dos comportamentos e elaboração da investigação me terem proporcionado a aquisição de conhecimentos que, evidentemente, vão ter uma grande influência na minha futura ação enquanto profissional da educação. Para além disso, e tal como Benavente et al. (1997, citados por Tomás, 2011) salienta, o objetivo da investigação é que, depois da ausência do investigador no contexto, os “atores locais” continuem a praticar as dinâmicas criadas. Assim, considero que a investigação poderia ter como benefício o reforço das práticas de qualidade no exterior, já realizadas pela equipa educativa, incentivando a reflexão sobre o valor e o papel do espaço exterior.</p> <p>No que toca ao principal custo, poderia evidenciar a questão da intrusão da privacidade, contudo, considero que assegurei o consentimento de todos os</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2). - Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança. (p.2)

	<p>intervenientes, que ficaram à vontade e deixara-me à vontade durante o processo da investigação. Ainda, considero importante realçar que, quando realizava algum registo visual às crianças, tinha em consideração as suas vontades e, por isso, questionava sempre se o podia fazer.</p> <p>Estagiária: Posso filmar aquilo que vamos fazer? Vas: Sim! Estagiária: Posso meninos? Crianças: Sim!</p> <p>(12 de maio de 2021, parque do avião)</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade + 7. Consentimento informado</p>	<p>Como salientei anteriormente, o principal custo que poderia existir durante a minha presença na organização socioeducativa seria a intrusão da privacidade dos atores envolvidos. Para que tal não acontecesse, preocupei-me em garantir, desde cedo, o cumprimento deste princípio: “Respeito pela privacidade e confidencialidade” fundamental na minha ação. A par disso, desataco as palavras de Pascal & Bertram (2009), dado que os estudos detalhados da vida das crianças devem assentar no respeito mútuo e negociação entre os intervenientes, assegurando assim o direito de dar voz e valorizar a voz das crianças. Não obstante, é importante salientar aquilo que os mesmos autores afirmam, pois “‘Listening’ includes using all the senses and emotions and accessing children’s range of communication is clearly not limited to the spoken word.” (Pascal & Bertram, 2009, p. 255). Nesta linha de pensamento, se erradamente, no início da minha intervenção, dava primazia às ideias que as crianças me transmitiam, oralmente e verbalmente, com o passar do tempo, ultrapassei essa conceção e passei a valorizar outros aspetos da linguagem, outras formas de ouvir a voz das crianças, assegurando</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2) - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2) - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2) - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)

	<p>o seu assentimento informado. Exemplificando, preocupava-me em escutar e auscultar as crianças, observando e descodificando os sinais corporais das crianças, evitando observar ou realizar registos quando sentia o seu desconforto. A par disso, preocupei-me, desde o início da minha intervenção, ser transparente com todos os intervenientes. Assim, no que diz respeito aos registos escritos, estive sempre disponível para mostrar as minhas anotações, chegando mesmo a ler aquilo que escrevia a algumas crianças que se mostravam curiosas em descobrir o significado dos meus rabiscos. Aliás, vários foram os momentos que as crianças pediram para as fotografar ou até mesmo para serem elas a fotografar com o meu telemóvel.</p> <p>A IR. vê o meu telemóvel pousado no chão e pede: “Posso tirar-te uma fotografia?”</p> <p>Estagiária: Claro que sim!</p> <p>A IR. tira-me uma fotografia. Depois, pergunta-me, posso tirar aos amigos. Respondo-lhe que sim. A In tira uma foto ao Vas que estava a falar com algumas crianças do JI2.</p> <p style="text-align: right;">(3 de maio de 2021)</p> <p>Além disso, pediam para ver as fotografias e os vídeos que ia realizando. Ainda, de forma a garantir o respeito deste princípio, todas as fotografias registadas e utilizadas para os documentos escritos foram editadas de forma a proteger a identidade e garantir a confidencialidade das crianças e da equipa educativa.</p> <p>Com o intuito de oficializar o cumprimento do meu compromisso de respeito e privacidade face a todos os intervenientes, elaborei protocolos de consentimento informado. Como tal, apresentei dois protocolos de</p>	
--	---	--

	<p>consentimento informado às famílias. No primeiro pretendia assegurar a autorização (ou não) da captação de registos fotográficos e vídeos às crianças, de forma a integrá-los no meu relatório final da PPSII. Já o segundo, mais direcionado para a investigação, apresentava os meus objetivos “pretendo auscultar as vozes das crianças” solicitando a autorização da participação (ou não) das crianças no estudo e a gravação áudio do seu contributo (cf. anexo P, pp.315). Em ambos os protocolos, deixei explícito o respeito pelas questões de confidencialidade e privacidade, reforçando a minha disponibilidade para esclarecer dúvidas, negociar e aceitar sugestões. Contudo, as famílias não apresentaram quaisquer propostas de alteração, aceitando a proposta apresentada. Ainda, no protocolo relacionado com a investigação, afirmo que a participação da criança seria voluntária, dado que perguntei quem é que aceitava colaborar no estudo. Para além disso, tal como afirma Tomás (2011), “as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência na investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p.164), tendo por isso a total liberdade de desistir em qualquer momento, mesmo que os seus pais tivessem autorizado a sua participação. Para tal, redigi um protocolo destinado às crianças e à sua participação na investigação (cf. anexo P2, pp.317), onde as mesmas puderam assinar e colocar a sua impressão digital. Complementando este protocolo, também expliquei a cada criança que estava a realizar um trabalho para “a minha escola” e que gostava de lhes fazer algumas perguntas, se me quisessem ajudar. Para além disso, assegurei que podiam recusar, destacando agora um momento descrito na transcrição das entrevistas.</p>	
--	--	--

	<p>[O Gi levanta-se e começa a ir em direção da porta]</p> <p>R: Anda cá Gi, ainda te queria perguntar uma coisa</p> <p>Gi: Eu não quero, quero ir brincar lá para fora</p> <p>R: Ok, vai lá</p> <p style="text-align: right;">(cf. anexo K, pp. 175)</p> <p>Por fim, destaco uma das minhas grandes dúvidas em relação à investigação, consistia na utilização ou não dos nomes reais das crianças. Contudo, percebi que não seria por utilizar o primeiro nome da criança que iria colocar em causa a privacidade ou confidencialidade que propus assegurar desde o início da minha prática. Digo isto porque, relativamente à organização socioeducativa, tive o cuidado de garantir o seu anonimato, procurando utilizar termos gerais, como por exemplo “contexto socioeducativo” ou “organização socioeducativa”. Ainda, no que concerne à equipa educativa, utilizava o cargo profissional, com o objetivo de contextualizar o leitor, assim como em relação às famílias, onde referia o seu grau de parentesco.</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>No que concerne a este princípio, devo salientar que não realizei qualquer processo de seleção ou exclusão de crianças, dado que pretendia valorizar cada criança, a sua voz e participação na investigação. Não obstante, essa decisão recaiu em cada uma das crianças, dado que através do protocolo de consentimento informado, aceitaram (ou não) participar no estudo. Desta forma, destaco o Diogo que não quis participar e o Martim que, apesar de ter assinado o protocolo, não aceitou a gravação áudio da sua participação na entrevista. A par destas crianças, não poderei utilizar os dados do Die, da Matilde e da Rita, pois até ao fim da PPSII não consegui reunir as assinaturas</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na</p>

	<p>dos seus familiares. No entanto, a participação das crianças não se limita somente às entrevistas, dado que observei e escutei todas as vozes das crianças, valorizando-as ao longo de toda a minha prática.</p>	<p>Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que a rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos da mesma investigação” (Tomás, 2011, p.163).</p> <p>Considerando esta afirmação, é mais uma vez salientada a importância de dar a conhecer aos atores envolvidos na intervenção, tanto a problemática como os objetivos da mesma.</p> <p>Torna-se imprescindível que o investigador se informe teoricamente sobre a problemática que pretende investigar, para que tenha em atenção a fundamentação já existente e, consequentemente, providencie conclusões pertinentes.</p> <p>Para além disso, é essencial evitar comportamentos ou influenciar a recolha de dados, destacando a construção dos guiões de entrevistas que evitem condicionar as respostas dos entrevistados e a minha postura durante as entrevistas, dado que tentei manter uma posição imparcial e pouco reveladora da minha posição face à problemática.</p>	<p>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.” (p.2)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>A investigação que desenvolvi foi um trabalho de natureza qualitativa, uma vez que desenvolvi um estudo de caso. Através da implementação desta estratégia de investigação, o investigador tem um maior envolvimento e</p>	<p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p>

	<p>presença no trabalho de campo, o que, conseqüentemente, vai resultar numa maior aproximação e colaboração entre o investigador e os intervenientes.</p> <p>Para além disso, selecionei diversas técnicas e instrumentos para a recolha de dados, de forma a conferir uma maior amplitude, riqueza, profundidade e veracidade à investigação.</p> <p>Ainda, sobre o envolvimento de todos os intervenientes na investigação, saliento mais uma vez a importância de dar a conhecer a todos a problemática e os objetivos da mesma.</p>	<p>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.” (p.2)</p> <p>- “Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.” (p.2)</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões + 10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Durante todo o processo de investigação deve ser assegurada a transparência de informações entre o investigador e os atores envolvidos.</p> <p>Assim, começo por destacar as crianças, com quem partilhei vários registos que fui recolhendo ao longo da minha intervenção. Com a equipa educativa, assegurei o seu envolvimento, através da realização de conversas informais, de forma a potencializar a construção de relações horizontais. Desta forma, a equipa educativa esteve a par de todas as informações recolhidas ao longo do processo, através da apresentação de alguns dados recolhidos e possíveis conclusões. Para além disso, tenho como intenção entregar um exemplar do relatório de investigação.</p> <p>Em relação aos familiares, apenas realizei uma conversa informal onde explicitiei a problemática da investigação e os objetivos. Contudo, não realizei nenhuma conversa final para apresentar os resultados e conclusões do estudo. Não obstante, sempre me encontrei e irei continuar a estar disponível para assegurar o acesso às informações conclusivas da</p>	<p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2)</p>

	investigação, bem como a qualquer fotografia que tenha capturado ou utilizado para a elaboração dos documentos escritos.	
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	Relacionado com os objetivos que delinee para investigação, acredito que a sua realização teria um impacto tanto junto da equipa educativa como das crianças. Isto porque, como referi no princípio dos <i>custos e benefícios</i> , considero que a implementação da investigação pudesse proporcionar a reflexão por parte da equipa educativa, sobre a problemática em estudo, o que, conseqüentemente, poderia reforçar as práticas de qualidade já existentes. Conseqüentemente, estas práticas de qualidade beneficiam as crianças, que usufruem de uma ação pensada e consciente por parte dos profissionais da educação.	- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2) - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)

ANEXO M
ANÁLISES DE CONTEÚDO

| | ' ' | | ' ' |

Análise de Conteúdo M1 – Entrevista Educadora Cooperante (EC) e Diretora Geral (DG)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	Unidade de Enumeração
O lugar e o papel do espaço exterior na rotina	Definição do perfil do/a entrevistado/a	Conhecer o percurso académico e profissional	Formação especializada em relação à pandemia	“ Fizemos formações, (...) Segurança Social. Fizemos sobre a questão da pandemia (...) a pandemia da educação” DG.	1	1
	Efeito pandemia	<i>Repensar as práticas pedagógicas</i>	Junto das crianças e das famílias	“(…) havia uma incerteza muito grande sobre o que ia acontecer, o que estava a acontecer e tivemos de redefinir o nosso papel junto das crianças e junto das famílias.” EC.	1	1
			Devido às novas medidas	“(…) tivemos de voltar e quando voltamos com muitas novas medidas.” EC.	3	1
				“Nós queríamos mesmo que resultasse e por isso fomos muito restritivos a nível de encontros das crianças com outras crianças, mantivemos mesmo bolhas muito organizadas.” EC.		
				“Tentamos ao máximo e conseguimos que as crianças de uma sala nunca tivessem em contacto com outras crianças, as desinfecções eram feitas a toda a hora quer de brinquedos, quer do espaço interior ou espaço exterior.” EC.		
			Reconfiguração do espaço exterior	(…) a pandemia vem-nos obrigar a repensar mais sobre o espaço exterior (...) DG.	3	2
				“E o espaço exterior teve uma nova reconfiguração.” EC.		
“Primeiro em termos das rotinas, da alimentação, do lanche, do almoço, das atividades como ginástica e música passariam a ser feitas obrigatoriamente no exterior.” EC.						

		<i>Tempo no exterior</i>	Maior permanência no exterior	[O espaço exterior tem outro papel?] “Eu acho que sim principalmente o ano passado quando recomeçamos.” DG.	3	2
				“Nós estávamos sempre, sempre, sempre no exterior.” DG.		
				“...o espaço exterior teve uma nova reconfiguração (...) rotinas, da alimentação, do lanche, do almoço, das atividades como ginástica e música passariam a ser feitas obrigatoriamente no exterior. Isso implicou que o espaço exterior também tivesse horários espaços definidos.” ED.		
				“...estamos numa época e numa sociedade muito do material, do ter alguma coisa para fazer, um material que seja interessante e espolete isto e aquilo e eu acho que nos esquecemos um bocadinho que do nada se pode fazer tudo e, portanto, para mim o parque tem essa grande mais-valia.” EC.		
			Palco de novos momentos da rotina	“...as cozinhas de lama que era uma coisa que não tínhamos (...) os campos de golfe que estão agora a ser mantidos.” DG.	5	2
				“Portanto o nosso espaço exterior foi organizado em 3 espaços e criámos para além disso as cozinhas de lama, que já era um projeto que tínhamos em mente, mas que só operacionalizamos nessa altura. Também arranjámos o minigolfe para eles poderem praticar.” EC.		
				“... em termos das rotinas, da alimentação, do lanche, do almoço, das atividades como ginástica e música passariam a ser feitas obrigatoriamente no exterior.” EC.		
				(...) acabámos por usar muito exterior (...) para atividades extracurriculares, para os almoços... DG.		
				(...) nós este ano conseguimos ter aulas de inglês lá fora, música, ginástica...” DG.		

			Duração	“De manhã costumam estar pelo menos meia hora, depois à tarde estão desde as 15:30h até quando os pais os vêm buscar.” EC.	1	1
			Fatores que condicionam as saídas ao exterior	“... para gerir melhor as entregas das crianças aos pais, tento sempre que tenham algum brinquedo no parque [das motas], o que eles quiserem. Para que quando eu não estou lá, eles possam estar envolvidos, mas não pondero em nada, vamos só para o parque.” EC.	1	1
			<i>Apropriação dos espaços pelas crianças</i>	“Eles adoram tudo o que tenha a ver com mexer na terra, encontrar pauzinhos e folhas e fazer construções e levar os animais e esconder os animais na terra. As brincadeiras passam-se muito tempo nesse espaço de terra. Quando chove com água na lama. Depois, gostam dos triciclos e de fazer as construções nos legos quando levam. E depois de brincar no avião.” EC.	3	2
		“As cozinhas de lama.” EC.				
		“Porque os miúdos adoram essa parte [com natureza]” DG.				
		Condicionantes	Falta de natureza no espaço exterior	“...o maior obstáculo é a falta de natureza (...) tivemos que pôr aquele chão e agora é difícil tirá-lo (...) e mesmo assim existe imensa gente que se queixa daquelas árvores...” DG.	3	1
				“Acho que era melhor que existisse mais espaço natural, mais vida, animal e vegetal.” DG.		
“(...) apesar daquilo ser estéril tem ali um bocadinho de natureza. (...) eu acho importante haver bastante espaço verde (...)” DG.						

			<p><i>Questões monetárias</i></p> <p>“(…) não é fácil arranjar dinheiro para adquirir um espaço urbano, espaço grande com muito espaço verde. Acho que mesmo assim até temos alguma sorte, temos ali uma cozinha de lama, mas não é assim uma coisa... maior parte das escolas acaba por estar a aproveitar o espaço com turmas que deem dinheiro... ali as marias cafés não [risos] não ajudam a pagar salários. Portanto, as pessoas acabam por construir, construir, construir e pronto acho que faz falta o espaço exterior.” DG.</p>	1	1
		<p><i>Dificuldade em implementar a rotina High Scope no exterior</i></p> <p>“(…) sentimos que se tivermos sempre, sempre, sempre no exterior não conseguimos implementar a rotina a <i>High Scope</i> (...) com tudo. Porque é importante haver áreas, é importante haver o planear-fazer-rever. É importante eles estarem na sala” DG.</p> <p>“Nós antes, o que nós fazíamos era...estávamos aqui nesta sala (...) algumas crianças ficavam aqui a brincar, outras podiam vir aqui para o parque e levávamos materiais para eles pintarem, desenharem, podiam fazer construções no parque com os blocos (...) era um estender do tempo de fazer para o exterior. Portanto eles podiam utilizar o parque (...) Agora, não podemos fazer isso porque existem sempre pais que estão a chegar e ali é uma zona de receção...” EC.</p> <p>“(…) também o facto de termos pouco tempo de rotina, [devido] à reestruturação dos horários [organização do tempo no exterior]. Muitas reestruturações deram-nos aso para muitas coisas, mas também nos tiraram muita liberdade. Liberdade que eu gostava e preservava.” EC.</p>	4	2	

				<p>“A diferença é que antes conseguia transportar a rotina diária e o tempo de fazer para a rua e agora não é assim tanto. Às vezes podemos fazer os pequenos grupos na rua, outras vezes, enfim, todos os momentos feitos dentro da sala, também podem ser feitos fora da sala. Antes fazíamos muitos piqueniques, agora por causa do COVID, como eles têm de almoçar longe uns dos outros, não podemos estar sentados todos numa roda. Eram momentos que eu gostava muito, onde surgiam conversas, perguntas e observações que depois...” EC.</p>		
			<p><i>Dificuldade no envolvimento das famílias</i></p>	<p>“... antigamente, os pais... isto parece uma memória longínqua... eu estava no parque a brincar com eles, os pais chegavam, vinham ter connosco. Alguns com pressa, levavam as crianças, falavam comigo um bocadinho. Outros sentavam-se e ficavam a brincar connosco. Portanto era um momento e era um espaço, também para as famílias. Agora, o que acontece é que nós chegamos ao parque, como os pais não podem entrar eu tenho de estar sempre a sair para entregar as crianças.” EC.</p>	1	1
			<p><i>Dificuldade em envolver-se nas brincadeiras</i></p>	<p>“(...) tenho de estar sempre a sair para entregar as crianças. De manhã, eles vão para o exterior e enquanto estou ali nós estamos a pôr as mesas ou as camas, há aqui muita gestão que dificulta e claramente põe em causa o tempo de qualidade que nós tentamos ter ao máximo com as crianças.” EC.</p>	1	1
Caracterização do espaço exterior	Espaço Físico	Dimensão		<p>“...pró ano vamos mudar, por isso é difícil dizer como é que eu caracterizo... (...) caracterizo mal [risos] acho que acaba por ser pequeno” DG.</p>	2	2
				<p>“...existe uma maior disponibilidade, um espaço maior.” EC.</p>		

		Novos espaços/ Dividido por partituras	“... isto também é uma coisa muito específica nossa, não é... porque muitas escolas não conseguiram fazer isto... um plano por turma é impossível... eles fizeram bolhas maiores.” DG.	5	2	
			[A criação de novos espaços foi...] “Pelas bolhas, para não furarmos as bolhas.” EC.			
			“Sim... o parque era para todos. Toda esta parte era para todas as crianças do JI. Agora, dividimos este parque em três espaços diferentes, depois criamos as cozinhas de lama, antes aquela parte era toda horta. Cada grupo tinha um espaço, onde cultivavam e depois íamos entregar à A. [cozinheira] para pôr na sopa e enfim... Agora temos maioritariamente espaço de lama, mas também já criamos um espaço de horta. E são esses os espaços.” EC.			
			“Este ano é um bocadinho chato com a questão das partituras...” DG.			
		“... num dia vai um grupo para o parque do avião e o outro para o parque das motas, eles deram estes nomes. Sabem em que dia vão para que parque e sabem o que fazem em cada parque.” EC.				
		Equipamentos e recursos	Elementos naturais	“era haver espaço para mexer na terra, na lama” DG.	3	2
				“para nós o importante era haver espaço verde” DG.		
“...a parte da terra e das arvores que é onde eles passam a maioria do tempo.” EC.						
	Materiais estruturados	“espaço para subir e descer ...” DG.	3	2		

				<p>“para a brincadeira lúdica como é o caso do avião que tem algumas potencialidades, às vezes é uma casinha, outras vezes é um avião, outras vezes é um espaço para escorrega e...” DG.</p> <p>“É assim, têm materiais já estruturados dentro do parque...” EC.</p>		
			Estímulos motores	<p>“haver coisas motoras, com triciclos e outro tipo de coisas que nem sempre vêm cá para fora, às vezes não sei porque, talvez porque estão a faltar algumas coisas, mas sei lá...” DG.</p> <p>“[as crianças] Sabem que no parque das motas podem levar uns brinquedos da sala, no parque do avião não, têm os triciclos.” EC.</p>	2	2
	Perspetiva sobre o espaço exterior	Valor	Positivo	<p>“Eu gosto muito do espaço exterior eu acho que o espaço exterior é muito importante agora... agora... [pausa]” DG.</p> <p>“Muito bom!” EC.</p> <p>“...é importante, até para nós todos, apanhar ar (...) há realmente um efeito quando apanhamos ar, respiramos... respiramos mais oxigénio e oxigenamos mais o nosso cérebro e o nosso corpo e ficamos mais calmos” DG</p>	3	2
				<p>“Existe uma maior disponibilidade, um espaço maior. Dentro da sala há sempre imensa coisa para fazer (...) e no exterior, às vezes mesmo que pensemos tenho de ir para a sala fazer alguma coisa ou falta-me isto ou aquilo, no exterior estás lá</p>	1	1
				<p>“Existe uma maior disponibilidade, um espaço maior. Dentro da sala há sempre imensa coisa para fazer (...) e no exterior, às vezes mesmo que pensemos tenho de ir para a sala fazer alguma coisa ou falta-me isto ou aquilo, no exterior estás lá</p>		

			e quando lá estás o educador, pelo menos eu sinto-me com uma maior disponibilidade para poder estar com eles.” EC.		
		Momentos individuais	“... estar, individualmente, com cada um, para me aproximar de uma brincadeira, para perceber as dinâmicas que se criam entre eles o que eles preferem fazer porque apesar do espaço exterior ser mais destruturado, acho que eles se estruturam melhor quando estão nesse espaço.” EC.	1	1
		Identificar dinâmicas e interesses das crianças	“...para me aproximar de uma brincadeira, para perceber as dinâmicas que se criam entre eles o que eles preferem fazer porque apesar do espaço exterior ser mais destruturado, acho que eles se estruturam melhor quando estão nesse espaço.” EC.	1	1
		Importância de estar no exterior e contactar com a natureza	“Em termos gerais do mundo, acho que sim, acho que as pessoas... essencialmente a pandemia levou para um espaço que sempre precisamos de ir... o que é simples e é importante é igual para toda a gente. E eu acho que o exterior nos fez lembrar disso... antes era muito natural sairmos e irmos a algum sítio, quando isso nos é tirado é quase como uma conquista “Yes! Conseguimos voltar à rua. Conseguimos voltar a ver o som” e infelizmente foi preciso existir uma situação destas, que nos causou alguma insegurança e instabilidade para nós olharmos outra vez para aquilo que nos trouxe aqui ao mundo.” EC.	1	1
	Papel	Espaço de liberdade	“É um espaço de liberdade. De poderem. De não existirem paredes.” EC.	4	1
			“... prefiro que sejam eles a dizer “Olha agora estou eu aqui a pensar e gostava muito que estivesse aqui envolvida connosco” e essa é a minha grande intenção. É deixá-los serem livres, deixá-los fazerem e arriscarem nas coisas que querem fazer e eu estou lá para os apoiar. Eu estou lá como amiga deles.” EC.		

				<p>“Portanto, é um espaço amplo, sem paredes. Nós tivemos de criar algumas paredes, mas tentamos ao máximo que essas paredes não sejam limitadoras de nada e, portanto, essa é a maior potencialidade do espaço. Agora, claro que eu preferia que o espaço não tivesse quaisquer paredes e pudéssemos mesmo ir à volta da nossa escola, irmos ao parque que era uma coisa que nós fazíamos também muito e que estamos impedidos de fazer.” EC.</p>		
				<p>“(…) A mim apetece-me ver uma história, vou lá dentro buscar a história.” EC.</p>		
			Promove a espontaneidade	<p>“Não há distrações. Às vezes querem-se ocupar muito as crianças com muitos materiais, muitas coisas para fazer e no exterior acho que acontece o contrário. Acontece o encontro entre eles e com o que aparece eles fazem muitas coisas e eu gosto muito dessa espontaneidade que o exterior pode oferecer.” EC.</p>	2	1
				<p>“... esquecemo-nos de lhes dizer a eles, que isso seja entregue a eles e que eles façam com esse tempo e com esse espaço. Que eles lhes deem a eles uma utilidade, do que eu (...) no restante tempo prefiro que sejam eles a dizer “Olha agora estou eu aqui a pensar e gostava muito que estivesse aqui envolvida connosco” e essa é a minha grande intenção. É deixá-los serem livres, deixá-los fazerem e arriscarem nas coisas que querem fazer e eu estou lá para os apoiar. Eu estou lá como amiga deles.” EC.</p>		
			Importância deste espaço	<p>“Para mim é muito importante porque eles vão ao parque todos os dias, mesmo quando está a chover ou mau tempo. Acho que é importante não lhes limitar aquilo que existe. A chuva existe, o sol existe, as paredes existem, temos milhares de limitações, não é, mas nós somos muito mais do exterior do que do interior (...) faço questão de ir todos os dias.” EC.</p>	2	2

				“Ele teve um papel importante. O espaço exterior é importante.” DG.		
			Proporciona Explorações	“...a riqueza do espaço exterior está essencialmente aí, as explorações são maiores da parte das crianças” DG.	1	1
			Espaço para atividades físicas	“...ter espaço para correr e para fazer atividades físicas que dentro da sala não é permitido (...) Eles sabem que não podem andar a dar pontapés na bola e eles têm essa necessidade de dar pontapés na bola de correr de saltar” DG.	1	1
			Respeito e contacto pela natureza	“...é importante o contato com a natureza e o respeito pela natureza” DG.	4	2
				“... respeito pelo planeta e (...) consciência (...) da vida, do mundo, do ecossistema (...) das relações entre as coisas...” DG.		
				“Para mim é muito importante porque eles vão ao parque todos os dias, mesmo quando está a chover ou mau tempo. Acho que é importante não lhes limitar aquilo que existe. A chuva existe, o sol existe, as paredes existem, temos milhares de limitações, não é, mas nós somos muito mais do exterior do que do interior. Alguns pequenos grupos tento que sejam feitos no exterior com materiais naturais e faço questão de ir todos os dias.” EC.		
				“a importância que tem a vida lá fora, de como estamos lá fora...” DG.		
				“(...) no espaço exterior há tantas possibilidades” DG		

			“...estamos numa época e numa sociedade muito do material, do ter alguma coisa para fazer, um material que seja interessante e espolete isto e aquilo e eu acho que nos esquecemos um bocadinho que do nada se pode fazer tudo e, portanto, para mim o parque tem essa grande mais-valia” EC.			
			Acalma o fluxo sanguíneo	“... está provado cientificamente que essa oxigenação, esse acalmar do fluxo sanguíneo, isso tudo nos permite depois aceder mais facilmente ao cérebro...” DG.	1	1
		Potencialidades do contacto com o espaço exterior	Dominar o corpo	“É importante que as crianças pequeninas consigam perceber a importância de como elas conseguem dominar o seu corpo.” DG.	4	1
				“capacidade de se autocontrolar” DG.		
				“[capacidade] de se auto acalmar...” DG.		
				“ter essa consciência, estar atento a si próprio, estar atento aos sinais estar atento a si próprio estar atento ao seu corpo, às suas necessidades.” DG.		
			Conversar	“Tanto podem estar a conversar com um amigo.” EC.	1	1
			Brincar	“...brincar às apanhadas” EC.	1	1
			Contactar com a natureza	“...encontrar um bicho e querer ver o que esse bicho está a fazer” EC.	2	1
		“Apetece-me ver as nuvens e porque que é que elas estão a mexer, vou-me deitar no chão a observar as nuvens.” EC.				
			Observar	“...observar o que os outros amigos estão a fazer” EC.	2	1
		“Apetece-me ver as nuvens e porque que é que elas estão a mexer, vou-me deitar no chão a observar as nuvens.” EC.				

			Escutar e dançar	“Apetece-me ouvir uma música e dançar ao som dele, metemos uma música para dançarmos.” EC.	1	1
Planeamento e organização do exterior	Quem fez?	Equipa Educativa		“Inicialmente, fui eu e a P. [coordenadora pedagógica] ...” DG.	7	2
				“Este tipo de coisas é mais fácil duas pessoas e depois mandamos (...). Não mandamos documentos definitivos.” DG.		
				“No início a R. [diretora geral] tinha mostrado uma forma de organização, depois eu tinha pensado noutra forma de organização e ficou...” EC.		
				“...o pessoal revê, vê se funciona na sua sala com a equipa.” DG.		
				“Todas as pessoas vêm antes de aprovar, porque também é complicado fazer assembleias, convém avançar, algum pragmatismo.” DG.		
				“No início a R. [diretora geral] tinha mostrado uma forma de organização, depois eu tinha pensado noutra forma de organização e ficou...” EC.		
				“Durante o primeiro confinamento pensámos em equipa como é que poderíamos fazer essa divisão. primeiro pensamos de uma forma depois achámos que seria melhor de outra e, portanto, fomos reajustando.” EC.		
			Medidas direção geral de saúde	“...ver o que a direção geral de saúde diz...” DG.	3	2

				“o ideal era a bolha, para haver uma bolha por turma, para sermos consistentes era lá fora também ter uma bolha por turma.” DG.		
				“... nós sabíamos que nos era imposto que não houvesse nenhum cruzamento entre a equipa ainda durante a pandemia.” EC.		
		Intenções por detrás da (re)organização	Preocupações e limitações	“A dificuldade era garantir que no recreio havia aulas extracurriculares, mas também tínhamos de garantir que as crianças podiam ir ao recreio sem interferir. Umam tinham que ir para o parque de avião, outras iam mais tarde quando acabava a aula de inglês, outras iam almoçar, como é que conseguíamos fazer com que as coisas não colidissem.” DG.	1	1
				“... passamos a ter horários para ir ao parque, antigamente (...) sabíamos que o parque podia ser utilizado quando quiséssemos (...) quando fosse para nós importante ir ao parque. Agora não, agora precisamos de ver se existe algum grupo que o esteja a utilizar. Temos dias específicos para utilizar o parque. Por isso também nos limitou nesse sentido.” EC.		
			Envolvimento das crianças	“Acho que é um espaço que podia ter um envolvimento maior deles na organização, nós já o fizemos em tempo... construirmos sofás, vestirmos as arvores, tinha uma participação e envolvimento maior das crianças.” EC.	1	1
		Como?	Instrumento utilizado	“eu e a Patricia fizemos um esquema, como é que aquilo podia funcionar, depois mandamos às educadoras que discutiram em equipa de sala para saber o que achavam.” DG.	3	2

				<p>“há um programa com as horas, recreio 1, recreio 2, acho que isto está em todas as salas (mostra-me o plano da organização). Segunda vão para o parque da manhã vai o JI2 porque temos de ter, porque havia o inglês, tínhamos de ter atenção. Depois aqui havia ginástica, nesta parte B, dividíamos o parque do avião e aqui era a parte B, cozinhas de lama, refeitório/toldo e tínhamos de ver quem é que estava em cada hora e em cada sítio nos diferentes dias da semana. Às quartas e quintas era igual porque tínhamos o inglês.” DG.</p> <p>“Isso implicou que o espaço exterior também tivesse horários espaços definidos. Portanto dividimos o espaço que tínhamos para as salas que existiam. (...) e pronto passamos a ter horários para ir ao parque antigamente íamos ao parque quando temos a nossa rotina obviamente, mas sabíamos que o parque podia ser utilizado quando quiséssemos. quando fosse para nós importante ir ao parque agora não agora precisamos de ver se existe algum grupo que o esteja a utilizar. Temos dias específicos para utilizar o parque. Por isso também nos limitou nesse sentido.” EC.</p>		
		<i>Feedback</i>	Positivo	<p>“Isto tudo foi novo este ano não é, mas acho que funcionou.” DG.</p> <p>“... está bem equilibrado em termo de materiais e não materiais, isso acaba por ajudar” EC.</p>	2	2
	Regulação da alimentação no exterior	Aspetos positivos	Funciona	<p>“Eu acho que funciona” DG.</p>	2	2
				<p>“O almoço, nós às vezes fazíamos piqueniques, eram momentos isolados, depois tornaram-se rotina. É bom porque estávamos ao ar livre, o ambiente refeitório é sempre um ambiente com muito barulho muita tensão, muitos grupos...” EC.</p>		

			Ambiente mais agradável	“... mais agradável (...) podem falar mais alto DG.	2	2	
				“É bom porque estávamos ao ar livre, o ambiente refeitório é sempre um ambiente com muito barulho muita tensão, muitos grupos...” EC.			
			Divertido	“A mim parece-me mais divertido!” DG.	1	1	
			Gestão	“...compensa porque acho que há outro ritmo...” DG.	2	2	
				“... termos um espaço só para nós e um tempo só para nós veio se a facilitar em termos de gestão do grupo e de usufruir do espaço só nosso.” EC.			
			Pacífico	“lá fora... se eles se levantarem é tudo mais pacífico, há mais espaço, é um momento ao ar livre” DG.	2	1	
				“No espaço exterior (...) estão mais calmos, há mais sol, ficam mais moles, acaba por haver... um outro ambiente” DG.			
			Aspetos negativos	Mais trabalhoso	“Apesar de ser um bocadinho mais trabalhoso...” DG.	3	2
					“acaba por haver algum trabalho adicional de ir buscar loiça e tirar loiça...” DG.		
					“...como temos um tempo, não se podem cruzar, existe uma tensão maior. Acho que essa é a única parte má. E claro, a questão das sopas, trazer para cima e levar para baixo e o peso... às vezes é difícil fazer essa gestão.” EC.		
Importância do espaço interior quando chove	“... acho que é importante haver um espaço interior até porque quando chove...” DG.	1		1			

		Permanência das alterações	Perspetivas futuras	“Acho que isso. É uma coisa que se deve manter, a não ser que alguém me diga que não gosta, mas eu acho que a maior parte das pessoas prefere comer lá fora.” DG.	2	1
				“Acho que é uma coisa que vamos manter para o ano [refeições no exterior].” DG.		
	Atividades curriculares no espaço exterior	Música	<i>Dificuldades sentidas pela professora de música</i>	“... a única coisa mais difícil é talvez ouvir, no tempo de inverno (...) ou a professora se sentir mais desconfortável em cantar num ambiente assim, mas quer dizer acho que corre muitíssimo bem...” EC.	2	2
				A professora de música sofreu muito com a pandemia (...) foi muito desafiante para ela, procurar situações alternativas ao cantar” DG.		
			<i>Permanência das sessões de música no exterior</i>	“...deixar ao critério dela, fazer as aulas como ela quiser, lá fora ou cá dentro” DG.	2	1
				“... se ela passar um ano inteiro, todo, sem fazer uma aula lá fora, vou desafiá-la a fazer uma aula lá fora...” DG.		
		Ginástica	<i>Permanência da atividade</i>	“... a maioria das vezes pode ser feito no exterior.” DG.	4	2
				a ginástica vamos tentar fazer lá fora, exceto na chuva” DG.		
	“Acho que é muito bom aproveitar o espaço exterior para a ginástica corre muito bem. Em termos de materiais não nos limita muito, só o espaldar e o espelho para eles se verem, mas acho que em termos de dinâmica funciona muito bem.” EC.					
	Por acaso falei com o professor Rui e ele disse que sim que concordava que para o ano continuasse assim no exterior. DG.					

			<i>Sessões de Judo</i>	combinamos é fazermos o Judo cá dentro, porque para tirar colchões todos cá para fora, é preciso o espaço... DG.	1	1
			<i>Condições meter</i>	“...quando fosse realmente muito frio vamos pro ginásio...” DG.	2	1
		“... a ginástica vamos tentar fazer lá fora, exceto na chuva.” DG.				
		Inglês	<i>Permanência no exterior</i>	“...no caso de inglês acho que há muitas sessões que podem ser feitas lá fora, mas vou dar espaço ao professor. DG.	2	2
	O inglês também, tudo funciona muito bem. EC.					
	Permanência das alterações (tempo e espaço)	Cozinhas de lama e Golfe	Uma mais-valia	“Foi mais uma mais-valia” DG.	1	1
			Oportunidades/Experiências	Porque acho mesmo que é importante continuar a haver esta coisa de meter água encher, esvaziar, por terra, por flores, estas coisas. Porque acho que é mesmo importante. DG.	1	1
			Preferência das crianças	“...a cozinha de lama... eles adoram a cozinha de lama!” DG.	1	1
			Permanência	“Claro, claro que sim! (...) vão continuar, sim! São bons” DG.	1	1
		Tempo no exterior	Preferência dos elementos da equipa	A R. [educadora cooperante que me acompanhou] sei que prefere de certeza. Ela gosta muito de sair! DG.	1	1

		Manter as divisões, mas juntar dois grupos	“... vamos ter de manter para duas turmas... se calhar os 2 JI1 de manhã... vão para um lado de manhã e à tarde vão para outro”. DG.	1	1
	Outras alterações	Mínimo investimento	“... a minha ideia é mesmo começar as obras em setembro/outubro na nova escola, portanto eu vou gastar o mínimo... fazer o mínimo investimento agora nesta escola.” DG.	1	1
		Aposta no exterior da nova escola	“A nossa aposta vai ser o espaço exterior na nova escola.” DG.	2	1
			“Tenho ideias para o outro sítio, mas também vou levar as cozinhas de lama, fizemos um espaço do tamanho deste.” DG.		
		Mudanças futuras	“(...) para o ano estamos a pensar melhorar, portanto, fazer bolhas um bocadinho maiores fazer JI2 e JI3. Os dois JI1... ficam com o avião...” DG.	2	1
	“Sim, estamos a pensar fazer isso” [juntar duas turmas no mesmo espaço para interagirem] DG.				
	Desejo das adultas	Escola no exterior	“... acho que devia ser giríssimo ter (...) possibilidade de ter um espaço exterior tão rico que fosse possível ter áreas, planear (...) uma escola no exterior, (...) era interessante” DG.	1	1
		Sem paredes/ Contacto com a comunidade	“...eu preferia que o espaço não tivesse quaisquer paredes e pudéssemos mesmo ir à volta da nossa escola, irmos ao parque [próximo à organização] que era uma coisa que nós fazíamos também muito e que estamos impedidos de fazer.” EC. “... eu preferia que o espaço não tivesse quaisquer paredes e pudéssemos mesmo ir à volta da nossa escola, irmos ao parque que era uma coisa que nós fazíamos também muito e que estamos impedidos de fazer.” EC.	2	1

ANÁLISE DE CONTEÚDO M2 – Notas de campo analisadas no âmbito da investigação

[...]

ANÁLISE DE CONTEÚDO M3 – Entrevistas realizadas em pequenos grupos com as crianças

Tema: Valorização dos espaços (interior/ exterior)					
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	Frequência	Unidade de Enumeração
Motivações para o contacto com o espaço exterior	Possibilidade de brincar	Brincar com os pares	“Eu gosto muito de estar lá fora (...) Porque eu gosto muito de brincar com os amigos e com as minhas amigas meninas.” IR.	5	4
			“Lá fora (...) porque quero brincar com os amigos (...) BMI.		
			“[Brincar] com a No. BMI.		
			“Brincar com a Te” NS.		
			“E eu também [brincar com a Te]” LEO.		
		Brincar com materiais estruturados	“Brincar com a bola.” GI.	3	2
			“Lá fora (...) [Agarra nos binóculos] “Quero levar isto!” (...) brincar!” PI.		
			“Gosto de brincar com bolocos” PI.		
		Tregar, escorregar e dançar	“Brincar (...) subimos as escadas e depois escorregamos no escorrega.” TE.	4	4
			“Escorregar de pernas po ar” NS.		

			“Gosto ir para o parque do avião (...) Eu subo (...) Danço.” SAN.		
			“... eu depois também vou po... parque e depois escorrego no parque do avião.” LEO.		
		Explorar elementos naturais	“...com a lama com um dinossauro.” LEO.	6	6
			“Brincar! (...) brincar na lama” TO.		
			“Brincar! (...) brincar com a lama com os bonecos.” VA.		
			“Lá fora goto de fazer cozinhas de lama.” BM.		
			“eu achei uma pedrinha” DIE.		
			“Gosto de dar algumas coisas ao papá (...) Sim, pedras” IS.		
		Brincar ao fazer de conta	“Binca patulha pata” RI.	3	3
			“Procurar os esqueletos (...) dos dinossauros.” DUA.		
			“Bincar [brincar] no lago dos patos.” IR.		
		Andar de triciclo	“Andar de triciclo...ah brincar” TE.	1	1
	Representação criativa	Desenhar	“Gostamos de fazer coisas bonitas e desenhos lá fora.” BM.	2	1
			“porque eu gosto de fazer desenhos” BM.		
	Regulação da alimentação	Lanche	“Goto de comer iogurte pa todos” GUI.	1	1
	Foco de interesse	Não enunciam	“Lá fora” TO.	6	6

			“Lá fora” LEO.		
			“Lá fora” VA.		
			“Lá fora” SAN.		
			“Eu” VA.		
			“Eu” TO.		
		Reforça preferência	“Lá fora (...) Gosta de fora!” GI.	2	2
			“Gosto também de fora.” DIE.		
Motivações para o contacto com o espaço interior	Foco de interesse	Animais	“na sala (...) porque tem muitas moscas” BMI.	1	1
		Adulto de referência	“aqui dentro (...) tu estás dentro aqui” NB.	1	1
		Interesse em desenhar	“Lá...cá dentro (...) para desenhar um desenho...um mapa para o meu papá. Fazer a caça aos ovos de chocolate.” GUI.	3	3
			“Eu quero ficar aqui (...) desenha.” RI.		
			“Cá dentro (...) pra desenhar um quadro pra minha mamã.” BM.		
		Não enuncia nenhuma razão	“Cá dentro (...)” NS.	5	5
			“Cá dentro.” MAR.		
			“Eu também [cá dentro].” TE.		
			“Aqui dentro.” IS.		
					“Aqui” DU.

ANEXO N

Tabela dos dados recolhidos através da
observação sistemática

| | ' ' | | ' '

Tabela N1*Dados recolhidos entre 5 de abril e 21 de maio de 2021.*

Semana de 5 a 9 de abril de 2021

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Foram ao espaço exterior?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo que ficaram no espaço exterior	3:55h	6:00h	3:55h	3:55h	4:40h
Tempo em situações de brincadeira	Manhã: +-20 minutos Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:10h	Manhã: 9:45h até 10:20h + 20 min. [2:25h] Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 4:15h	Manhã: 20 minutos Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:10h	Manhã: 20 minutos Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:10h	Manhã: 45 min. [cozinhas de lama] + 20 min. Tarde: 15:40h até às 17:30h TOTAL: 2:55h
Tempo em situações de atividades orientadas	45 min.	45 min. [não tiveram ginástica]	Inglês: 45 min.	Inglês: 45 min.	Música: 45 min.
Tempo em situações funcionais	Almoço: 11:20h às 12h	1h	1h	1h	1h

	Lanche: 15:20h às 15:40h TOTAL: 1h				
Condições climatéricas	Max: 23 C° Min: 10 C° [Sem aguaceiros]	Max: 25 C° Min: 12 C° [Sem aguaceiros]	Max: 23 C° Min: 11 C° [Sem aguaceiros]	Max: 22 C° Min: 11 C° [Sem aguaceiros]	Max: 20 C° Min: 14 C° [Sem aguaceiros]

Semana de 12 a 16 de abril de 2021

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Foram ao espaço exterior?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo que ficaram no espaço exterior	3:10h	3:35h	3:55h	3:55h	4:50h
Tempo em situações de brincadeira	Manhã: +-20 minutos Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:10h	Manhã: +-20 minutos Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:10h ⁷	2:10h	2:10h	2:10h
Tempo em situações de	_____	Ginástica: 45 min.	45 min. [não tiveram inglês]	Inglês ou atividade em pequeno	Música: 45 min. + 45 min. [assistir à

⁷ Depois de lancharem na sala, o sol abriu e a educadora fez uma votação para decidirem se ficavam na sala ou iam brincar no exterior: ganhar ir para o exterior.

atividades orientadas			grupo⁸: 45 min.	divulgação do projeto do JI2 TOTAL: 1:30h	
Tempo em situações funcionais	Almoço: 11:20h às 12h Lanche: 15:20h às 15:40h TOTAL: 1h	+ - 40 min. [almoço]	1h	1h	1h + 10 min. [refeição ligeira: manhã] TOTAL: 1:10h
Condições climatéricas	Max: 20 C° Min: 10 C°	Max: 20 C° Min: 13 C° [Aguaceiros: Piso húmido: não foram lanchar no exterior]	Max: 19 C° Min: 15 C° [Aguaceiros]	Max: 21 C° Min: 15 C°	Max: 24 C° Min: 13 C°

Semana de 19 a 23 de abril de 2021

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Foram ao espaço exterior?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo que ficaram no espaço exterior	4h	3:55h	2:05h	3:55h	3:55h

⁸ Enquanto um dos pequenos grupos (10 crianças) está a ter a sessão de inglês o outro está a realizar uma atividade orientada pelos adultos.

Tempo em situações de brincadeira	Manhã: +-20 minutos Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:10h	2:10h	+- 20 min. [ficaram na sala de atividades à tarde]	2:10h	2:10h
Tempo em situações de atividades orientadas	50 min. [atividade pequeno grupo]	Ginástica: 45 min.	Inglês: 45 min.	Inglês: 45 min.	Música: 45 min.
Tempo em situações funcionais	Almoço: 11:20h às 12h Lanche: 15:20h às 15:40h TOTAL: 1h	1h [almoçaram no exterior mesmo com aguaceiros]	1h	1h	1h
Condições climáticas	Max: 22 C° Min: 13 C° [Sem aguaceiros]	Max: 20 C° Min: 13 C° [Aguaceiros no momento do almoço]	Max: 18 C° Min: 14 C° [Aguaceiros]	Max: 21 C° Min: 13 C° [Sem aguaceiros]	Max: 19 C° Min: 15 C° [Sem aguaceiros]

Semana de 26 a 30 de abril de 2021

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Foram ao espaço exterior?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Tempo que ficaram no espaço exterior	1:50h	3:55h	3:55h	3:55h	2:55h
Tempo em situações de brincadeira	Manhã: +20 minutos Tarde: +- 30 min. [apenas uma corrida ao parque e foram para a sala de atividades] TOTAL: 50 min.	Manhã: +- 20 minutos Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:10h	2:10h	2:10h	Tarde: 1:50h
Tempo em situações de atividades orientadas	_____	Ginástica: 45 min.	Inglês: 45 min.	Inglês: 45 min.	Música: 45 min.
Tempo em situações funcionais	Almoço: 11:20h às 12h Lanche: 15:20h às 15:40h [mesmo a chover] Total: 1h	1h	1h	1h	[almoçaram no refeitório] Lanche: 15:20h às 15:40h Total: 20 min.
Condições climatéricas	Max: 22 C° Min: 14 C° [Aguaceiros à tarde]	Max: 21 C° Min: 14 C°	Max: 20 C° Min: 13 C°	Max: 19 C° Min: 11 C°	Max: 19 C° Min: 11 C° [Aguaceiros]

Semana de 3 a 7 de maio de 2021

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Foram ao espaço exterior?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo que ficaram no espaço exterior	3:10h	3:55h	3:55h	3:55h	5:40h
Tempo em situações de brincadeira	Manhã: +-20 minutos Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:10h	2:10h	2:10h	2:10h	Manhã: +-20 minutos + 45 min. [Cozinhas de lama] Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:55h
Tempo em situações de atividades orientadas	_____	Ginástica: 45 min.	Inglês: 45 min.	Inglês: 45 min.	Música: 45 min. + 60 min. [Divulgação do projeto]
Tempo em situações funcionais	Almoço: 11:20h às 12h Lanche: 15:20h às 15:40h Total: 1h	1h	1h	1h	1h

Condições climáticas	Max: 24 C° Min: 12 C° [Sem aguaceiros]	Max: 24 C° Min: 12 C° [Sem aguaceiros]	Max: 23 C° Min: 13 C° [Sem aguaceiros]	Max: 24 C° Min: 14 C° [Sem aguaceiros]	Max: 25 C° Min: 14 C° [Sem aguaceiros]
-----------------------------	--	--	--	--	--

Semana de 10 a 14 de maio de 2021

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Foram ao espaço exterior?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo que ficaram no espaço exterior	3:10h	3:55h	3:55h	3:55h	4:40h
Tempo em situações de brincadeira	Manhã: +-20 minutos Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:10h	2:10h	2:10h	2:10h	Manhã: +-20 minutos + 45 min. [Cozinhas de lama] Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:55h
Tempo em situações de atividades orientadas	_____	Ginástica: 45 min.	Inglês: 45 min.	Inglês: 45 min.	Música: 45 min.
Tempo em situações funcionais	Almoço: 11:20h às 12h	1h	1h	1h	1h

	Lanche: 15:20h às 15:40h Total: 1h				
Condições climatéricas	Max: 18 C° Min: 11 C° [Sem aguaceiros]	Max: 20 C° Min: 11 C° [Sem aguaceiros]	Max: 21 C° Min: 14 C° [Sem aguaceiros]	Max: 20 C° Min: 13 C° [Sem aguaceiros]	Max: 22 C° Min: 13 C° [Sem aguaceiros]

Semana de 17 a 21 de maio de 2021

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Foram ao espaço exterior?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo que ficaram no espaço exterior	3:10h	3:55h	3:55h	3:55h	3:55h
Tempo em situações de brincadeira	Manhã: +20 minutos Tarde: 15:40h até às 17:30h [1:50h] TOTAL: 2:10h	2:10h	2:10h	2:10h	2:10h
Tempo em situações de atividades orientadas	_____	Ginástica: 45 min.	Inglês: 45 min.	Inglês: 45 min.	Música: 45 min.

Tempo em situações funcionais	Almoço: 11:20h às 12h Lanche: 15:20h às 15:40h Total: 1h	1h	1h	1h	1h
Condições climatéricas	Max: 25 C° Min: 13 C° [Sem aguaceiros]	Max: 23 C° Min: 14 C° [Sem aguaceiros]	Max: 25 C° Min: 13 C° [Sem aguaceiros]	Max: 28 C° Min: 14 C° [Sem aguaceiros]	Max: 24 C° Min: 14 C° [Sem aguaceiros]

Nota. Fonte própria.

ANEXO 0

Figuras e tabelas realizados no âmbito
da investigação

| ' ' | | ' ' |

Tabela O1

Dados estatísticos do tempo no exterior.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	5 a 9 de abril de 2021											
2	Horas no exterior	Soma	Média	Brincar no exterior	Soma	Média	Atividades orientadas	Soma	Média	Situações funcionais	Soma	Média
3	03:55			02:10			00:45			01:00		
4	06:00			04:15			00:45			01:00		
5	03:55	22:25	04:29	02:10	13:40	02:44	00:45	03:45	00:45	01:00:00	05:00	01:00
6	03:55			02:10			00:45			01:00:00		
7	04:40			02:55			00:45			01:00:00		
8	12 a 16 de abril de 2021											
9	Horas no exterior	Soma	Média	Brincar	Soma	Média	Atividades	Soma	Média	Situações Funcionais	Soma	Média
10	03:10			02:10						01:00		
11	03:35			02:10			00:45			00:40		
12	03:55	19:25	03:53	02:10	10:50	02:10	00:45	03:45	00:56	01:00	04:50	00:58
13	03:55			02:10			00:45			01:00		
14	04:50			02:10			01:30			01:10		

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
15	19 a 23 de abril de 2021											
16	Horas no exterior	Soma	Média	Brincar	Soma	Média	Atividades	Soma	Média	Situações Funcionais	Soma	Média
17	04:00			02:10			00:50			01:00		
18	03:55			02:10			00:45			01:00		
19	02:05	17:50	03:34	00:20	09:00	01:48	00:45	03:50	00:46	01:00	05:00	01:00
20	03:55			02:10			00:45			01:00		
21	03:55			02:10			00:45			01:00		
22	26 a 30 de abril de 2021											
23	Horas no exterior	Soma	Média	Brincar	Soma	Média	Atividades	Soma	Média	Situações Funcionais	Soma	Média
24	01:50			00:50						01:00		
25	03:55			02:10			00:45			01:00		
26	03:55	16:30	03:18	02:10	09:10	01:50	00:45	03:00	00:45	01:00	04:20	00:52
27	03:55			02:10			00:45			01:00		
28	02:55			01:50			00:45			00:20		

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
29	3 a 7 de maio de 2021											
30	Horas no exterior	soma	média	Brincar	soma	Média	Atividades	Soma	Média	Situações Funcionais	soma	média
31	03:10			02:10						01:00		
32	03:55			02:10			00:45			01:00		
33	03:55	20:35	04:07	02:10	11:35	02:19	00:45	04:00	01:00	01:00	05:00	01:00
34	03:55			02:10			00:45			01:00		
35	05:40			02:55			01:45			01:00		
36	10 a 14 de maio de 2021											
37	Horas no exterior	soma	Média	Brincar	Soma	Média	Atividades	Soma	Média	Situações Funcionais	Soma	Média
38	03:10			02:10						01:00		
39	03:55			02:10			00:45			01:00		
40	03:55	19:35	03:55	02:10	11:35	02:19	00:45	03:00	00:45	01:00	05:00	01:00
41	03:55			02:10			00:45			01:00		
42	04:40			02:55			00:45			01:00		

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
43	17 a 21 de maio de 2021											
44	Horas no exterior	soma	média	Brincar	Soma	Média	Atividades	Soma	Média	Situações Funcionais	Soma	Média
45	03:10			02:10						01:00		
46	03:55			02:10			00:45			01:00		
47	03:55	18:50	03:46	02:10	10:50	02:10	00:45	03:00	00:45	01:00	05:00	01:00
48	03:55			02:10			00:45			01:00		
49	03:55			02:10			00:45			01:00		

Nota. Fonte própria.

Tabela O2

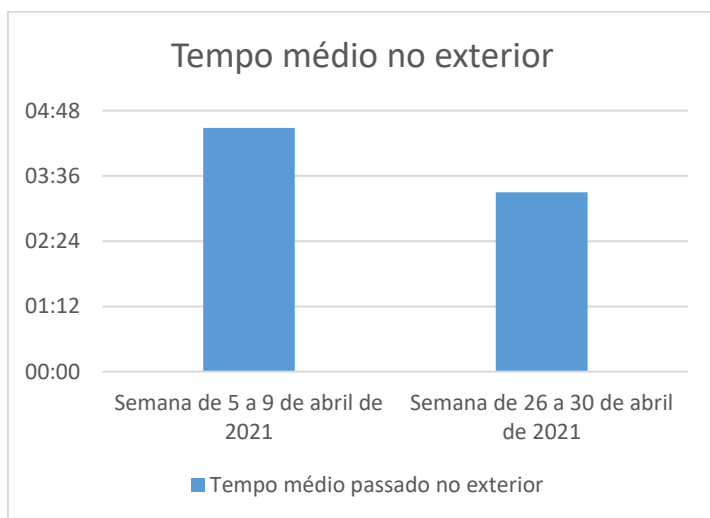
Dados estatísticos do tempo médio no exterior.

Semana	Tempo médio no exterior
Semana de 5 a 9 de abril de 2021	04:29
Semana de 12 a 16 de abril de 2021	03:53
Semana de 19 a 23 de abril de 2021	03:34
Semana de 26 a 30 de abril de 2021	03:18
Semana de 3 a 7 de maio de 2021	04:07
Semana de 10 a 14 de maio de 2021	03:55
Semana de 17 a 21 de maio de 2021	03:46

Nota. Fonte própria.

Figura O1

Tempo médio no exterior



Nota. Fonte própria.

ANEXO P
Consentimentos elaborados no âmbito da
investigação

| | ' ' | | ' ' |

P1. Protocolo de consentimento informado para as famílias.

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Raquel Alexandra da Silva Monteiro, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Por este motivo, estou desde o passado dia 9 de novembro de 2020 até ao próximo dia 21 de maio de 2021 a realizar o meu estágio junto do grupo da sala J11.

Derivado da necessidade de realizar um relatório de estágio, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a participação do/a seu/sua educando/a num estudo onde pretendo auscultar as perspetivas das crianças sobre o espaço exterior em tempos de pandemia. Para este estudo pretendo valorizar a voz das crianças e, por isso, pretendia realizar registos escritos e áudio do/a seu/sua educando/a.

Mais uma vez, garanto que todos os dados recolhidos serão utilizados, somente, para fins académicos, respeitando todas as questões de confidencialidade e privacidade. Ainda, destaco que a participação das crianças será voluntária, uma vez que irei perguntar quem aceita colaborar no meu estudo, sendo ainda possível interromper essa mesma participação a qualquer momento.

Agradeço desde já a vossa compreensão e colaboração e encontro-me disponível para realizar qualquer esclarecimento de dúvidas.

Peço, então, que o/a Encarregado de Educação assine o protocolo como forma de declarar a vossa autorização.

**A estagiária,
Raquel Monteiro**

Nome da criança	Assinatura do Encarregado de Educação
...	
...	

P2. Protocolo de consentimento informado para as crianças

Protocolo de Consentimento Informado

Aceito participar no estudo sobre o espaço exterior em tempos de pandemia:

Nome da criança	Assinatura	Impressão digital
...		
...		
...		