



O DESAFIO NO ESPAÇO EXTERIOR: BRINCAR E APRENDER FORA DA SALA DE ATIVIDADES

Ana Rita Coutinho

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



0 DESAFIO NO ESPAÇO EXTERIOR: BRINCAR E APRENDER FORA DA SALA DE ATIVIDADES

Ana Rita Coutinho

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Após chegar ao fim desta jornada tão importante, é impossível não refletir sobre todas as pessoas que tornaram esta realização possível. Neste momento de gratidão, importa expressar os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o meu percurso e tornaram-no mais especial.

À minha mãe, o meu mais profundo agradecimento. Pelo amor incondicional, pelo encorajamento, pelo apoio emocional, por ser sempre o meu porto seguro durante os momentos mais desafiantes desta jornada e por nunca desistir de mim. És a minha fonte de força e inspiração, e por ti sou eternamente grata.

Aos meus amigos, **Mariana, Afonso, Beatriz e Liliana**, por acreditarem em mim mesmo quando eu própria não acreditei. Obrigada por estarem ao meu lado para celebrar as minhas conquistas como se fossem vossas, e por me oferecerem um ombro amigo nos momentos de dúvida e incerteza. Sem vocês, nada disto seria a mesma coisa. Obrigada por serem casa.

Ao Alexandre, pelo apoio inabalável, pela motivação, pela compreensão e pela pessoa que é comigo. A tua presença ao meu lado tornou e torna toda esta jornada mais significativa e gratificante. Obrigada por estares sempre lá quando eu mais preciso.

À Inês, a minha companheira desde o início. Obrigada por me acompanhares ao longo destes cinco anos. Foram muitos risos, muitos choros, muito desespero, muitas partilhas e muitas histórias para contar mas, acima de tudo, foram cinco anos de muito trabalho e companheirismo. Obrigada por teres começado e terminado esta caminhada comigo, sempre juntas.

À Marta, à Raquel, à Daniela e à Sara, as amigas especiais que o mestrado me trouxe. Obrigada por aparecerem na minha vida, por me terem acolhido tão bem desde o início. O mestrado não tinha sido a mesma coisa, nem teria a mesma piada sem vocês.

À professora orientadora Marina Fuertes, cujo apoio e orientação foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. O seu conhecimento e o seu incentivo foram verdadeiramente inspiradores e ajudaram-me a superar os desafios ao longo do meu percurso.

Às equipas pedagógicas e famílias com as quais tive a oportunidade de me cruzar durante todo o meu percurso, e que me acolheram tão bem. O compromisso com a

excelência educacional e o apoio contínuo foram fundamentais para o sucesso deste estudo. Um agradecimento especial à **educadora Carina**, pelo apoio, incentivo e por todos os conhecimentos transmitidos.

Por fim, quero agradecer **a todas as crianças** que se atravessaram o meu caminho, e que tornaram tudo isto possível. Pelos sorrisos, pelos desenhos, pelos abraços e beijinhos, e por me ensinarem tanto. Obrigada por me fazerem ter certezas que estou no caminho certo e que escolhi a melhor e mais gratificante profissão do mundo.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), e visa apresentar de forma sistemática, reflexiva e fundamentada a minha prática educativa enquanto educadora estagiária, ao longo do período de estágio, evidenciando as aprendizagens realizadas. Esta prática decorreu em contexto de Jardim de Infância (JI), mais especificamente numa sala de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Neste sentido, são apresentados diversos tópicos que espelham todo o processo de intervenção, nomeadamente a caracterização do contexto socioeducativo, as intencionalidades educativas que sustentam a minha prática pedagógica, a introdução da investigação em JI, os processos de avaliação e as considerações finais.

Durante a PPSII, surgiu a problemática mais significativa que dá nome a este relatório: **“O desafio no espaço exterior: brincar e aprender fora da sala de atividades”**. Esta problemática emerge da observação do interesse das crianças pelo tempo de exterior e dos constrangimentos impostos pelas obras que foram feitas no parque exterior da instituição.

Após o levantamento de algumas questões, foram definidos alguns objetivos mediante a problemática identificada, sendo eles: i) Estudar os contributos da exploração do espaço exterior para o brincar em JI, ii) Averiguar a importância do espaço exterior no JI e iii) Estudar as preferências das crianças, a relação e as brincadeiras entre as crianças nos diferentes espaços exteriores. A recolha de dados passou por diversas técnicas e instrumentos, principalmente: observação direta participante e não participante, através do registo de observação (notas de campo), inquérito por questionário com perguntas de resposta aberta e uma entrevista semiestruturada (cf. Anexo C), a qual foi orientada a partir de um guião (cf. Anexo B) elaborado para este estudo.

Toda a ação e prática desenvolvida para com o grupo de crianças, com a equipa educativa, com as famílias e o contexto, assim como toda a investigação desenvolvida, resultou numa reflexão fundamentada e, conseqüentemente, numa enorme aprendizagem, não só alusiva ao tema da investigação, como à perspetivação da educadora que pretendo ser no futuro.

Palavras-chave: Crianças, Brincadeiras, Espaço Exterior, Aprendizagem

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II (PPSII), and aims to present in a systematic, reflective and grounded way my educational practice as a trainee educator, throughout the internship period, highlighting the learning carried out. This practice took place in the context of a Kindergarten, more specifically in a room of 25 children, aged between 3 and 5 years.

In this sense, several topics are presented that reflect the entire intervention process, namely the characterization of the socio-educational context, the educational intentions that sustain my pedagogical practice, the introduction of research in kindergarten, the evaluation processes and the final considerations.

During the Supervised Professional Practice, the most significant issue that gives its name to this report emerged: “The challenge in outer space: playing and learning outside the activity room”. This problem emerges from the observation of the children’s enormous interest in outdoor time and the constraints imposed by the works that were carried out in the institution’s outdoor park.

After raising some questions, some objectives were defined according to the identified problem, namely: i) To study the contributions of the exploration of outdoor space to play in kindergarten, ii) To ascertain the importance of outdoor space in kindergarten and iii) To study children’s preferences, the relationship and play between children in different outdoor spaces.

Data collection was based on different techniques and instruments, mainly: direct participant and non-participant observation, through observation records (field notes), questionnaire survey with open-ended questions and a semi-structured interview, which was guided by a script prepared for this study.

All the action and practice developed by me with the group of children, with the educational team, with the families and the context, as well as all the research developed, resulted in a reasoned reflection and, consequently, in an enormous learning, not only alluding to the theme of the research, but also to the perspective of the educator I intend to be in the future.

Keywords: Children, Play, Outdoor Space, Learning

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA	4
2.1. Meio envolvente	5
2.2. Contexto Socioeducativo	5
2.3. Equipa pedagógica.....	6
2.3. Ambiente educativo	8
2.3.1. Organização do espaço e dos materiais.....	8
2.3.2. Organização do tempo.....	10
2.4. As crianças	13
2.5. As famílias	18
3. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA	20
3.1. Intenções educativas para a ação	21
3.1.1. Intenções educativas para com as crianças	21
3.1.2. Intenções educativas para com as famílias.....	23
3.1.3. Intenções educativas para com a equipa educativa	25
3.2. Avaliação da ação	25
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	29
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	30
4.2. Revisão da literatura	31
4.2.1. O espaço exterior como promotor de brincadeiras e aprendizagens.....	31
4.2.2. A importância dos momentos de brincadeira livre no espaço exterior	33
4.2.3. Desenvolvimento de interações e relações entre pares	35
4.2.4. O papel do educador de infância como facilitador de experiências no exterior	36
4.3. Roteiro metodológico e ético	38
4.3.1. Questão de investigação e objetivos do estudo	38
4.3.2. Natureza do estudo	39
4.3.3. Participantes	40

4.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados	40
4.3.5. Procedimentos éticos.....	43
4.4. Apresentação e discussão dos resultados	43
4.4.1. Estudar os contributos da exploração do espaço exterior para o brincar em JI e Averiguar a importância do espaço exterior no JI.....	44
4.4.2. Estudar as preferências das crianças, a relação e as brincadeiras entre as crianças nos diferentes espaços exteriores.	50
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	69
ANEXO A.	70
ANEXO B.	85
ANEXO C.	89
ANEXO D.	94
ANEXO E.....	98
ANEXO F.....	105

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A proposta de realização do presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) *Prática Profissional Supervisionada II* (PPSII), integrada no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, e visa apresentar, de forma analítica e reflexiva, a investigação desenvolvida em valência de Pré-Escolar. O meu percurso de intervenção foi realizado entre o dia 2 de outubro de 2023 e o dia 28 de janeiro de 2024, numa sala com 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

De modo a facilitar e orientar a leitura do corrente relatório, apresento, seguidamente, os diferentes capítulos pelos quais o relatório se divide, sendo eles: i) Introdução, ii) Caracterização do contexto educativo, iii) Análise reflexiva da intervenção, iv) Investigação em Jardim de Infância, v) Construção da profissionalidade e iv) Considerações finais.

Após o capítulo introdutório, apresento a **caracterização do contexto educativo** detalhada, incluindo: o ambiente circundante, o contexto socioeducativo, o ambiente de aprendizagem, o grupo de crianças, as suas famílias e a equipa educativa, fornecendo ao leitor uma compreensão abrangente do cenário em que estive inserida.

O terceiro capítulo - **Análise reflexiva da intervenção** – delinea as intenções da minha ação ao trabalhar com as crianças, as famílias e a equipa pedagógica. Aqui, reflito sobre o cumprimento dessas intenções e avalio globalmente a eficácia da minha intervenção.

No quarto capítulo – **Investigação em Jardim de Infância** – apresento a problemática emergente da investigação, intitulada “O desafio no espaço exterior: brincar e aprender fora da sala de atividades”. Adicionalmente, realizo uma revisão da literatura relevante, discutindo conceitos de autores e resultados de pesquisas anteriores sobre o tema. Esclareço também as opções metodológicas adotadas e os princípios éticos e deontológicos que orientam a minha prática.

No quinto capítulo – **Construção da profissionalidade** – reflito sobre o meu desempenho durante as práticas profissionais, e como as mesmas contribuirão para a construção da minha identidade profissional como futura educadora de infância.

O sexto capítulo – **Considerações finais** – oferece uma reflexão sobre aspetos relevantes das práticas, incluindo aprendizagens significativas, desafios enfrentados e preocupações e conquistas pessoais.

Por fim, apresento os **anexos** que complementam o presente relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| " | | | "

2.1. Meio envolvente

As áreas envolventes dos contextos socioeducativos podem influenciar as práticas educativas e, subsequentemente, o desenvolvimento da criança,. Com efeito, as suas potencialidades e as suas características podem contribuir para dar resposta às necessidades das crianças (Silva et al., 2021).

Neste sentido, importa referir que a instituição na qual realizei a PPS II localiza-se na União de Freguesias de Carcavelos e Parede, no concelho de Cascais. no distrito de Lisboa, numa zona residencial calma, existindo ao seu redor uma área de espaços verdes, como o Parque Morais, e uma panóplia de serviços públicos e privados, como farmácias, restaurantes e cafés, que podem ser vistos pelos agentes educativos como possíveis pontos de interesse para as crianças. A freguesia anteriormente referida não tem um fácil acesso, devido à pouca oferta de estacionamento, mas, ainda assim, localiza-se próxima, tanto do centro da Cidade de Lisboa, como também dos centros turísticos de Cascais e Sintra, e possui uma vasta rede de transportes públicos, nomeadamente autocarros e comboios.

É importante destacar que a praia é um local de fácil acesso a partir da instituição, uma vez que esta se localiza muito perto da praia, que é explorada pelas crianças quando as condições meteorológicas são favoráveis para tal, para atividades lúdicas realizadas pelos agentes educativos.

2.2. Contexto Socioeducativo

Neste tópico, será apresentada a caracterização do contexto institucional, a partir dos dados que foi possível recolher. Serão apresentadas a missão, visão e valores da instituição e a caracterização do estabelecimento. De modo a caracterizar o contexto institucional, foi possível recorrer ao Projeto Educativo da instituição que foi facultado via e-mail pela Diretora Pedagógica.

Esta instituição trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um caráter Cristão-Evangélico, que é baseada nos grandes valores cristãos que estão proferidos na Bíblia. Existe uma grande preocupação, não só à base da restrição ao ensino ou à passagem de conhecimento, mas também no englobamento de vivências para os valores que se referem ao respeito pelo outro, pela diferença, a tolerância e a solidariedade, que são considerados essenciais para esta instituição. A mesma defende

ainda que todos têm direito ao acesso à educação e, por isso, promove a equidade e a inclusão de uma diversidade de crianças do ponto de vista socioeconómico, cultural, étnico, cognitivo e motivacional. Contém 6 salas de creche, 4 salas de pré-escolar e 4 salas pertencentes à creche familiar, e apresenta como horário de funcionamento das 7h30m às 18h30m. Esta instituição ainda disponibiliza aulas durante o horário letivo, nomeadamente aulas de inglês, música e educação física, consultas de psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional, sendo que algumas têm caráter obrigatório e outras dependem das necessidades de cada criança.

Esta instituição é regida por uma missão, que se traduz por servir a comunidade envolvente, local e internacionalmente, desenvolvendo as competências do indivíduo ao longo do ciclo de vida, e a trabalha para que todos possam alcançar plenamente as suas potencialidades numa sociedade mais justa. Assim, pretende cuidar do próximo com amor e sensibilidade, apoiar as famílias com compromisso e respeito e educar a comunidade com excelência e inovação.

A instituição em causa define como prioridades a promoção da educação para a cidadania, a defesa da solidariedade nacional e internacional, a valorização da dimensão do contacto entre culturas, a preservação da natureza e do meio ambiente, a defesa da globalidade da formação do indivíduo e a defesa da continuidade e complementaridade na formação dos adultos.

Baseada nos princípios que orientam a ação da instituição, a mesma pretende habilitar as crianças e os jovens para a construção de uma sociedade mais justa, com consciência do valor humano, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.

2.3. Equipa pedagógica

As relações positivas entre membros da equipa pedagógica devem ser privilegiadas pelas instituições, assim como o trabalho de cooperação entre os profissionais que detém um papel ativo na educação das crianças (Silva et al., 2016). Neste sentido, Post e Hohmann (2011) referem que quando as pessoas que constituem a equipa pedagógica de uma organização socioeducativa confiam e dependem umas das

outras para apoio e aconselhamento, ao contrário de se fecharem na sua sala, cria-se uma comunidade de aprendizagem.

No que concerne à equipa educativa da valência de pré-escolar com a qual me encontro a realizar a PPS II, a mesma é constituída por: uma diretora pedagógica, quatro educadoras, quatro auxiliares, uma terapeuta, duas professoras especializadas em educação musical, uma professora de inglês e uma professora de ginástica (PE, 2021-2024, p.11).

A relação da equipa educativa deve ser sustentada através de diálogos, da permanente reflexão conjunta e da partilha de experiências e pontos de vista, tendo como um dos elementos principais o respeito. Folque & Bettencourt (2018) afirmam que o modelo MEM traduz-se numa organização social das aprendizagens, que tem por base a cooperação, o diálogo e a negociação, uma vez que a gestão dos processos de aprendizagem é feita em cooperação com todos os intervenientes. Uma vez que a aprendizagem e a apropriação da cultura são consideradas pelos autores supracitados como processos eminentemente sociais, que vão de encontro com as práticas e os instrumentos da cultura, é fundamental que se dê uma devida importância à comunicação.

Assim sendo, e a partir das minhas observações diárias e de conversas informais com a equipa pedagógica, percebi que, para além do trabalho colaborativo que acontece em sala, todos os intervenientes deste contexto se baseiam na comunicação e cooperação, princípios pelos quais o MEM se rege, em que as decisões são tomadas mediante trocas de opiniões entre os mesmos. Não obstante, o contacto entre os adultos e as crianças da valência de creche é potenciado pela partilha de espaços comuns, como o refeitório ou os espaços exteriores.

No que respeita à equipa educativa da sala na qual estou inserida - Sala dos Leões - esta é composta pela educadora cooperante e pela auxiliar de ação educativa, existindo ainda outras profissionais que trabalham de forma colaborativa com a equipa educativa da sala, nomeadamente as professoras de educação musical, a professora de inglês a professora de ginástica e uma terapeuta ocupacional). Deste modo, foi-me possível observar ao longo da minha prática que a equipa desenvolve um trabalho de forma cooperada, onde transparece a comunicação, a confiança, o respeito e a ajuda mútua.

2.3. Ambiente educativo

O ambiente educativo, segundo Silva et al., (2016), é considerado como um contexto que facilita todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, de desenvolvimento profissional e de ligações entre os diversos intervenientes, e deve reconhecer e valorizar as características individuais de cada criança, contribuindo para a sua independência, na medida em que deve responder às suas diferenças e fazer cada criança sentir-se integrada, promovendo a aprendizagem de forma holística. Para Portugal (2012), o ambiente educativo pode influenciar positivamente ou negativamente o desenvolvimento da criança, ou seja, pode ou não potenciar as interações entre pares e o jogo simbólico, afetar a construção de autonomia e a adaptação da rotina e, ainda, interferir no bem-estar das crianças.

Quanto à organização do ambiente educativo, a mesma deve ter como base três elementos fundamentais, sendo eles o tempo, o espaço e o grupo, uma vez que o processo educativo é realizado num determinado tempo, num determinado espaço, em que a criança está inserida num grupo e interage com as restantes crianças (Silva et al., 2016).

Interessa, ainda, dar destaque à importância que o papel do educador tem na criação de um ambiente educativo e na organização do espaço adequadamente. A mesma fonte supramencionada afirma que, no processo relacional, é importante que o educador apoie as atividades que são escolhidas pelas crianças, que valorize com sensibilidade os trabalhos apresentados pelas mesmas, e que estimule cada uma delas para melhorar as suas dificuldades, uma vez que é através da ação e experimentação que a criança aprende.

Não obstante, serão abordados, em seguida, dois subtópicos essenciais para a criação de um ambiente educativo de qualidade, sendo eles a organização do espaço e dos materiais e a organização do tempo.

2.3.1. Organização do espaço e dos materiais

Relativamente à organização do espaço, deve ser tido em conta a divisão e delimitação clara por áreas, o mobiliário e os materiais (Forneiro, 1998). É crucial a existência de um ambiente diversificado e seguro, de modo a potenciar a livre exploração do meio em que as crianças estão inseridas. É, deste modo, igualmente importante, que

os brinquedos que são dispostos às crianças sejam adequados e de qualidade, e que estejam posicionados ao seu alcance.

Assim, e no que respeita à organização do espaço da Sala dos Leões, e de modo a facilitar a visualização da mesma, será apresentado abaixo a recriação da planta da sala.

A Sala dos Leões é um espaço amplo e iluminado, uma vez que existem três janelas e uma porta de vidro que ocupam quase na totalidade uma das paredes principais da sala de atividades. Desde o momento inicial que pude reparar que esta sala era composta por três espaços distintos, com ligações entre si, nomeadamente a sala de atividades, o dormitório, e uma casa de banho com sanitas, lavatórios e um duche.

Verifica-se então que, no interior da sala de atividades, é possível encontrar: armários de arrumação, para trabalhos realizados pelas crianças e diversos tipos de materiais; três mesas de trabalho e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças; o tapete principal, onde são realizados os momentos do reforço da manhã, de leitura e audição de histórias, ou, até mesmo, momentos de brincadeiras; outro tapete que é utilizado pelas crianças maioritariamente para momentos de brincadeira ou leitura autónoma de livros; a área da biblioteca; a área das construções; a área da pintura; a área dos jogos; a área do faz de conta; a área da escrita; a área da matemática e a área das ciências,

Segundo Schmitt e Filho (2017), é importante compreender que, tanto o espaço interior como o espaço exterior proporcionam aprendizagens e contribuem para a socialização das crianças entre elas e com os/as adultos/as, e, deste modo, é essencial que estes espaços sejam “pensados, preparados e planeados de maneira que favoreçam as trocas de saberes e segurança aos mesmos” (p. 135). Descrevendo de forma mais específicas das áreas distintas que se encontram na sala de atividades (observar a figura 1), a mesma encontra-se organizada da seguinte forma:

- i. **Área da biblioteca** - É formada por um tapete e uma estante de livros, que podem ser utilizados livremente pelas crianças individualmente, ou na companhia de outras crianças ou adultos.
- ii. **Área do faz de conta** – Área de jogo simbólico, composta por variados materiais, reais e de faz de conta, que estão presentes no quotidiano familiar, como mobília de casa, bonecos, roupas e adereços, fruta, legumes e talheres de plástico.

- iii. **Área das construções** - Apresenta materiais, como carros, animais de plástico e legos, que possibilitam a construção de estruturas tridimensionais.
- iv. **Área das ciências** – É constituída por caixas com elementos da natureza (plantas, folhas secas, bolotas...) na qual as crianças têm oportunidade de explorar livremente.
- v. **Área da matemática** – É composta por uma mesa que tem à disposição das crianças jogos de matemática e de raciocínios lógicos variados.
- vi. **Área da escrita e Área da pintura** – Integra diversos materiais de pintura e escrita (canetas, tintas, quadro de giz, entre outros) para que as crianças possam desenhar e pintar, em folhas brancas ou no próprio caderno, quando quiserem.

É importante mencionar que, durante o tempo em que estive envolvida nas atividades da sala, a educadora cooperante notou a necessidade de mudar a disposição do espaço. Assim, a mesma compartilhou as suas ideias comigo para essa mudança e, em conjunto com as crianças, fizemos as alterações planejadas. É relevante destacar que essas mudanças não foram feitas de forma fixa, uma vez que estávamos atentas à reação das crianças para entender se estas mudanças faziam sentido e se correspondiam aos interesses e necessidades do grupo.

2.3.2. Organização do tempo

No que respeita à organização do tempo de sala, Bettencourt, Folque e Ricardo (2015) afirmam que é a existência de uma rotina diária e semanal que permite a estruturação dos ambientes da vida em que participamos e nos desenvolvemos, permitindo-nos reconhecer “o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismos” (p.23). A maneira como são encarados os momentos de rotina é bastante importante para a construção de relações e nas interações que são estabelecidas. Deste modo, deve ser proporcionada às crianças uma rotina que respeite o ritmo de cada uma, de modo a garantir o seu bem-estar e potenciando as suas aprendizagens, promovendo a participação ativa das mesmas nos diversos momentos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Ao proporcionar às crianças uma rotina diária previsível, serão potenciados sentimentos de segurança, controlo e confiança, que permite às crianças a antecipação do que irá ocorrer num momento posterior (Post & Hohmann, 2011). Mormente, Bezerra (2018) afirma, ainda, que a rotina não deve ser algo fixo e, como tal, tem que ser algo que deve ser constantemente pensado, posto em prática e repensado.

Tabela 1.

Rotina Diária da Sala dos Leões

ROTINA DIÁRIA

Horário	Situação pedagógica
7h30 – 9h00	Acolhimento
9h30 – 10h15	Reunião da manhã
10h15 – 10h30	Reforço da manhã (fruta)
10h30 - 11h50	Propostas Pedagógicas e/ou brincadeiras por iniciativa da criança (espaço interior ou exterior)
11h50 – 12h	Higiene
12h – 12h45	Almoço
12h45 – 13h	Higiene
13h – 15h	Momento de sesta / Propostas Pedagógicas e/ou brincadeira por iniciativa da criança (espaço interior ou exterior)
15h – 15h10	Higiene
15h10 – 15h50	Lanche da tarde
15h50 – 16h00	Higiene
16h00 – 19h	Brincadeira por iniciativa da criança (espaço interior ou exterior) Saída das crianças

A partir da tabela 1, é possível observar um dia tipo para esta sala. Como tal, num momento inicial, entre as 7h30 e as 9h00, as crianças são recebidas por uma auxiliar no ginásio e, a partir das 9h, dirigem-se para as suas salas com a respetiva educadora e o acolhimento passa a ser feito de forma mais individualizada em cada uma das respetivas salas.

Às 9h00 é o momento em que chego à instituição e me dirijo para a sala para ajudar as crianças no preenchimento do mapa das presenças¹ e, posteriormente, realizar a reunião da manhã. Algumas das crianças ainda não se encontram na instituição neste momento e, como tal, vão chegando e dirigindo-se à sala, sendo acolhidas durante o momento da reunião, ainda que a maioria das crianças já se encontre na sala nesse momento. Por vezes, é necessário que um dos adultos se dirija à porta para dar conforto a algumas crianças, devido à dificuldade que algumas ainda sentem no momento de separação das famílias². Posto isto, no decorrer da reunião, as crianças partilham com o restante grupo algo que tenham trazido de casa ou partilham alguma vivência, Às segundas-feiras é preenchida a tabela das tarefas, em que as crianças se voluntariam para serem ajudantes no refeitório, presidente na reunião e chefes do comboio.

Segue-se, então, a hora da fruta, por volta das 10h15 e, após todas as crianças terminarem de comer, são realizadas propostas pedagógicas e/ou brincadeiras por iniciativa da criança, no espaço interior ou exterior, mediante as condições meteorológicas. Importa ainda referir que às segundas-feiras as crianças têm aula de música por volta das 11h45, às quintas-feiras têm aula de educação física por volta das 11:30 às sextas-feiras têm aula de inglês por volta das 11h40.

Por volta das 11h45 realiza-se o momento de higiene e, de seguida, o momento de alimentação. Após terminarem de comer, as crianças realizam novamente a higienização das mãos/boca, e, as crianças que dormem a sesta são dirigidas para o dormitório, enquanto as restantes crianças que não dormem a sesta realizam propostas pedagógicas e/ou brincadeiras por iniciativa própria, no espaço interior ou exterior. Contudo, até a educadora voltar da hora do almoço, as crianças da sala são distribuídas pelas restantes salas.

Após as crianças acordarem da sesta, por volta das 14h45, dirigem-se à casa de banho e juntam-se às restantes criança na sala. Após todas as crianças terem feito da

¹ “Após a minha chegada, e depois de ter ajudado as crianças a vestir as batas, dirigi-me até ao mapa das presenças e fui chamando as crianças para auxilia-las no preenchimento do mesmo”.

² De manhã, a CC chega à sala e, assim que o pai a pousa no chão, esta começa a chorar e agarra-se às pernas do pai. Como percebi que a CC não parava de chorar, fui falar com ela para tentar acalmá-la. Mostrei-lhe a caneta que costuma ser utilizada para marcar as presenças e perguntei-lhe se me queria vir ajudar a preencher o mapa. A CC acena afirmativamente e dá-me a mão, acalmando-se e, posteriormente, acaba por parar de chorar.

higiene, segue-se o momento do lanche por volta das 15h e, por fim, o momento de brincadeira por iniciativa da criança, ou no espaço exterior ou na sala de atividades.

2.4. As crianças

A integração das crianças num grupo representa um “contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Silva et al., 2016, p. 24). Neste sentido, importa realizar a caracterização do grupo de crianças que acompanhei no decorrer da minha PPSII, tendo por base as minhas observações e conversas informais com a equipa pedagógica, uma vez que ainda não tive acesso ao Projeto Educativo de sala.

Tabela 2.

Características das crianças

Nome	Género	Data de Nascimento	Interesses
A.B.	Feminino	27/02/2020	Área das construções / Área da escrita
A.E.	Masculino	25/01/2020	Área das construções
C.C.	Feminino	17/09/2020	Área das ciências / Área do faz de conta
C.N.	Feminino	22/10/2019	Área da pintura
E.A.	Feminino	19/05/2020	Área das construções/ Área do faz de conta
E.F.	Masculino	27/09/2020	Área das construções/ Área dos jogos
I.F.	Feminino	15/09/2020	Área das construções/ Área do faz de conta
L.R.	Feminino	24/08/2018	Área da casinha/Área da escrita
L.G.	Masculino	10/04/2018	Área das construções
M.C.	Feminino	25/11/2018	Área dos jogos/ Área da biblioteca
M.G.	Masculino	20/04/2020	Área das construções/ Área da pintura

M.S.	Feminino	26/09/2018	Área dos jogos / Área da pintura
M.L.	Feminino	16/12/2018	Área do faz de conta
M.C.	Masculino	17/09/2020	Área das construções/Área da matemática
M.G.	Masculino	17/09/2019	Área das construções/Área dos jogos
M.M.	Feminino	11/02/2019	Área das construções/Área do faz de conta
N. G	Feminino	16/05/2020	Área das construções
R.M.	Masculino	18/02/2020	Área das construções
S.V.	Masculino	13/01/2019	Área das construções/Área da biblioteca
S.A.	Masculino	22/10/2018	Área das construções
S.M.	Masculino	27/05/2019	Área das construções
S.N.	Feminino	13/08/2018	Área do faz de conta /Área da pintura
T.T.	Masculino	02/11/2019	Área das construções
Y.N.	Feminino	19/06/2019	Área da pintura/Área do faz de conta
Y.A.	Feminino	26/12/2020	Área das construções/Área dos jogos

O grupo de crianças da Sala dos Leões é, então, um grupo heterogêneo, constituído por vinte cinco crianças, sendo que onze são do sexo masculino e catorze são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, nascidas entre os anos de 2018 e 2020, como apresentado na tabela acima. O número médio de permanência das crianças do grupo na creche é de 8 a 9 horas, sendo que a maioria das crianças chega entre as 8h30 e as 9h, e sai entre as 17h30 e as 18h, passando, assim, a maioria do seu dia na instituição. Este grupo de crianças é constituído por duas crianças

que frequentam pela primeira vez este contexto socioeducativo e, deste modo, ambas ainda se encontram a adaptar-se ao grupo e às rotinas.

Com base em observações diárias, considero que seja um grupo afetuoso e observador, demonstrando isso frequentemente através das interações entre pares, tanto em momentos de sala, como em momentos no exterior, onde é notória a preferência de algumas crianças por pares específicos, e a demonstração de afeto que fazem com regularidade³. Ainda assim, os conflitos entre pares durante os momentos de brincadeira são frequentes, visto que as crianças demonstram alguma dificuldade na partilha de brinquedos, recorrendo na maioria das vezes a um dos adultos para os auxiliar na resolução desses conflitos. Importa referir que este é um grupo pouco participativo no geral, ainda que, quando lhes é feita uma proposta, mostram motivação e curiosidade pelos materiais, participando nas atividades.

Observa-se um especial interesse nos momentos de brincadeira no espaço exterior, nos quais as crianças gostam especialmente de correr, andar de motas, bicicletas e triciclos e testar as suas habilidades motoras⁴. Neste sentido, o grupo demonstra facilidade nas relações sociais, sendo perceptíveis os laços de amizade e cumplicidade entre si. É notória a prevalência da brincadeira colaborativa⁵ relativamente à brincadeira solitária, sendo que esta também se observa como preferência de algumas crianças. É, ainda, notório o interesse do grupo nos momentos de leitura de histórias⁶, mostrando-se sempre muito atento e envolvido, e o gosto especial pelas aulas de música. Nos momentos de brincadeira na sala de atividades, o grupo faz uma boa apropriação do espaço, sendo mais comum as brincadeiras nas áreas das construções, dos jogos e do faz de conta.

³ “Cheguei mais cedo e encontrei-me com as crianças no ginásio. O LG, o SV e a MS vieram a correr para me dar um abraço”.

⁴ “A MM está a trepar a estrutura de plástico e quase cai, mas consegue equilibrar-se. (...) Empurra a estrutura para junto da parede, trepa a estrutura de plástico novamente, esticando a perna de modo a alcançar a janela, por onde entra.”

⁵ “As crianças estão a brincar por iniciativa própria, algumas de forma isolada, outras em conjunto, como é o caso do SV, do LG, do SA e do SM, que demonstram preferência em brincar uns com os outros”

⁶ “A educadora teve que sair da sala e pediu-me que lê-se a história e comesse a reunião até voltar. Deste modo, fui escolher uma história, que, no caso, foi “A que sabe a lua?”, e fui interagindo com as crianças durante a leitura. Algumas crianças já conheciam a história e, por isso, interagiram com mais facilidade e respondiam às questões que eu ia fazendo sobre os animais que apareciam. De modo geral, ficaram bastante interessadas durante a leitura da mesma.”

Este grupo apresenta uma grande dificuldade ao nível da expressão oral. Como já referido anteriormente, não é um grupo muito participativo, e isso pode dever-se ao facto de muitas crianças apresentarem dificuldades na comunicação, por consequência de diversos fatores, nomeadamente as diferentes nacionalidades, problemas de audição ou problemas cognitivos. É de destacar que nove crianças são acompanhadas pela terapeuta da fala da instituição.

No que respeita às nacionalidades, há três crianças que não apresentam nacionalidade portuguesa, sendo elas a YN, o TT e a N. Duas das três crianças, mais especificamente a YN e o TT, conseguem compreender os pedidos que lhes são feitos ou compreender algo que lhes é dito, ainda que, em termos de comunicação, a pesar de dizerem as palavras de forma correta, não conseguem formular uma frase utilizando corretamente os verbos⁷. A N, pelo contrário, apresenta bastante dificuldade em compreender o que lhe é dito quando não lhe é exemplificado por gestos, e apresenta bastante dificuldade em termos de oralidade, uma vez que não comunica nenhuma palavra em português e, muitas das vezes, só faz pequenos sons e demonstra o que quer por gestos, o que não facilita de todo a comunicação entre os agentes educativos e a criança.

Relativamente aos problemas de audição, é importante mencionar que a EA apresenta uma capacidade auditiva de apenas 25% em cada ouvido, o que exige uma maior chamada de atenção e uma fala mais lenta por parte dos agentes educativos em momentos em que é necessário o foco de atenção por parte da criança, como acontece na reunião da manhã, de forma a que a mesma consiga perceber o que é dito. Consequentemente, o discurso que a EA apresenta é bastante curto, uma vez que há muitas palavras que a mesma não consegue dizer e articular corretamente, o que dificulta a compreensão do discurso por parte do adulto.

Relativamente às restantes crianças, ainda no que concerne ao nível da comunicação, é importante mencionar que a CN e o MG apresentam perturbações no espectro do autismo. A CN é uma criança que apresenta uma dificuldade acrescida ao nível da comunicação, uma vez que verbaliza muito poucas palavras, como “água” e “mãe”. Ainda assim, consegue compreender na maioria das vezes o que lhe é pedido,

⁷ “A YN vem ter comigo e diz-me “eu quer meu água”, “queres a tua garrafa de água?” pergunto-lhe novamente, e ela acena com a cabeça afirmativamente”

responde pelo nome quando é chamada, mas demonstra ser uma criança bastante irrequieta e agitada, estando por isso muitas das vezes a andar pela sala no decorrer da reunião da manhã, ou atrás de um adulto ao longo do dia, o que exige da equipa educativa a utilização de algumas estratégias para lidar ou gerir o seu comportamento. Já o MG é uma criança que se expressa sem dificuldade, ainda que apresente um discurso na terceira pessoa, referindo-se a si próprio pelo nome, e quando um adulto conversa com ele, tem a tendência para repetir aquilo que lhe foi dito⁸. Em conversa informal com a educadora, e a partir das minhas observações e interações com o MG, pude perceber que o mesmo sabe ler desde os dois anos de idade, e sabe reconhecer o seu nome e o nome das restantes crianças da sala se os vir escritos, e faz questão de os ler em voz alta sempre que isso acontece⁹.

No que diz respeito à realização de tarefas e satisfação das necessidades pessoais, a maioria das crianças já apresenta autonomia, conseguindo fazer a maior parte das tarefas sem a ajuda do/a adulto/a. No que concerne ao controlo dos esfíncteres, existem três crianças que utilizam fralda durante o dia, contudo, algumas crianças ainda apresentam dificuldade nesse controlo durante o momento da sesta e, por esse motivo, utilizam fralda durante a mesma. Há ainda duas crianças no processo de desfralde.

Quanto à alimentação, todas as crianças apresentam a capacidade de se autoalimentar, contudo, em alguns momentos, são necessários o incentivo e o apoio do adulto quando estas não querem comer¹⁰. No que diz respeito à arrumação dos materiais, também é possível observar que as crianças são bastante autónomas, seja a arrumar os materiais da sala, ainda que, algumas vezes, é necessário pedir às crianças mais que uma vez para que estas o façam.

Em termos de motricidade fina, a maioria das crianças manipula com facilidade os vários instrumentos e materiais disponibilizados, contudo, verifica-se que algumas das

⁸ “A educadora diz ao SA “SA vai vestir a tua bata” e o MG prontamente repete “SA vai vestir a bata”. A Educadora olha para o MG e pede-lhe para que vá vestir a bata também, e o mesmo responde “O MG vai vestir a bata”.

⁹ “Estava na mesa a ajudar a Educadora a plastificar os cartões com os nomes das crianças. O MG aproxima-se, aponta para o seu cartão e diz “O que é que está aqui escrito? MG”, ao qual eu digo “Muito bem MG, está escrito o teu nome”. À medida que foram aparecendo os restantes cartões, o MG questionava o que estava escrito em cada um deles e logo de seguida dizia o nome correspondente.”

¹⁰ “O EF só conseguiu terminar o prato de sopa com a minha ajuda”

crianças manifestam dificuldade em agarrar corretamente em alguns dos instrumentos, nomeadamente nos lápis, canetas, pincéis e nas tesouras¹¹. Esta é uma dificuldade natural na idade, contudo a equipa pedagógica procura chamar à atenção das crianças para uma pega adequada, com o intuito de apoiar e promover o desenvolvimento destas competências. Quanto à motricidade grossa, é possível verificar, principalmente nas idas ao espaço exterior, que a maioria das crianças demonstra ser capaz de correr, pedalar, pontapear, saltar e trepar obstáculos.

Em relação às fragilidades do grupo, verifica-se que algumas das crianças manifestam dificuldade em escutar o outro e esperar pela sua vez para falar. Além disso, apresentam alguma dificuldade em permanecer atentas nos momentos de grande grupo¹², nomeadamente durante a reunião da manhã, o que condiciona o normal funcionamento da mesma devido às interrupções frequentes que muitas vezes acontecem por consequência.

2.5. As famílias

A família integra um conjunto de pessoas de extrema importância para a criança, que têm o papel de apoiar a aprendizagem, os estímulos educativos e as relações criadas com o educador e com outras crianças. Sarkis e Bhering (2009) afirmam que o indivíduo se desenvolve a partir da interação recíproca com o meio, e o seu desenvolvimento é visto como o resultado na junção das características pessoais, do contexto onde vive, de um processo proximal (interações recíprocas de transferência de energia e estímulo com sentido e significado, contínuas durante um largo período e progressivamente mais complexas) e do tempo que é exposta a este processo. Para estas autoras, os processos que se desenvolvem no ambiente familiar e no ambiente escolar influenciam o desenvolvimento da criança, podendo afirmar que a qualidade da interação entre os dois contextos poderá trazer benefícios para a integração social e sucesso escolar.

¹¹ As crianças estavam a fazer alguns recortes nas revistas. Percebi que a maioria das crianças estava com dificuldade em manusear a tesoura, por isso, fui auxiliando uma a uma, tentando dar apoio no momento do recorte”.

¹² “Durante a reunião, o R e o L brincavam com os brinquedos que o R tinha trazido para mostrar aos amigos. A educadora pediu aos mesmos para que parassem de brincar, mas estes continuaram. A educadora pede, então, que vão colocar os brinquedos em cima da mesa”.

Assim, a parceria entre a equipa pedagógica e as famílias deve ser construída com base na confiança e respeito mútuo, numa troca constante caracterizada por um dar-e-receber de informações sobre as experiências das crianças, bem como do seu desenvolvimento e aprendizagens, sendo que todos/as os/as envolvidos/as apresentam um interesse comum: o bem-estar da criança. Em conjunto, “pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 329). Para isto, é fundamental que exista comunicação sobre o que a criança aprende no contexto educativo e fora dele para que, através da partilha, se possa ter maior conhecimento sobre as fragilidades e estratégias da criança, transmitindo segurança e valorizando o papel educativo, tanto do educador, como dos pais.

No que respeita às habilitações académicas e profissões das famílias da Sala dos Leões, não foram facultadas informações suficientes para elaborar uma caracterização completa. No entanto, com base em conversas informais com a educadora cooperante, importa salientar que o contacto que é feito com as famílias é realizado recorrentemente pela equipa pedagógica via telemóvel, através da plataforma *online* “EducaBis”, ou pessoalmente, quer seja de forma informal através dos momentos de entrada e saída das crianças da sala, ou de forma formal através de reuniões (em grupo ou individuais) entre as famílias e educadora cooperante, que tenta manter os familiares a par do que se passa no dia-a-dia das crianças, enviando-lhes fotografias de algumas propostas pedagógicas realizadas, de algumas brincadeiras e explorações, mostrando registos escritos com base nas suas observações ou partilhando momentos significativos que aconteceram durante o dia.

Pude ainda perceber através de uma conversa com a educadora cooperante, que o facto dos membros da família responsáveis por algumas crianças trabalharem por turnos, ou por se caracterizarem como famílias em que os pais estão separados, condiciona a chegada das crianças à instituição. Posto isto, importa referir que nem todas as famílias são muito participativas, ainda que algumas não o sejam por questões laborais ou por falta de tempo. Não obstante, foi possível observar e vivenciar o envolvimento e participação das famílias em diversos momentos, como projetos/propostas realizadas na sala de atividades, dias de aniversário e comemorações realizadas pela própria organização.

3. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções educativas para a ação

Silva et al. (2016) destacam que, antes de dar início à intervenção pedagógica, o educador deve procurar estabelecer **objetivos** para a mesma, devendo existir uma **reflexão prévia** que lhe permita compreender o porquê e o que pretende alcançar com a sua ação, baseada na **observação** de cada criança. Assim sendo, neste capítulo, como futura educadora e atual estagiária, defino e explicito as intenções educativas pelas quais pretendo reger a minha ação pedagógica, de modo a corresponder às necessidades de todos os intervenientes no desenvolvimento da criança – as **crianças**, as **famílias** e a **equipa educativa**.

3.1.1. Intenções educativas para com as crianças

É importante começar por referir que o estabelecimento de finalidades e objetivos educativos baseia-se na perspetiva de que o currículo consiste “em finalidades, valores e abordagens que permitam a todas as crianças desenvolver competências cognitivas, sociais, emocionais e linguísticas” (Portugal, 2017, p.61). Para Portugal (2000), o trabalho de qualidade em contexto de creche deve assentar no modo como se dá resposta às necessidades e características que as crianças apresentam, priorizando o seu bem-estar. Assim sendo, é fundamental perceber o comportamento das crianças, potenciando relações responsivas e de confiança.

Como tal, defini como primeira intenção **estabelecer uma relação afetuosa e de proximidade com as crianças, baseada na confiança e no respeito**, uma vez que, segundo Portugal (2012), a principal preocupação do educador que se encontra responsável por um grupo de crianças deve ser a de estabelecer uma relação afetiva, garantido, assim, as necessidades físicas e psicológicas de cada criança. Deste modo, desde o início da minha prática, procurei criar um ambiente positivo e favorável para cada criança, potenciando sentimentos de conforto e segurança.

Como segunda intenção, pretendo **promover a autonomia das crianças**, tendo em consideração a visão das mesmas como o sujeito principal da ação pedagógica, a quem deve ser dada a possibilidade de participar ativamente no seu dia a dia. Segundo Guzman (2015), “A autonomia é um processo que as crianças vão conquistando gradualmente,

todos os dias, e não como uma meta a atingir num curto espaço de tempo” (p.1), sendo, assim, muito importante que o adulto apoie a criança, com base na observação, respeito e escuta, proporcionando-lhe oportunidades que lhe permitam ser autónoma. Desta forma, permitam ajudar nas tarefas presentes na rotina, como a arrumação da sala, a marcação das presenças, etc. Na resolução de conflitos, as crianças da sala dos leões ainda apresentam alguma dificuldade nesta gestão autonomamente, requerendo um apoio do adulto na grande maioria das vezes. Post e Hohmann (2011) acrescentam que o/a adulto/a deve fomentar a autonomia das crianças, não só nas tarefas do dia-a-dia, mas também no que concerne às suas relações sociais, fazendo-as refletir, compreender e respeitar as opiniões e ações dos/as outros/as, desempenhando um papel de mediador/a. Como tal, pretendo promover este aspeto, de forma a que as crianças assumam um papel nesta resolução de forma mais autónoma, dando-lhes o tempo e o espaço necessário, que irá contribuir para a promoção de competências de gestão e resolução de conflitos entre pares.

Neste sentido, considero que um dos aspetos fundamentais e que considerarei importante definir como intencionalidade é **respeitar a individualidade de cada criança**. A perspetiva que assumo perante esta intencionalidade depreende a visão da criança como um ser único, com características, ritmos, fragilidades, interesses e necessidades únicas. Schmitt e Filho (2017) consideram importante que o educador se mostre disponível e procure conhecer as crianças e o modo como estas comunicam e expressam o que desejam e o que sentem, com o objetivo de construir relações de afeto e de segurança para, desta forma, proporcionar um ambiente que lhes transmita segurança e proteção. Como tal, numa primeira fase, considero importante interagir gradualmente, respeitando os tempos e vontades de cada criança, observando-as e demonstrando-me sempre disponível, reconhecendo as suas fragilidades.

Desta forma, e visto que o adulto deve privilegiar momentos do interesse da criança em vez de tentar estimular ou sobrecarregar a mesma com algo que o adulto gostaria que a criança tivesse interesse (Post e Hohmann, 2011), defini também como intencionalidade valorizar a participação ativa das crianças, envolvendo-as no seu processo educativo, mediante os seus interesses e necessidades. Torna-se, assim,

essencial ter em consideração a perspectiva da criança, de modo a “articular e integrar num espaço de vida colectivo a diversidade de interesses e necessidades individuais” (Portugal, 2008, p. 65). Uma vez que o grupo de crianças em questão apresenta uma dificuldade acrescida ao nível da comunicação, esta intenção é executada para além das minhas interações diárias com as crianças, ou seja, é através da observação das crianças no seu dia-a-dia, observando brincadeiras para entender os seus interesses, identificar as suas capacidades e, deste modo, planificar tendo em conta estes aspetos, aproximando-me de uma planificação emergente.

Por fim, e no que respeita à última intencionalidade, considere um direito que assiste à criança, o brincar. Delineei a intencionalidade **privilegiar momentos de brincadeira livre**. É através do brincar livre que as crianças têm a oportunidade de estimular as forças do inconsciente e, através das mesmas, compreender o mundo que as rodeia (Neto, 2020). O mesmo autor salienta que o brincar é a principal atividade do dia-a-dia de uma criança, sendo que as mesmas brincam e movem-se porque essas atividades lhes dão prazer. Deste modo, procuro possibilitar o brincar na minha ação pedagógica e na rotina, participando em momentos inerentes a esta atividade quando é do interesse das crianças.

3.1.2. Intenções educativas para com as famílias

As famílias são quem melhor conhecem as crianças e é a principal e a primeira entidade com a qual a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017). Segundo Magalhães (2007), é no seio familiar que são prestados os primeiros cuidados, os primeiros vínculos e uma grande variedade de oportunidades que são determinantes para o desenvolvimento e aprendizagens futuras das crianças. Deste modo, é essencial que o contexto socioeducativo procure dar continuidade ao trabalho desenvolvido na família, através de uma abordagem intencional que articule o educar e o cuidar, sendo que “A família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.21).

Assim, e partindo desta conceção, defini como primeira intenção **estabelecer uma relação de confiança, respeito e proximidade com as famílias**, pois é importante que

as famílias se sintam confiantes com a minha presença e me vejam como alguém que contribuirá para o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Deste modo, procurei dar-me a conhecer, assim como dar a conhecer as minhas intencionalidades, e pude fazê-lo através de uma carta de apresentação, que foi colocada parede à entrada da sala, para que estivesse facilmente acessível aos pais, bem como um consentimento informado para poder captar fotografias e vídeos das crianças.

O envolvimento que tive em algumas celebrações também facilitaram este processo, no sentido em que, mais do que um papel como aquele em que me apresento, ou o referente à investigação, estive disponível para esclarecer dúvidas dos familiares ou para conversar informalmente sobre as crianças. Estabelecer alguma comunicação com as famílias requer perceber que a comunicação é um processo contínuo e que deve ser construído (Folque & Bettencourt, 2018). Ora, neste aspeto, acredito que futuramente estarei mais atenta a esta componente e, certamente irei estabelecer uma melhor relação com as famílias.

Promover a participação e o envolvimento direto e indireto das famílias nas propostas pedagógicas desenvolvidas foi algo que defini, também, como intenção ao longo da minha prática. Segundo Formosinho & Vasconcelos (2010), é essencial promover o envolvimento das famílias no quotidiano das crianças. Este envolvimento surge de uma relação de cooperação e proximidade entre a equipa educativa e a família que, conseqüentemente, se transmite no bem-estar e desenvolvimento da criança. Um modo que encontrei para alcançar esta intencionalidade foi através da captação de registos fotográficos para envio posterior. A educadora cooperante envia fotografias às famílias de diversos momentos das crianças, tanto de atividades, como de outros momentos referentes à rotina, sendo que me encontro presente em alguns. Para além disso, quero promover a participação das famílias em algumas atividades que tenciono realizar.

Para além disso, a afixação do plano do dia diariamente, e o facto de serem expostos pela sala os trabalhos realizados com as descrições correspondentes a essas atividades, contribui para que as famílias fiquem a par de determinados acontecimentos que ocorreram na sala ou no exterior.

3.1.3. Intenções educativas para com a equipa educativa

Por fim, e no que diz respeito à equipa educativa, e também aos profissionais que integram a organização socioeducativa, é necessário criar uma relação de respeito mútuo e “colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011, p.2).

Indo ao encontro da ideia referida acima, desde o início da PPS II que procurei e delineei como intencionalidades **construir uma relação de colaboração e entajuda com a equipa educativa e privilegiar momentos de respeito e partilha entre estagiária e equipa educativa**. Penso que ambas as intenções são de extrema importância, pois é através da confiança e da proximidade que se trabalha em equipa, havendo margem para o diálogo e para que em conjunto se proporcione o melhor à criança. Além disso, e com o intuito de me incluir e cooperar nas rotinas diárias do grupo e nos momentos propostos pela equipa pedagógica, bem como adquirir novas aprendizagens durante a minha prática, creio que é importante observar e questionar sempre que necessário, de modo a conseguir compreender os princípios seguidos pela equipa, as estratégias e os valores pelos quais regem a sua prática pedagógica.

Tive como intuito no decorrer da PPS II incluir os agentes educativos nas minhas propostas de atividades, uma vez considerar essencial o envolvimento de todos no processo de desenvolvimento das crianças. Para além disso, esta proximidade implica que exista uma comunicação aberta, que possibilite a partilha de ideias e informações, contribuindo desta forma para uma melhor reflexão sobre a ação pedagógica. Desta forma, importa salientar ainda que existem diversos momentos de conversas informais relativos a assuntos referentes às crianças, às intenções da equipa pedagógica, e, principalmente, momentos de reflexão e de feedback da educadora cooperante relativamente à minha ação perante o grupo.

3.2. Avaliação da ação

“A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita 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. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

Ao terminar a PPS II, é relevante destacar os aspetos que considero serem característicos da minha prática profissional, à luz das experiências adquiridas durante o estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com enfoque no pré-escolar.

Para começar, é primordial contextualizar a minha visão sobre o processo educativo. Este processo requer uma reflexão constante por parte do profissional de educação. Como menciona Cardona (1992), é responsabilidade do educador conhecer as características gerais da faixa etária, mas também conhecer cada criança individualmente, para adaptar as suas práticas e organizar o processo de aprendizagem. Portanto, é essencial que o educador esteja em constante reflexão para ajustar as suas práticas ao contexto social, ao grupo e às características individuais de cada criança (Silva et al., 2016), possibilitando novas formas de compreender e agir. Somente deste modo serão possibilitadas novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.

Durante todo o período da PPS II, procurei refletir sobre os desafios e sucessos, estando sempre aberta a uma análise crítica e construtiva das minhas ações. Conforme é destacado por Alarcão e Tavares (2003), a reflexão permite que o educador repense as suas atitudes, visando a melhoria e adequação da prática ao contexto. Durante os meses de estágio, aprendi como poderia ajustar a minha identidade profissional, como adotar uma postura e voz calmas para melhorar a minha interação com as crianças. Embora tenha observado um conjunto específico de competências profissionais durante a minha formação, é importante ressaltar que cada grupo é único, exigindo uma adaptação constante da prática a essa singularidade.

Assim sendo, e realçando que “Todos os grupos se caracterizam por uma heterogeneidade interna derivada de muitos fatores – género, idade, percurso institucional, entre outros” (Ferreira, 2010), desde o primeiro momento que procurei estar atenta a todas as características do contexto e do grupo. A decisão deste tipo de abordagem

tem como objetivo fomentar o desenvolvimento e bem-estar das crianças para que a minha ação pedagógica fosse carregada de intencionalidade e responsabilidade. Além disto, a equidade e inclusão estiveram sempre presentes nas minhas práticas, de forma a possibilitar uma educação de qualidade que transmitisse ao grupo de alguma forma a valorização da diversidade e o respeito pelas diferenças entre o grupo.

Por conseguinte, a criação do portfólio individual (cf. Anexo F) para uma das crianças do grupo, conforme os procedimentos da organização socioeducativa, é um ponto relevante a ser mencionado. Esta experiência tornou-se numa mais valia para mim, uma vez que me proporcionou aprendizagens significativas sobre como utilizar este instrumento de avaliação. Conforme Parente (2015) destaca, o portfólio é uma ferramenta que permite avaliar o progresso de aprendizagem das crianças por meio de registros de observação sistemáticos, seleção de evidências e documentação dos avanços alcançados.

No que respeita às relações estabelecidas para a ação com as crianças, considero que foram alcançadas. Durante toda a minha prática, respeitei a individualidade de cada criança, compreendendo as suas características, ritmos, fragilidades, interesses e necessidades, e isto só foi possível por meio de observações atentas e cuidadosas, interações frequentes com as crianças e com a troca de informações com a equipa educativa. Ademais, consegui estabelecer uma relação de afeto e proximidade com as crianças, baseada na confiança e no respeito. Este aspeto foi destacado pela educadora cooperante, que reconheceu a minha capacidade de estabelecer uma conexão positiva e de proximidade com as crianças desde o início da minha prática.

Durante a minha prática, priorizei criar oportunidades para que as crianças iniciassem momentos de brincadeira e exploração, permitindo-me observar e recolher dados valiosos, tanto para a minha prática, como para a pesquisa em curso. Em todos os momentos reconheci as crianças como agentes ativos no seu próprio processo educativo, adaptando as minhas propostas pedagógicas de acordo com os seus interesses e necessidades.

No entanto, uma das principais dificuldades que enfrentei foi encontrar um equilíbrio entre atender às necessidades das crianças que procuravam a minha atenção e realizar as atividades pedagógicas, sem perder o foco do restante grupo. Conforme

observado pela educadora cooperante, e após uma conversa com a mesma, houve um progresso visível nesse aspeto.

Quanto às relações com as famílias, considero que alcancei as minhas intenções dentro das possibilidades existentes, dados os constrangimentos de contacto. Apesar disso, procurei estabelecer uma relação positiva com as famílias especialmente durante os momentos de acolhimento, e integrei-as na minha ação pedagógica, por meio da plataforma online, com a ajuda da educadora cooperante, e solicitando a colaboração das famílias na realização do projeto dos dinossauros que foi desenvolvido durante a minha prática.

Por fim, em relação à equipa pedagógica, acredito ter construído uma relação positiva baseada no respeito e na colaboração desde o início da minha prática. Recebi feedback da educadora cooperante, que destacou alguns aspetos positivos na minha ação e aspetos a melhorar, sobre os quais refleti e procurei desenvolver estratégias para aprimorar as minhas intervenções futuras.

Para finalizar, acredito que a definição de intencionalidades como futura educadora de infância significa ser proativa na criação de experiências significativas que promovam o crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças, reconhecendo a sua singularidade e valorizando as suas contribuições para o ambiente educativo.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " " | " "

No capítulo que se segue, serão apresentados a problemática da investigação realizada no decorrer da PPSII, bem como uma reflexão dos resultados obtidos na mesma. Assim sendo, o presente capítulo encontra-se organizado por subcapítulos, sendo estes: i) Identificação e fundamentação da problemática; ii) Revisão da literatura; iii) Roteiro metodológico e ético e iv) Apresentação e discussão dos resultados.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Atualmente, o fenómeno do brincar está sujeito a mudanças sociais devido a imperativos não só relacionados com a gestão do tempo, que afetam a quantidade de tempo que as crianças dedicam à brincadeira, mas também em relação aos espaços físicos onde estas brincam. De acordo com Coutinho (2013), a brincadeira é uma experiência interativa, podendo ser também uma experiência de fruição, desde que o adulto cuidador reúna condições necessárias para que este momento de brincadeira se concretize, nomeadamente no que respeita à organização e às potencialidades do espaço, e ao tempo que é disponibilizado à criança para o fazer.

Assim, no decorrer da PPS II, e nos diversos momentos de observação e interação com o contexto socioeducativo, com as crianças e com a equipa pedagógica, fui-me apercebendo da necessidade e interesse que as crianças demonstravam pela exploração do espaço exterior, nomeadamente pelas brincadeiras que envolviam desafio. Além disso, importa mencionar que o espaço exterior da instituição onde me encontro a realizar a PPS II se encontra todo em obras e, por consequência, as crianças durante um período de tempo estiveram limitadas e condicionadas a um espaço para brincar que não foi concebido para esse efeito, não apresentando as características consideradas desafiantes e promotoras do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. O espaço provisório mencionado continha alguns materiais que, a pesar de não serem os mais desejáveis, foram explorados pelas crianças de outras formas que não aquelas para os quais foram concebidos.

Deste modo, a investigação que pretendo realizar emergiu de algumas questões com que me deparei ao refletir sobre estas observações e após as obras do espaço novo terem sido concluídos: Como variam as brincadeiras das crianças em espaços distintos? E quais serão as preferências das crianças? É neste sentido que pretendo desenvolver a

minha investigação, tanto para compreender melhor a importância do espaço exterior no JI, como também para perceber as preferências das crianças, a relação e as brincadeiras entre as mesmas nos diferentes espaços exteriores.

Como tal, considerei pertinente que a minha investigação contemplasse e relacionasse as duas temáticas já mencionadas – o desafio e o espaço exterior- e, por isso, estabeleci a problemática do estudo como sendo: “O desafio no espaço exterior: brincar e aprender fora da sala de atividades”.

4.2. Revisão da literatura

Neste capítulo, será fornecido um referencial teórico relacionado à problemática em estudo, com o objetivo de auxiliar na compreensão do leitor e permitir que o mesmo estruture o seu pensamento sobre o tema.

4.2.1. O espaço exterior como promotor de brincadeiras e aprendizagens

De modo a dar resposta à problemática definida, considero pertinente começar por definir dois conceitos fulcrais: a brincadeira e a aprendizagem. Kishimoto (2010) define a atividade do brincar como “uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p.4). Por sua vez, Cole & Cole (2004) perspetivam a aprendizagem como “o processo pelo qual o comportamento de um organismo é modificado pela experiência, é o principal mecanismo para o desenvolvimento” (p.57).

Ainda que estes dois conceitos sejam distintos, apresentam-se intrinsecamente relacionados, uma vez que, durante qualquer ato de brincar, a criança envolve-se em diversas atividades que contribuem para a sua aprendizagem. Segundo Silva (2010), esta relação ocorre porque o valor lúdico é reconhecido como um instrumento dinâmico que estimula a aprendizagem e o crescimento, permitindo que a criança se descubra, se compreenda, compreenda os outros e o ambiente ao seu redor, integrando e assimilando experiências.

O espaço exterior num contexto de pré-escolar é um local propício para o desenvolvimento de novas aprendizagens por meio da realização de experiências, tanto iniciadas pelo educador como pelas crianças. Post e Hohmann (2011) afirmam que este

espaço proporciona a continuidade das situações de aprendizagem realizadas no espaço interior, mas ao ar livre. Além disso, o espaço exterior proporciona às crianças a liberdade de movimento dos seus corpos, permitindo-lhes desafiar as suas próprias habilidades e envolvendo-as em competências emocionais, físico-motoras, cognitivas e sociais (Bento & Portugal, 2016). Neto e Lopes (2017) corroboram esta ideia, enfatizando a importância para a “formação motora, psicológica e social” (p.11) das crianças.

Silva et. al. (2016) consideram o espaço exterior igualmente como um espaço em que as crianças terão a oportunidade de “(...) desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.)” (p.27), e de contactar com diferentes brinquedos, por exemplo, no parque infantil, promovendo um ambiente relaxante e livre. Desta forma, a socialização das crianças vai sendo aprimorada (Kishimoto, 2013).

Através do contacto com um espaço ao ar livre, conhecido ou não pelo grupo de crianças, possibilita-lhes vivenciarem e explorarem a natureza em plenitude, recorrendo a uma utilização simultânea dos cinco sentidos. A respetiva ideia é ainda defendida por Neto (2020), na medida em que argumenta que é essencial as crianças terem a oportunidade de desfrutar momentos na natureza, que possibilitem conceder às crianças “(...) poder criativo, expressividade e expansão...utilizando o ar livre e a Natureza para permitir aprendizagens flexíveis e desafiantes” (p. 157). O tempo passado em contacto com a natureza também pode fortalecer os laços sociais entre as crianças, visto que, durante esse período, têm oportunidade de partilhar, negociar, resolver problemas e trabalhar em conjunto (Erickson & Ernst, 2011).

Dada à sua importância, o espaço exterior deve ser uma extensão do espaço interior, promovendo assim uma continuidade na ação educativa, ou seja, o espaço exterior deve ser cuidado e ter uma intencionalidade educativa claramente definida pelo educador, uma vez que se trata de um espaço propício para a ocorrência de aprendizagem. No entanto, essa intencionalidade estabelecida pelo educador deve sempre levar em consideração os interesses e necessidades das crianças, adaptando o espaço às principais atividades das mesmas. Desta forma, o espaço exterior pode e deve ser um espaço em constante evolução, acompanhando o desenvolvimento das crianças.

As crianças que vivem em ambientes urbanos passam grande parte da sua infância dentro de casa ou em ambientes pouco estimulantes. Sabe-se ainda que, atualmente, a maioria das crianças passa mais tempo em casa a brincar com brinquedos ou em contacto com aparelhos eletrónicos, por vezes por existir pouca disponibilidade por parte dos pais em oferecer às crianças momentos no exterior, devido à falta de tempo das famílias ou à insegurança em deixar as crianças a brincar na rua. Vale (2013) refere que, ao privarmos as crianças de brincarem e explorarem no espaço exterior, estamos a condicionar o seu desenvolvimento no que diz respeito a competências que lhe irão proporcionar conhecimentos sobre o modo como devem lidar com as diversas situações ao longo da sua vida.

Em conclusão, torna-se essencial mobilizar uma metodologia de trabalho que dê ênfase à importância de conceder oportunidades ao ar livre, para as crianças poderem brincar com diferentes materiais num espaço que fuja à rotina do dia a dia. Tal como Neto (2020) defende, um grande objetivo para as crianças na atualidade consiste em transformá-las de “pequenos prisioneiros” na sala de atividades a pequenos exploradores, na procura do conhecimento holístico, através do brincar e ser ativo ao ar livre.

4.2.2. A importância dos momentos de brincadeira livre no espaço exterior

Como já referido anteriormente, as brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas se desenvolvam em várias áreas, nomeadamente cognitiva, afetiva, social e motora. Como Sousa (2012) evidencia, ao brincar de forma livre, a criança explora o mundo e reflete sobre a sua realidade, o que lhe permite questionar e assimilar as suas regras e os diferentes papéis sociais.

O tipo de brincadeiras varia de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento da criança. Esta torna-se cada vez mais estruturada e regulamentada, sendo as regras uma forma de evoluir para um novo estágio de desenvolvimento. Através das brincadeiras, é possível que a criança se aproprie da cultura do ambiente ao seu redor, aprendendo a adaptar-se e a cooperar e interagir com outras crianças.

No entanto, a brincadeira, segundo Kishimoto (2010), citado por Sousa (2012), é “uma ferramenta essencial para a criança se expressar, aprender e desenvolver” (p.38),

uma vez que nestas idades, é através da brincadeira que as crianças interpretam a sua vida cotidiana, criam histórias, aprendem a respeitar os outros e as suas opiniões, e desenvolvem habilidades de tomada de decisão.

Considero, então, importante conhecer, compreender e refletir como é que as crianças brincam, questionando-me até se existem autores que classificam as brincadeiras quanto ao seu envolvimento e participação de forma individual ou em grupo, com base na observação de brincadeiras espontâneas de crianças. No final da década de 1920, Parten conduziu um estudo sobre a sociabilidade das crianças em idade pré-escolar. A partir dessa pesquisa, Parten (1932) identificou seis tipos de brincadeiras entre as crianças, que podem variar entre as menos sociais até às mais sociais, nomeadamente: i) **comportamento de desocupação**, que ocorre num momento em que a criança não está envolvida na brincadeira, mas observa algo que lhe desperta interesse ii) **brincadeira solitária**, que acontece quando a criança brinca sozinha, tanto com o seu próprio corpo como com algum objeto, objetos esses diferentes dos usados pelas outras crianças, não estabelecendo nenhuma interação relacionada ao conteúdo e ao propósito da brincadeira, nem mostrando interesse em relacionar-se com os seus pares (Parten, 1932 citado por Papalia et al., 2006; Hohmann & Weikart, 2007), iii) **brincadeira paralela**, em que a criança brinca sozinha perto das outras crianças, não influenciando a brincadeira das mesmas, e usando brinquedos ou objetos semelhantes aos usados pelos seus pares. (Parten, 1932 citado por Papalia et al., 2006; Hohmann & Weikart, 2007), iv) **brincadeira associativa**, que ocorre quando a criança brinca com os seus pares da mesma forma ou de maneira muito semelhante, sem uma organização ou distribuição específica de papéis, comunicando-se oralmente e compartilhando os brinquedos utilizados (Parten, 1932 citado por Papalia et al., 2006; Hohmann & Weikart, 2007) e v) **brincadeira cooperativa**, em que a criança brinca com os seus pares de forma organizada, com uma finalidade específica, dividindo tarefas e papéis (Sager, Sperb, Roazi & Martins, 2003; Papalia et al., 2006; Hohmann & Weikart, 2007).

É evidente que as crianças evoluem nas categorias de interação de acordo com a sua idade. Ao interagirem em grupo, descobrem que não são os únicos agentes da ação e que precisam dos outros para alcançar os seus objetivos, o que se torna uma aprendizagem essencial para o seu desenvolvimento (Ferreira, 2010 citado por Sousa, 2012).

O brincar social aumenta ao longo do desenvolvimento das crianças, mas não substitui o brincar não social, uma vez que as crianças no pré-escolar passam por todas as categorias de atividades acima mencionadas (Hohmann & Weikart, 2007). As brincadeiras das crianças estão diretamente relacionadas às suas capacidades e interesses, começando como brincadeiras exploratórias, passando para as construtivas, seguidas pelas brincadeiras de faz-de-conta e por fim, os jogos com regras implementadas (Zabalza, 1998; Papalia et al., 2006; Hohmann & Weikart, 2007).

Verificamos, assim, que o brincar no espaço exterior é benéfico para as crianças, na medida em que “o ambiente é utilizado como um recurso educativo duplo: como meio para investigar e descobrir autonomamente, utilizando processos de observação e contacto direto e, também, como fonte de material, autêntico, real, através do qual se podem efectuar actividades educativas integradoras” (Máximo-Esteves, 1998, p. 54).

4.2.3. Desenvolvimento de interações e relações entre pares

O espaço exterior é ideal para promover brincadeiras cooperativas e, portanto, deve ser considerado um importante facilitador para o estabelecimento de relações entre as crianças. É neste espaço que se desenvolve a capacidade de as crianças interagirem umas com as outras (North Carolina Division of Child Development and Early Education, 2012).

Pinto (2014) refere que, por volta dos 2 anos de idade, as crianças começam a valorizar mais os seus pares, aumentando tanto a frequência quanto o tempo de interação com os mesmos. Porém, ao ingressarem na educação pré-escolar, as crianças estabelecem relações sociais com diversos membros do ambiente escolar, incluindo os seus pares e os adultos, formando, assim, uma rede social ampla e complexa. Quando se encontram na faixa etária dos 3 anos de idade, as crianças começam a demonstrar interesse em brincar com outras crianças. Para que essa interação ocorra, é necessário que as crianças desenvolvam uma relação empática com as outras crianças, aceitando as suas necessidades, dificuldades e diferenças (Rayner, 1982). Santos, Vaughn, Strayer e Daniel (2008) validam esta ideia, afirmando que as relações entre pares tornam-se progressivamente mais complexas na faixa etária entre os 3 e os 5 anos de idade, adquirindo uma importância crescente neste período.

Por outro lado, as relações com os pares desempenham um papel único no desenvolvimento humano, auxiliando as crianças na adaptação ao mundo social ao seu redor (Pinto, 2014). Sarmiento (2002) destaca que as culturas de pares permitem que as crianças se apropriem, reinventem e reproduzam o mundo ao seu redor, criando uma relação de “conveniência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano” (p.11), auxiliando, posteriormente, com experiências menos positivas e com a frustração. Além disso, as crianças que desenvolvem habilidades para interagir e socializar com os seus pares, aprendem a negociar em momentos de conflito, pois têm a noção de pertencer a uma comunidade (Gamelas & Aguiar, 2014).

Os desafios enfrentados pelas crianças ao explorar o espaço exterior promovem a cooperação entre os pares, com o propósito de alcançar objetivos compartilhados. O trabalho em equipa levanta questões, ideias e sentimentos que podem ser compartilhados, tanto com os pares, como com os adultos. Essa interação permite o desenvolvimento do respeito pelo próximo e facilita diversas formas de aprendizagem, na medida em que criam “oportunidades para vivências de cooperação, competição e intimidade” (Castro et al., 2003, p.310).

4.2.4. O papel do educador de infância como facilitador de experiências no exterior

No espaço exterior, e como já mencionado anteriormente, os adultos desempenham um papel crucial. O papel do educador nos espaços exteriores é de extrema importância, uma vez que este deve atuar como mediador entre a criança e o ambiente, selecionando situações que poderá utilizar como meio das crianças adquirirem aprendizagens através das brincadeiras.

Além disso, é essencial que o educador interaja com as crianças durante as suas brincadeiras e observe as suas reações, expressões e interações, a fim de propor novas situações que promovam os seus interesses e aprendizagens (Pablo & Trueba, 1994). Não obstante, ainda que seja importante que o educador participe nas brincadeiras das crianças, o mesmo deve respeitar os interesses, as necessidades e a vontade que as crianças manifestam naquele momento, permitindo-lhes interagir com o que lhes está a suscitar interesse e com quem lhes interessa naquele momento em específico (Post & Hohmann, 2011).

Desta forma, o adulto pode adotar várias estratégias para estimular a criança durante esses momentos. Isso inclui prestar atenção às crianças enquanto elas brincam ou exploram, adaptar as suas ações às ideias das crianças, envolver-se em comunicação de dar e receber, apoiar as interações das crianças com os seus pares, abordar os conflitos sociais das crianças com uma mentalidade de resolução de problemas, criar momentos em que as crianças tenham a oportunidade de planear e encorajar as crianças a arrumar o material utilizado após esses momentos (Post & Hohmann, 2011).

A relação que é estabelecida entre o adulto e as crianças durante estes momentos de brincadeira fortalece os laços afetivos entre os intervenientes, e é importante que o adulto se permita desfrutar destes momentos em conjunto com as crianças. O facto de o adulto estar consciente da importância destes momentos de brincadeira livre, permite-lhe organizar, não só o material, como o tempo dedicado a estes momentos, garantido que as crianças os aproveitem ao máximo.

Duffy (2013) menciona ainda que, perante alguns fatores, a ida das crianças ao exterior fica condicionada. Perante estas circunstâncias, é função do educador superar as dificuldades existentes, proporcionando as condições necessárias para que as práticas de qualidade ocorram ao ar livre. Em alguns casos, as saídas para o exterior são evitadas mediante as condições meteorológicas, que são frequentemente usadas como justificação para evitar as atividades ao ar livre. Ainda assim, é importante considerar as potencialidades de todas as estações do ano devido às suas características específicas.

Salienta-se, ainda, a relevância da relação estabelecida entre o educador e os pais, sendo responsabilidade do educador consciencializar os pais sobre a importância do brincar, a fim de levá-los a compreender que o ato de brincar é crucial para o desenvolvimento dos seus filhos. No entanto, para que essa consciencialização ocorra, é essencial que os próprios educadores genuinamente acreditem na importância que o brincar detém para a aquisição de conhecimentos, para o desenvolvimento da sociabilidade e para a construção da identidade (Ferreira, 2010).

Nesta linha de ideias, pode-se concluir que, a partir das observações feitas durante os momentos de brincadeira livre, o adulto acumula uma quantidade significativa de informações que o ajudarão a planear e orientar a sua prática educativa, levando em

consideração as necessidades, interesses, habilidades e estágios de desenvolvimento das crianças da sua sala de atividades (Post & Hohmann, 2011).

4.3. Roteiro metodológico e ético

A investigação é aprimorada pela complexidade de pensamentos e sentidos numa sociedade que integra diferentes indivíduos e fenómenos e, por conseguinte, carece de abordagens e metodologias de análise qualitativa incorporadas num modelo de triangulação, isto é, na ligação de sujeito, objeto e fenómeno em estudo (Tuzzo & Braga, 2016). Para desenvolver uma investigação de qualidade, é necessário definir as opções metodológicas, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a ter em consideração no decorrer da mesma.

4.3.1 Questão de investigação e objetivos do estudo

Tabela 3.

Desenho metodológico da investigação na PPSII

Desenho da investigação na Prática Profissional Supervisionada II			
Tema	O desafio no espaço exterior: brincar e aprender fora da sala de atividades		
Natureza investigativa	Abordagem qualitativa		
Método (s)	Estudo de caso		
Objetivo geral	Compreender as preferências das crianças, a relação e as brincadeiras entre as mesmas nos diferentes espaços exteriores		
Objetivos específicos	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	Métodos de análise	Participantes
Estudar os contributos da exploração do espaço exterior para o brincar em JI	- Entrevista semiestruturada à educadora cooperante - Inquérito direcionado às famílias	- Análise de conteúdo	- Educadora cooperante - Famílias
Averiguar a importância do espaço exterior no JI.	- Entrevista semiestruturada à educadora cooperante - Inquérito direcionado às famílias	- Análise de conteúdo	- Educadora cooperante - Famílias
Estudar as preferências das crianças, a relação e as brincadeiras entre as	- Entrevista semiestruturada à educadora cooperante	- Análise de conteúdo	- Educadora cooperante - Famílias

crianças nos diferentes espaços exteriores - Observação direta
- Inquérito direcionado às famílias

A presente investigação, como evidenciado na tabela acima apresentada, procura dar resposta à seguinte questão orientadora: Quais as preferências das crianças, a relação e as brincadeiras entre as mesmas nos diferentes espaços exteriores? Face a esta questão, estabeleceram-se como principais objetivos: i) Estudar os contributos da exploração do espaço exterior para o brincar em JI; ii) Averiguar a importância do espaço exterior no JI e iii) Estudar as preferências das crianças, a relação e as brincadeiras entre as mesmas nos diferentes espaços exteriores.

4.3.2. Natureza do estudo

A presente investigação insere-se numa perspetiva de metodologia de estudo de caso que, segundo Yin (1994), é definido como “um inquérito empírico que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e contextos não são claramente evidentes” (p.24). Assim, estou em conformidade com o autor Yin (2003), quando afirma que os estudos de caso “são a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como “e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (p.10).

Relativamente à sua tipologia, este é um estudo de caso intrínseco (Stake, 1999), descritivo e explicativo (Yin, 1994), uma vez que se refere a uma situação específica, e tem como objetivo o estudo dessa mesma situação, através da descrição das variáveis em estudo, de modo a identificar e explicar as relações de causa e efeito entre as mesmas.

Considero pertinente também mencionar, que, no que tange à natureza da investigação, esta é de natureza mista, ou seja, Berger e Luckmann (citados por Afonso, 2014), informam que, qualquer processo de investigação, seja este de natureza qualitativa ou quantitativa, integra elementos subjetivos, visto que aborda o conhecimento relativo a fenómenos da realidade social, que é por si só um fenómeno subjetivo, tendo como objetivo a recolha de informação fiável e sistemática perante aspetos específicos da

realidade social. Considero que a presente investigação seja de natureza qualitativa uma vez que irei recolher, interpretar e descrever as perspetivas de vários indivíduos, tal como refere Merriam (1998) quando afirma que a natureza qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos na perspetiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes, assim como a complexidade de um determinado fenómeno, a fim de decodificar e traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos.”, (citado por Rodrigues et al., 2021). Para além disso, considero que a investigação também se enquadre num paradigma quantitativo, uma vez que, perante os dados recolhidos que descrevem as perspetivas dos inquiridos, será feita uma análise estatística com intuito de cruzar os resultados com a teoria.

Tal como refere Rodrigues et al. (2021), esta natureza baseia-se na avaliação de uma teoria, que cruza variáveis e dados quantitativos apresentados de forma estatística para determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não. Para além disso, terei também alguns resultados da análise de dados, recolhidos através de um inquérito, apresentados em percentagem.

4.3.3. Participantes

Participam no estudo 24 crianças que integravam o grupo que acompanhei no decorrer da PPS II. Foi excluída da investigação uma criança (CN) dadas as suas características funcionais. Esta decisão foi analisada com a educadora cooperante e com a supervisora institucional. A educadora da sala e as famílias também participaram neste estudo, uma vez que, para dar resposta aos objetivos definidos para esta investigação, foi necessária recolher informações por parte dos mesmos.

4.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados

De acordo com Bogdan e Bilken (1994) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto” (p. 89), em que o investigador percorre um caminho desde a recolha de dados e aprofundamento de determinado tópico, até ao tratamento e análise dos mesmos. O presente estudo envolveu um conjunto de técnicas e instrumentos que permitiram reunir determinados dados. Neste sentido, e de modo a ser capaz de obter as informações necessárias para dar resposta aos objetivos delineados para a minha investigação, procurei utilizar diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Começo por referir o recurso à **observação direta**, que é considerado um método interativo que se baseia na integração e participação do observados nas situações que observa. Como referem Carmo & Ferreira (2008), este método traz benefícios como “possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura” (p. 122). Especificando, e considerando a dimensão da participação, recorri a uma **observação mista**, adotando uma postura de observadora participante em alguns momentos e de observadora não participante noutros momentos (Coutinho, 2013). No caso desta investigação, recorri à técnica de observadora participante em diversos momentos de brincadeira livre no espaço exterior, nos quais as crianças solicitavam a minha participação e, nesse sentido, assumi um papel mais ativo mas, ainda assim, a técnica mais utilizada por mim foi a de observadora não participante, por considerar pertinente assumir um papel mais ausente de intervenção durante a investigação, para uma melhor compreensão dos comportamentos e das brincadeiras das crianças sem interferências.

Atendendo à dimensão relacionada com a medição do processo de observação, optei por uma abordagem mista, podendo esta ter uma dimensão estruturada e não estruturada. Na **observação estruturada**, o observador sabe aquilo que pretende estudar e, por isso, sabe o que procura e considera importante (Carmo, 2008). Consequentemente, o investigador recorre à recolha direta de informações, captando os comportamentos e acontecimentos no exato momento em que ocorrem, assumindo a centralidade no processo de pesquisa, sendo então “realizada em contacto direto, frequente e prolongado” (Correia, 2009, p.31). Contrariamente ao que foi referido na **observação não estruturada**, o investigador “parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa (...)” (Coutinho, 2013, pp. 137-138). Dada a natureza da investigação e a esta técnica de recolha de dados, recorri durante toda a PPSII a diversos **instrumentos**, tais como: i) notas de campo, ii) registos fotográficos, iii) inquérito por questionário, iv) entrevista semiestruturada e v) foto-entrevista.

Os **registos escritos (notas de campo)** correspondem a instrumento que complementa e enriquece a observação visto que, para Bogdan & Biken (1994) as notas de campo são o “(...) “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150). Este instrumento revelou-se imprescindível para a

investigação, visto que permitiu registar comportamentos e brincadeiras dos participantes do estudo, para uma posterior reflexão e análise dos mesmos. Estes registos escritos foram complementados com alguns registos fotográficos, que facilitavam os registos posteriores dos momentos evidenciados, com o devido conhecimento e consentimento das famílias (cf. Anexo A).

O **inquérito por questionário** foi outro método utilizado para a recolha de informação. Segundo os autores Santos & Henriques, (2021), “Um questionário é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação.” (p.10). Este inquérito foi de aplicação online, através da plataforma *Google Forms*, tendo como destinatário os pais do grupo de crianças da sala onde estou a realizar a minha prática profissional. Este inquérito é constituído por perguntas abertas e fechadas, uma vez que “o equilíbrio entre perguntas abertas e fechadas é muito importante, porquanto permite o compromisso entre a objetividade dos comportamentos a estudar e o grau de detalhe e liberdade na sua abordagem.” (Ghiglione & Matalon, 1997, citado por Santos & Henriques, 2021). Para a análise das respostas ao questionário, irei recorrer aos instrumentos de análise de conteúdo e de análise estatística. Recolhidas todas as informações, e de modo a aumentar a viabilidade dos resultados da investigação, num momento final da análise dos dados recolhidos, será realizada a triangulação de conteúdo, ou seja, o cruzamento das diferentes abordagens (Gorard & Taylos, 2004).

Importa ainda referir o recurso à **entrevista semiestruturada**, que é uma técnica que visa “obter e recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (citado por Batista et al., s.d). A entrevista aplicada, segundo Batista et al., (citado por Minayo, 2010) consiste numa entrevista semiestruturada, uma vez que esta combina perguntas fechadas e abertas, dando liberdade ao entrevistado para partilhar a sua opinião e posição perante o tema abordado na mesma (citado por Batista et al., s.d).

Por fim, importa referir que a entrevista realizada foi analisada recorrendo à análise categorial, uma vez que, após ler e organizar os dados recolhidos, procedi à exploração desses dados. Assim, dividi o texto em pequenas frases, designadas “unidades

de registo” (Silva & Fossá, 2013) e, posteriormente, procedi à categorização dos dados recolhidos. Uma vez que terei múltiplos pontos de vista vindos de indivíduos com papéis sociais diferentes, - pais, educadora - torna-se essencial cruzar os dados recolhidos. Esta triangulação dos dados permite aos investigadores que haja uma maior confiança nos resultados obtidos com o estudo e diminui a probabilidade do enviesamento dos resultados (Martins & Belfo, 2011).

4.3.5. Procedimentos éticos

No que concerne à dimensão ética, esta não deve estar só focada na vertente da investigação, na medida em que deve abranger toda a prática desenvolvida durante a minha PPS II. Assim, no roteiro ético (cf. Anexo A), são apresentados os vários princípios éticos que acompanharam a minha prática e que potenciaram a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Importa ainda mencionar que, mediante a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da APEI (2011), consta neste roteiro ético os princípios de referência ética de competência, responsabilidade, integridade e respeito. Estes princípios agregam todos os compromissos e intencionalidades propostas para com a equipa educativa, as crianças e as famílias.

Neste sentido, e com o intuito de ir ao encontro desses mesmos princípios éticos e deontológicos, priorizei o bem-estar físico, emocional e intelectual das crianças, respeitando os seus interesses e respondendo às suas necessidades.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Após abordar a temática central com base na revisão da literatura, e estabelecer o roteiro ético e metodológico para o estudo, é oportuno apresentar e analisar todos os dados obtidos ao longo da pesquisa, por meio das diversas técnicas e instrumentos utilizados, incluindo os dados da entrevista semiestruturada e dos inquéritos realizados às famílias, complementados com alguns registos escritos. A apresentação e análise dos dados obtidos encontram-se organizados em três pontos, estes que correspondem aos objetivos definidos para a investigação: i) Estudar os contributos da exploração do espaço exterior para o brincar em JI, ii) Averiguar a importância do espaço exterior no JI e iii) Estudar as preferências das crianças, a relação e as brincadeiras entre as crianças nos diferentes espaços exteriores.

Para facilitar a análise posterior dos resultados, organizei e agrupei os dados obtidos na entrevista, através da construção de uma árvore categorial (cf. Anexo E), que inclui informações pertinentes e cruciais para a recolha de dados, resultando numa técnica de análise de conteúdo.

Desta forma, parece-me interessante começar por caracterizar os participantes que fizeram parte desta investigação. No que concerne aos participantes do inquérito por questionário, este foi aplicado exclusivamente aos pais do grupo de crianças da sala em que realizei a minha prática, sendo que, de 50 pais (do sexo feminino e masculino), apenas 17 pais é que responderam ao questionário, o que quer dizer que em 100%, apenas 34% aceitou participar na realização desta investigação. É também interessante demonstrar que dos 100% (n=17), 76.5% (n=13) dos inquiridos são *mães* e 23.5% (n=4) são *pais*. Relativamente à faixa etária, cerca de 11 (64.7%) inquiridos têm entre 31 a 40 anos, 4 inquiridos têm entre 41 a 50 anos e apenas 2 inquiridos se apresentam na faixa etária entre os 20 e os 30 anos.

4.4.1. Estudar os contributos da exploração do espaço exterior para o brincar em JI e Averiguar a importância do espaço exterior no JI

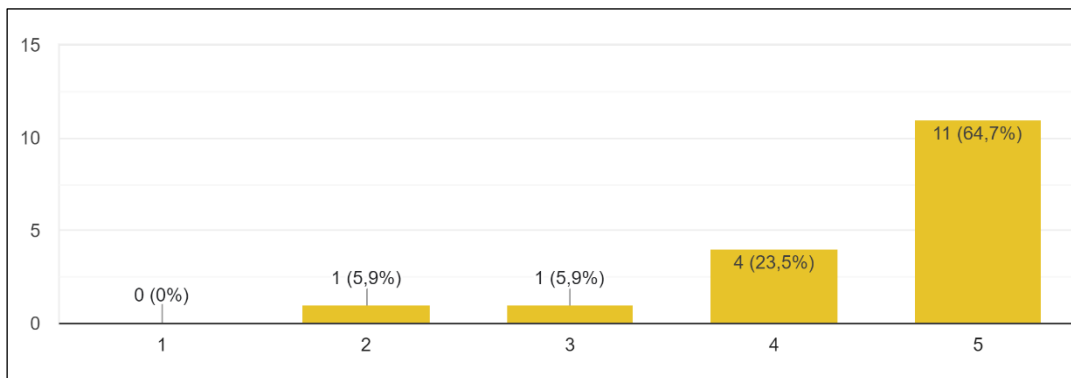
Os objetivos supramencionados foram analisados através do questionário realizado às famílias (cf. Anexo F), e através da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante (cf. Anexo D).

Primeiramente, é importante perceber as conceções da educadora sobre o espaço exterior. Através da entrevista realizada à educadora cooperante, é possível perceber que esta afirma que o espaço exterior tem uma importância significativa para as crianças, uma vez que é necessário que as crianças experienciem a brincadeira no espaço exterior de forma livre, contrariamente ao que acontece na sala de atividades, em que as crianças acabam por estar mais condicionadas. Para a educadora, é ainda importante que as crianças brinquem e contactem com materiais naturais, como a terra, pedras e areia, ideia esta que está em concordância com a autora Dias (2021), quando a mesma afirma que a exploração dos materiais naturais faz com que a criança, não só descubra diferentes utilizações para os objetos, como permite-lhes atribuir funções e significados diferentes, desenvolvendo e potenciando, de forma natural, a criatividade e a imaginação.

Para além disso, foi solicitado aos pais que quantificassem a importância que dão ao espaço exterior para proporcionar às crianças momentos de brincadeira livre, numa escala de 1 a 5, sendo que 1 significa “Nada importante” e 5 significa “Muito importante”. Observando a figura 1, constata-se que os inquiridos valorizam bastante o espaço exterior para proporcionar momentos de brincadeira livre, uma vez que 11 inquiridos (64.7%) quantificaram com valor 5, e 4 inquiridos (23.5%) quantificaram com o valor 4, restando apenas 2 inquiridos, em que 1 dos inquiridos (5.9%) votou no valor 3 e o outro inquirido (5.9%) votou no valor 2.

Figura 1

Importância dada ao espaço exterior para proporcionar momentos de brincadeira livre às crianças.



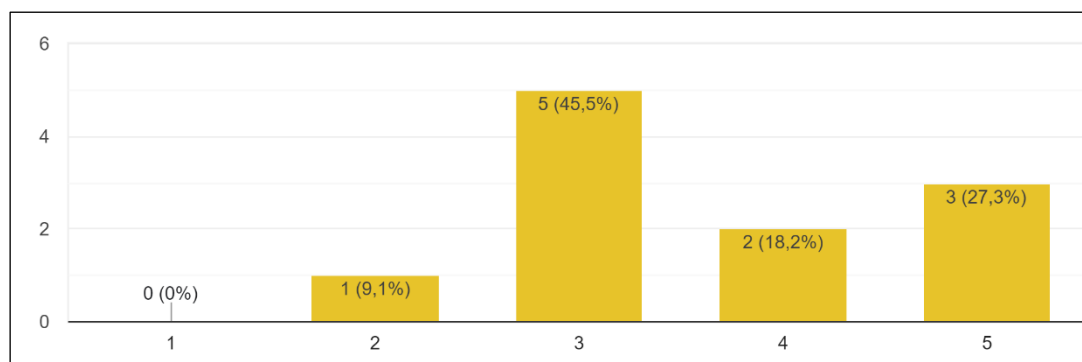
Para além das aprendizagens que as crianças realizam nas brincadeiras no exterior, a educadora realça ainda a importância dos adultos nestes momentos. Segundo referido pela educadora, a mesma adota uma “postura de observação, e de ajudar quando assim é solicitado ou quando sinto que haja algum perigo ou alguma coisa” (cf. Anexo C). Ainda que privilegie a postura de observação, a educadora afirma interagir nas brincadeiras das crianças quando assim solicitado, ainda que considera importante que haja, também “brincadeiras livres, sem o adulto estar a intervir” (cf. Anexo C).

No seguimento deste pensamento, questionei os pais se intervêm nas brincadeiras dos seus filhos, ao qual cerca de 10 inquiridos (58.8%) responderam sim” e 7 inquiridos (41.2%) responderam que “não”, o que permite concluir que a maioria dos pais costuma intervir nas brincadeiras dos filhos.

A fim desta análise, a seguinte questão refere-se à intenção com que os pais intervêm nas brincadeiras, questionando se essa intervenção é maioritariamente realizada com ou sem intenção pedagógica. Ao observar a figura 2, é importante destacar que dos 17 inquiridos, apenas 11 é que responderam a esta questão. Contudo, ao observar este gráfico, deparo-me que, numa escala de 1 a 5, a maioria dos inquiridos, ou seja 5 (45.5%), quantificou com 3, seguindo-se por 3 inquiridos (27.3%) que votaram 5, 2 inquiridos (18.2%) que votaram 4 e apenas 1 (9.1%) dos inquiridos votou 2. Desta forma, uma vez que as respostas variaram consideravelmente na escala de 1 a 5, considero que os pais vêm a brincadeira com um potencial pedagógico, podendo intervir na mesma com algum equilíbrio na sua ação. Assim, posso concluir que todos os pais, independentemente da frequência, intervêm de forma pedagógica nas brincadeiras dos seus filhos, algo que vai ao encontro do seguinte autor, quando o mesmo afirma que “A interferência do adulto no brincar livre ou estruturado deve ser cuidadosa, desinteressada, mas conveniente, para ajudar a criança a ter disponibilidade de recursos materiais e capacidade de formulação de contextos, em função dos seus objetivos de ação” (Neto, 2020, p.50).

Figura 2

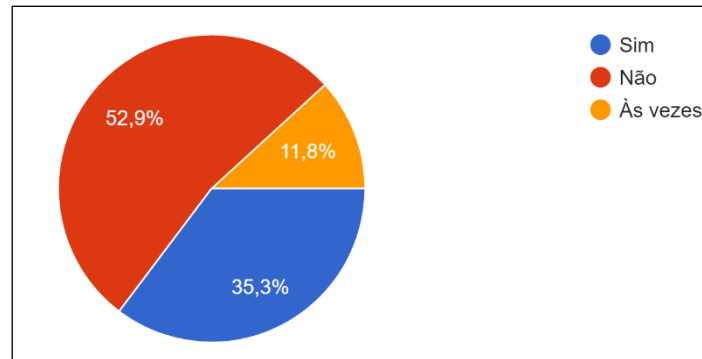
Intervenção dos pais com intenção pedagógica nas brincadeiras dos seus filhos.



Atualmente, o tempo que é disponibilizado às crianças para brincar é condicionado por diversos fatores, principalmente no espaço exterior. Como tal, para compreender melhor a influencia do adulto na questão do tempo disponibilizado às crianças para brincar pretendi, primeiramente, perceber se os pais consideram que dispõem o tempo necessário às crianças para brincarem num espaço exterior, e quais os fatores condicionantes.

Figura 3

Disponibilização de tempo dado à criança para brincar no espaço exterior



De acordo com o gráfico apresentado na figura 3, verifica-se que cerca de 9 inquiridos (52.9%) considera que não disponibiliza tempo necessário à criança, 2 inquiridos (11.8%) consideram que disponibilizam só “às vezes” e 6 inquiridos (35.3%) consideram disponibilizar o tempo necessário. Como tal, torna-se essencial perceber que fatores é que condicionam essa falta de tempo. Após a análise categorial das respostas dadas pelos pais, a resposta mais frequente dada pelos mesmos a esta questão aborda a questão do horário laboral. À parte dessa maioria, ainda houve quem mencionasse outros dois fatores, como os fatores climáticos e a logística familiar. Estes dados vão ao encontro de Neto (2020) quando afirma que uma das razões que explica a ausência do brincar das crianças é efetivamente a “ausência de uma política eficaz de relação e harmonização entre o tempo de trabalho dos pais, o tempo das crianças passado na escola e o tempo passado em família.” (p.62). Assim, o autor conclui ainda dizendo que se os pais não têm tempo para estar com os filhos, consequentemente os filhos não têm, nem tempo adequado, nem tempo de qualidade para brincarem de forma livre.

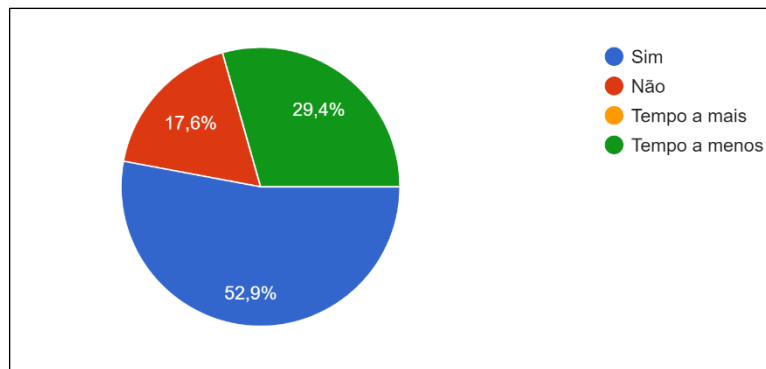
Neste sentido, foi igualmente importante perceber com a educadora, com que frequência é que as crianças da sala brincam no espaço exterior, e que fatores é que influenciam a ida das mesmas ao exterior. Assim sendo, a educadora afirma que as crianças vão ao espaço exterior todos os dias mas este ano, devido às obras, as idas ao exterior sempre ficaram um bocado condicionadas e limitadas em termos de espaço. A mesma refere a importância de o contacto com o exterior ser diário, ou seja, terem essa oportunidade sempre que possível. Quando a educadora considera que as crianças estão agitadas ou stressadas, afirma que “é uma boa altura para levá-los ao exterior” (cf. anexo

C). Erickson e Ernst (2011) defendem que as crianças têm demonstrado uma maior capacidade de atenção quando passam mais tempo no espaço exterior, ajudando-as a combater o stress e, conseqüentemente, a terem maiores níveis de funcionamento cognitivo. A pesar da educadora referir ainda que, quando as condições meteorológicas estão muito adversas não leva as crianças para o exterior, a educadora considera importante que as crianças experimentem “as poças, o chuvisco” (cf. anexo C).

Ainda dentro do fator “tempo”, foi também questionado aos pais se consideram que os filhos passam tempo suficiente no exterior.

Figura 4

Opinião dos pais sobre o tempo que é passado pelas crianças no exterior



Ao analisar a figura 4, percebemos que a maioria dos inquiridos, mais especificamente 9 inquiridos (52.9%) afirmam que as crianças passam tempo suficiente no exterior, seguindo-se de 5 inquiridos (29.4%) que afirmam que os filhos passam tempo a menos e, por fim, 3 inquiridos (17.6%) que afirmam que as crianças não passam tempo suficiente.

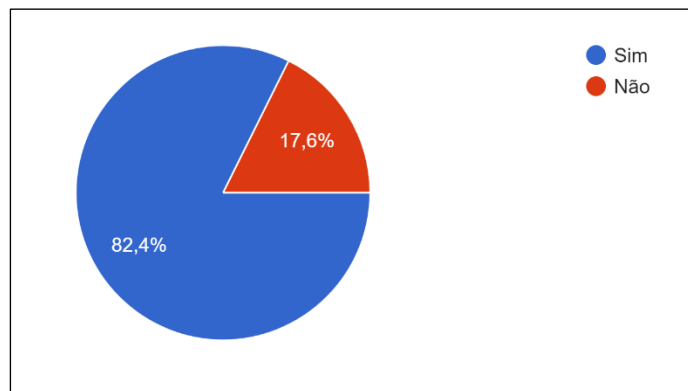
Questionei, ainda, se os pais consideravam que o tempo que os filhos passam no exterior pode promover diferentes brincadeiras com os pares, e todos os 17 inquiridos (100%) afirmam que sim.

Para além do fator tempo, foram também colocadas questões relacionadas com o “risco”. Primeiramente, questionei os inquiridos se, para os mesmos, a brincadeira deveria possuir um certo risco para a criança, sendo este controlado pelo adulto. Com base no gráfico apresentado (figura 5), 14 dos inquiridos (82.4%) consideram que deverá existir risco na brincadeira, e apenas 3 inquiridos (17.6%) considera que não deverá existir

risco, sendo este controlado pelo adulto. Com base no autor Neto (2020), este afirma que uma das outras razões que explica a ausência do brincar das crianças é a “superproteção parental”, no sentido em que os pais controlam em demasia a energia dos filhos, impedindo-os de se movimentarem de forma livre e, conseqüentemente, prejudicando a sua autonomia. O mesmo autor considera ainda que existe uma redução do risco a nível físico, cognitivo, emocional e social, impedindo as crianças de aprender a viver em segurança, uma vez que não experimentam o risco.

Figura 5

Possibilidade de existir risco na brincadeira



Uma vez que o risco é um fator que poderá influenciar a brincadeira no espaço exterior, decidi compreender junto da educadora se a mesma identifica algum tipo de risco ou preocupação na utilização do espaço novo. A educadora começa por afirmar que “Todos os espaços têm riscos, novos ou não, todos os espaços têm riscos” (cf. Anexo C), e acaba por fazer referência como um dos principais riscos uma das estruturas novas, o balancé, que é bastante utilizada no parque novo, uma vez que as crianças gostam particularmente de estar por baixo dessa estrutura, como é possível comprovar com a seguinte nota de campo:

Enquanto várias crianças andavam no balancé, o SV olhava para mim e para a educadora cooperante, enquanto corria por baixo do balancé, mesmo depois de já lhe terem pedido várias vezes para não o fazer porque se podia aleijar. (Registo de observação – 5 de fevereiro de 2022).

Conforme é salientado por Neto (2015), a nossa responsabilidade como adultos encarregados das crianças não se deve limitar à superproteção, mas sim em criar um ambiente rico em oportunidades de exploração. Isso permite que as crianças desafiem as suas capacidades, aprendam a superar adversidades e desenvolvam habilidades essenciais para lidar com os desafios ao longo da vida. Ainda assim, a educadora cooperante faz menção ao papel do adulto, referindo que “O adulto também tem que estar ali atento” e que “Às vezes, os nossos receios tomam a nossa cabeça”. Neto (2020) salienta ainda a importância do/a adulto/a reconhecer que é impossível extinguir o risco, pois é algo que se encontra implícito nas brincadeiras livres das crianças.

4.4.2. Estudar as preferências das crianças, a relação e as brincadeiras entre as crianças nos diferentes espaços exteriores.

Para dar resposta a este objetivo, é importante começar por fazer uma descrição detalhada de ambos os espaços exteriores que as crianças utilizaram no decorrer da minha prática: a Zona Sul e a Zona Norte, que possuem características e oportunidades de exploração diferentes.

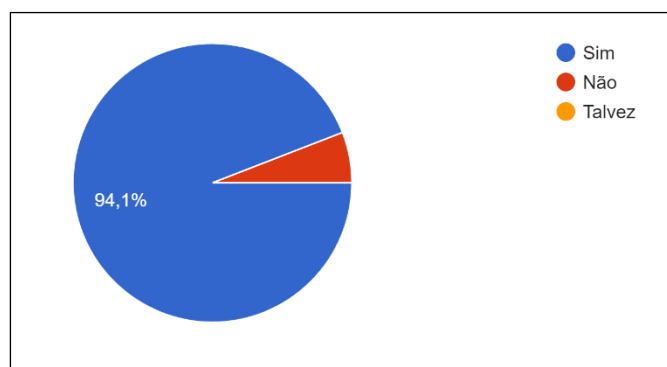
No que concerne à Zona Sul, este foi o espaço que as crianças utilizaram enquanto todo o espaço exterior estava em obras e, por isso, é um espaço improvisado que não foi concebido com o fim de ser utilizado para brincar. Deste modo, apresenta um piso de pedra da calçada, que dispõe de poucos elementos naturais, como uma árvore e alguns vasos com plantas e terra, e brinquedos de plástico, como caixas, um mini escorrega, casinhas de bonecas, e ainda alguns brinquedos de locomoção (triciclos, bicicletas, motas e trotinetes).

Em relação à Zona Norte, que corresponde ao parque novo, temos então uma zona constituída por várias zonas verdes arborizadas com plantações herbáceas e arbustivas, e um relvado que enquadra duas áreas de recreio com areão rolado. É atravessada por um caminho ondulante em saibro aglomerado, que serve os diferentes equipamentos distribuídos ao longo desta área. Tem ainda uma ampla área de recreio com vários equipamentos de escalada, uma casa na árvore, um túnel e troncos para jogos de equilíbrio. É importante mencionar ainda que os brinquedos de locomoção que se encontravam provisoriamente na Zona Sul, foram também trazidos para a Zona Norte, assim como o escorrega de plástico.

Primeiramente, foi importante perceber junto dos pais e da educadora se os mesmos consideram que o espaço influencia ou não o tipo de brincadeiras de uma criança. Ao analisarmos a figura 6, percebemos que 16 inquiridos (94.1%) respondem que sim, e apenas 1 dos inquiridos (5.9%) respondeu que não. A educadora, por sua vez, concorda com esta opinião, e afirma que o espaço “de certa forma influencia” (cf. anexo C), comparando as brincadeiras que as crianças tinham no espaço provisório e no novo espaço como sendo diferentes, uma vez que “(...) com estas novas estruturas têm possibilidade de fazer coisas que antigamente não faziam, ou até podiam fazer, mas de uma forma mais condicionada” (cf. anexo C).

Figura 6

Opinião dos pais relativamente à influência do espaço nas brincadeiras das crianças



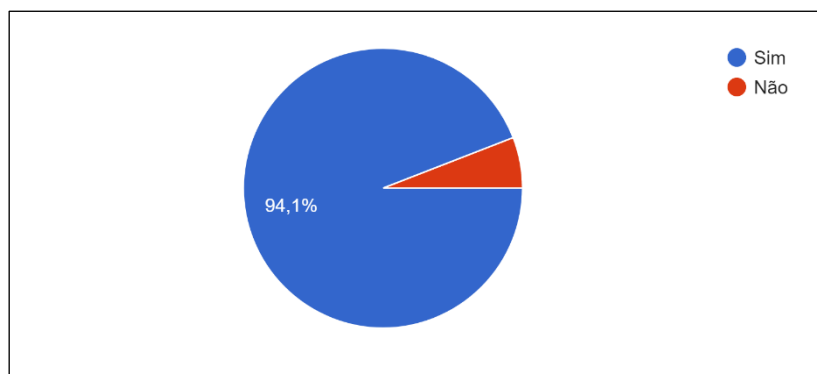
No questionário realizado aos pais, foi-lhes questionado se os mesmos consideravam que o espaço exterior utilizado pela instituição era um local apropriado e desafiante para as crianças, ao qual é possível afirmar que os 17 inquiridos (100%) afirmam que sim. Ao ser questionada sobre as condições que existem no parque exterior e as oportunidades que o mesmo oferece, a educadora cooperante vai ao encontro da opinião dos pais quando afirma que “Os parques têm diversas estruturas altas que oferecem outros desafios (...) aqui, com estas estruturas novas, vemo-los mais felizes porque já estão a conseguir aquilo que não conseguiam” (cf. anexo C).

Nesta sequência, foi importante perceber também junto dos pais se julgam que o espaço exterior da instituição apresenta materiais e brinquedos suficientes e adequados. Como é visível na figura 7, apenas 1 inquirido (5.9%) afirmou que não, sendo que os restantes 16 inquiridos (94.1%) responderam que sim. De acordo com Fjortoft e Sargeie

(2000, citado por Ferreira, 2014), as oportunidades de explorar e o estímulo da criatividade estão diretamente relacionadas com o tipo e o número de recursos que existem no espaço.

Figura 7

Opinião dos pais relativamente aos materiais e brinquedos do espaço exterior



Para complementar este estudo, pedi aos pais e à educadora para que descrevessem de forma geral o tipo de brincadeiras por eles observadas no espaço exterior. Este pedido foi realizado, uma vez que considero que é através da observação das brincadeiras das crianças em ambos os espaços, que conseguimos também refletir e analisar a possibilidade de existir efetivamente diferenças, tanto no tipo de brincadeiras como nas relações e experiências desenvolvidas e apresentadas nos diferentes espaços. Como tal recorri, não só às minhas notas de campo e à entrevista semiestruturada, como também à análise categorial das questões do questionário.

No questionário realizado aos pais, como é possível observar no Anexo F, as respostas mais frequentes sobre o tipo de brincadeiras e jogos que as crianças têm no exterior são: i) atividades de motricidade grossa (correr, trepar, saltar, etc.), ii) brincadeiras de faz de conta (mães e filhos, casinhas), iii) jogos com bola, iv) brincadeiras com elementos da natureza (areia, terra) e v) brincadeiras com brinquedos de locomoção (triciclos, bicicletas).

No que concerne aos **principais interesses** demonstrados pelas crianças, nomeadamente na Zona Sul, a educadora cooperante assinala a preferência por brincadeiras de faz de conta, uma das brincadeiras mais referidas pelos pais no questionário, mencionando que “é a brincadeira que eles mais usaram enquanto não

podiam estar no espaço novo” (cf. Anexo C), tal como é possível constatar nos seguintes registos de observação.

A MM e a MC colocaram duas bolas de futebol na barriga para fazer de conta que estavam grávidas. Depois de colocarem as bolas, foram chamar a YN para fazer de tia e participar na brincadeira que estavam a ter (Registo de observação – 21 de fevereiro).

A CC, a MS e o MC estavam a fazer de conta que eram todos irmãos. Estavam a fazer de conta que iam viajar, e iam pegando em vários objetos e colocando dentro de uma das caixas de plástico, como se estivessem a guardar coisas numa mala de viagem. Após guardar tudo, pegaram noutra caixa vazia e colocaram-se lá dentro, como se estivessem a andar de carro (Registo de observação – 12 de fevereiro).

Na entrevista, a educadora refere ainda que os rapazes mostram preferência por jogar à bola e andar de triciclos, enquanto as raparigas é mais a questão “(...) de se meterem dentro de coisas e fazerem de casas, ou percursos de ginástica (...)” (cf. Anexo C), como também verificamos através destes registos de observação.

A MS pega em duas caixas e coloca-as uma frente da outra, e começa a saltar de caixa para caixa. A MM vê e junta-se à brincadeira. A IF pede para entrar na brincadeira e acrescenta mais uma caixa, e as três começam, à vez, a passar por todas as caixas e a fazer um percurso (Registo de observação – 10 de janeiro).

A CC e a AG estão, cada uma, dentro de uma caixa, frene a frente, a rirem-se uma para a outra. Vou ter com elas e pergunto-lhes o que estão a fazer, ao que a AG responde “Estamos a brincar às casas, esta é a minha, e aquela é da CC, nós somos vizinhas” (Registo de observação – 18 de janeiro).

De acordo com o autor supracitado na revisão da literatura, Parten (1932), considero que observei e registei algumas categorias de participação das crianças nas brincadeiras, tanto na Zona Sul, como na Zona Norte, tendo em conta a definição deste autor. Passo então a descrever alguns registos escritos, observados na Zona Sul, relacionando-os com a definição apresentada pelo autor mencionado.

Começando por uma das brincadeiras mais observadas e recorrentes neste espaço, a *brincadeira solitária*:

O MG passou praticamente a manhã toda a brincar sozinho com o carrinho que tinha trazido. Quando alguma criança se tentava aproximar para brincar com ele, o MG afastava-se e mudava de sítio (Registo de observação – 16 de janeiro)

A MM, a MS e a YN estavam a construir casas com as caixas de plástico. A YN reparou que a IF estava sozinha e foi chamá-la para construir a casa com elas, mas ela recusou o convite e continuou a brincar sozinha com a terra que havia no vaso, colocando terra na sua mão e, às vezes, ia despejando de volta para o vaso (Registo de observação – 29 de janeiro).

O AE estava sentado junto da parede, a brincar sozinho com folhas. O SA vai ter com ele e pede-lhe para irem juntos brincar com o ioiô que ele tinha trazido para a rua, mas o AE ignora o pedido e continua a brincar com as folhas (Registo de observação – 9 de dezembro).

Outra das brincadeiras mais observadas nesta zona foi a *brincadeira paralela*, quando a criança brinca perto dos pares, sem interagir com eles.

A LR, a SN e a ML estavam sentadas em grupo, mas a brincar de forma individual. Perguntei ao que estavam a brincar individualmente e disseram-me que estavam a fazer bolos, pegando em flores e folhas e fazendo de conta que cozinhavam (Registo de observação – 27 de janeiro).

No que concerne aos **principais interesses** demonstrados pelas crianças na Zona Norte, a educadora afirma que “as brincadeiras são bem mais arriscadas”, uma vez que o parque novo é constituído por várias estruturas altas que oferecem outros desafios. O risco é destacado por Bento (2013) como uma componente essencial em experiências de aventura e desafio, impulsionando o desenvolvimento da criança. Na brincadeira, o risco assume uma importância significativa, alimentando a curiosidade natural e a necessidade de estimulação das crianças (Christensen & Mikkelsen, 2008, citado por Bento, 2013). Neste seguimento, apresento um registo de observação em que é possível comprovar o interesse em brincadeiras mais desafiantes na Zona Norte.

O LG, a SN, a MM e o SV estavam pendurados na corda que liga a girafa ao chão, enquanto faziam de conta que o mesmo era lava. Primeiro, o LG desafiou os restantes a ficarem suspensos na corda só com uma mão e, após todos conseguirem, desafiou-os a ficarem suspensos na corda sem se agarrarem com as mãos. A MM acaba por se desequilibrar mas consegue cair de pé no chão, e os quatro começam na risota (Registo de observação – 1 de fevereiro).

O MG é uma das crianças que gostava particularmente de brincar sozinho. No espaço novo, foi interessante observá-lo a trepar a girafa com o EF, e a tentar descer da mesma sem pedir ajuda do adulto (Registo de observação – 6 de fevereiro)..

A EA queria experimentar a parede de escalada, mas com receio ainda não o tinha feito. A MC apercebe-se disso, e começa a trepar a parede de escalada e a incentivá-la a subir, e a EA, a pesar de receosa, acaba por conseguir escalar e ficar suspensa na parede em conjunto com a MC (Registo de observação – 8 de fevereiro).

A educadora afirma que as crianças na Zona Norte “brincam mais em grupo e não tanto sozinhos”, como acontecia na Zona Sul, em que as brincadeiras acabavam por ser de cariz mais solitário. A mesma menciona ainda que, a pesar de existirem tantas propostas, há rapazes que continuam a preferir andar de triciclo e bicicleta, não se arriscando muito na exploração destas novas estruturas, como é possível comprovar através dos registos evidenciados abaixo.

Antes das crianças irem almoçar, a educadora levou-as durante um bocado ao parque novo. Achei interessante ver que a maioria das crianças mais novas da sala não mostrou interesse em explorar nenhuma das novas estruturas, limitando-se a brincar apenas com os triciclos e com as bicicletas (Registo de observação – 2 de fevereiro).

O MC estava a fazer corridas com a CC de bicicleta. Aproximo-me de ambos e pergunto se não querem ir comigo experimentar a girafa. A CC prontamente me

deu a mão para ir comigo até à estrutura, ao contrário do MC que se mostrou receoso e sem interesse pela mesma (Registo de observação – 1 de fevereiro).

Em jeito de conclusão, consigo afirmar que os inquiridos que participaram neste processo, de uma forma geral, valorizam bastante o espaço exterior para a promoção da brincadeira livre. As principais diferenças observadas nas brincadeiras realizadas nos diferentes espaços, tratam-se essencialmente na forma como as crianças utilizam o corpo e os objetos à sua volta, uma vez que as brincadeiras apresentadas, que foram realizadas no espaço exterior da Zona Norte, são brincadeiras com mais movimento e exploração corporal, assim como possuem uma maior tendência para a criatividade e para o desafio, contrariamente às brincadeiras que aconteceram na Zona Sul.

O envolvimento das crianças com o desafio no espaço exterior é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo as suas características individuais, experiência pessoal, habilidades motoras, perceção e autoconfiança. Ainda assim, estes fatores mencionados não são determinantes por si só, uma vez que o modo como o adulto intervém nas brincadeiras e a qualidade do espaço exterior também desempenham um papel crucial neste envolvimento. Bilton et al. (2017) afirmam que as crianças têm tendência natural para procurar desafios e riscos, procurando experienciar diferentes níveis de estimulação emocional, que podem incluir sentimentos contrastantes como felicidade, orgulho e medo. Estes sentimentos surgem da imprevisibilidade das suas atividades de brincadeira e exploração, tornando o desafio fascinante e levando as crianças a superar o medo, sentindo-se orgulhosas e competentes ao dominar novas habilidades ou expandir as já existentes.

Quando o adulto adota uma conduta adequada e o ambiente é planeado mediante as características, necessidades e interesses das crianças, estas são motivadas a desafiarem-se, a experimentarem as suas habilidades e a desenvolverem confiança em si mesmas. Assim, este estudo ressalta que o envolvimento da criança com o desafio no espaço exterior pode ser afetado, tanto pela postura do adulto, como pela qualidade do ambiente exterior.

É crucial destacar que esta investigação conduziu-me a uma reflexão contínua e a um questionamento sistemático sobre a temática abordada. Ao envolver-me nesses momentos de questionamento e reflexão, pude perceber diretamente a relevância desta

investigação para a prática pedagógica do educador. Ao compreender as escolhas das crianças durante os momentos de brincadeira, o educador pode adotar uma abordagem pedagógica mais consciente. Isso envolve a organização intencional do espaço, do tempo e dos materiais disponíveis, de modo a ampliar e diversificar as oportunidades de escolha das crianças.

Assim, neste contexto educativo, todos os participantes valorizam significativamente o brincar no espaço exterior. Ficou evidente que o ambiente ao ar livre oferece inúmeras oportunidades para o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças. Tanto os pais como a educadora destacam a importância da exploração, da interação com a natureza e do trabalho em equipa proporcionados pelo espaço exterior. Diante disto, é fundamental reconhecer e promover a valorização do espaço exterior como um ambiente enriquecedor para o brincar e para o desenvolvimento integral das crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

A jornada rumo à profissionalidade como futura educadora de infância é uma jornada multifacetada e contínua, permeada por desafios, descobertas e desenvolvimento pessoal e profissional. Essa construção vai muito além da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, é um processo que envolve reflexão constante, autoconhecimento e comprometimento com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Inicialmente, é fundamental esclarecer este conceito, tendo em conta as minhas próprias visões e os conceitos dos autores estudados. Neste sentido, a construção da profissionalidade é encarada como um processo colaborativo, que ocorre “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48).

Considero a reflexão como uma ferramenta crucial neste processo contínuo de desenvolvimento da minha identidade profissional. Semanalmente, refleti sobre diversos tópicos ou comportamentos que considerei relevantes ao longo da semana, o que me permitiu aprofundar os meus conhecimentos sobre os temas em análise. A reflexão é uma prática essencial para qualquer educador, tanto a nível pessoal quanto a nível profissional. É fundamental lembrar que o processo reflexivo abre caminho para novas possibilidades de ação e conduz a melhorias naquilo que fazemos (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 12). Conforme é expresso por Freire (1991) "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador (...) a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p.58).

Um dos pilares para a construção da profissionalidade é a base teórica. Como futura educadora, deparo-nos com uma vasta gama de teorias e abordagens pedagógicas, desde as mais tradicionais até às mais contemporâneas. É importante explorar as diferentes perspetivas, compreendendo as suas bases filosóficas e as suas implicações práticas, para construir uma visão própria e fundamentada sobre o que significa educar na infância. Em concordância, Vieira (2011) menciona que só assim é possível compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nela e tomar decisões concetual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam, favorecendo-se a sua autonomia epistemológica na indagação crítica de teorias, práticas e contextos, assim como uma posição de maior resistência aos constrangimentos e dilemas que enfrenta.

Além disso, a prática é fundamental para a construção da profissionalidade. Através da PPSI e da PPSII, foi evidente a relação entre a teoria e a prática, mostrando que é na intervenção em contexto que as teorias previamente estudadas se tornam visíveis, pois são elas que fundamentam a prática, possibilitando a construção de teorias práticas aplicáveis. Conforme é ressaltado por Vieira (2011), somente dessa forma é possível compreender a complexidade das situações educativas, mergulhando nelas e tomando decisões conceituais e moralmente adequadas aos interesses de todos os envolvidos, promovendo a sua autonomia epistemológica na investigação crítica de teorias, práticas e contextos, além de uma posição mais resistente aos constrangimentos e dilemas enfrentados.

No entanto, a profissionalidade não se limita apenas ao domínio do conhecimento e das habilidades técnicas. Envolve também aspetos mais sutis, como a construção de relações interpessoais sólidas e empáticas com as crianças, as suas famílias e com a equipa educativa. É a perspetivar uma postura ética, respeitosa e comprometida que fortalecemos a nossa identidade profissional e ganhamos a confiança da comunidade escolar.

A cooperação e o trabalho de equipa são uma mais-valia, não só para os adultos, como também para as crianças, uma vez que a educação funciona como se se desenvolvesse “dentro de uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, receptivo e autêntico” (Malaguzzi, 1999, p. 74). A troca de experiências, ideias e práticas pedagógicas enriquecem o reportório profissional e contribuem para o desenvolvimento de abordagens mais integradas e eficazes no trabalho com crianças. Deve existir uma boa relação entre a equipa educativa, de modo a transparecer à criança um ambiente de segurança e confiança.

O afeto é o motor do bem-estar, que, paralelamente, acaba por contribuir para a aprendizagem, curiosidade, desenvolvimento e respeito da criança (Baker, Terry, Bridger, & Winsor, 1997; Wentzel, 1997, citado em Velasquez, Graham & West, 2013). É através da convivência, cooperação e troca de afetos que todos os intervenientes se tornam mais próximos, sendo necessário que a escola proporcione um ambiente com uma visão holística, considerando cada individuo na sua individualidade (Oliveira, 2010).

Em suma, a construção da profissionalidade como educadora de infância é um processo contínuo e nunca totalmente concluído. É preciso estar aberto a aprendizagem constante, à adaptação às mudanças e aos desafios que surgem ao longo do percurso. É essa disposição para crescer e evoluir que sustenta a paixão e o compromisso com a educação das crianças e que faz da profissão de educadora de infância uma jornada tão gratificante e enriquecedora.

~

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Este período da minha formação foi marcado pelo desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo, que se revelou indispensável para a minha jornada como futura educadora de infância. Essa capacidade permitiu-me analisar as minhas ações, e procurando constantemente maneira de melhorá-las e adaptá-las ao contexto em que estive inserida. A integração entre os conhecimentos teóricos e práticos foi fundamental, desafiando-me a aplicar a teoria adquirida ao longo da minha trajetória acadêmica

Durante este processo, tive a oportunidade de aprender e crescer de forma significativa, contato com o apoio de equipas pedagógicas exemplares. Mais importante ainda, pude acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças, desempenhando um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Ao refletir sobre os diferentes momentos vivenciados, tanto os positivos como o mais desafiadores, procurei constantemente aprimorar a minha prática. Estive sempre receptiva a receber feedback e críticas construtivas, compreendendo que a reflexão é essencial para o meu desenvolvimento profissional. Aprendi a ser crítica comigo mesma, tanto em aspetos pessoais como profissionais, da mesma forma que valorizei os meus esforços e as minhas conquistas. Tenho consciência de que essa abordagem me vai permitir continuar a evoluir e a oferecer o melhor de mim na minha prática pedagógica.

É ainda reconfortante perceber que a problemática da pesquisa se encaixou perfeitamente no contexto em que foi realizada. A oportunidade de observar e lidar com esta questão diariamente durante a prática foi fundamental, pois tornou o tema mais tangível e real. Isso facilitou, não apenas a escrever o relatório e a reflexão sobre os dados recolhidos, mas também contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e para a visão que tenho da educadora que me desejo tornar no futuro.

A investigação que realizei foi um grande contributo para a minha futura profissionalidade, dado que me possibilitou a criação de hábitos observadores, investigativos e reflexivos. Com a investigação compreendi, ainda, a importância de uma prática investigativa, de procura de conhecimento permanente e de uma prática observadora e atenta.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedin.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
- Bento, G.C. (2013). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. (Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação).
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. in *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 24.
- Castro, R., Melo, M. & Silveiras, E. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um Modelo Ampliado de Intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 2, 309-318.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Dias, G. (2021). Descomplicar o espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, pp.16-18.
- Duffy, C. (2013). A viagem de Isabelle – Um estudo de caso sobre desenvolvimento sensório-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação das suas experiências e jogo ao ar livre. *Cadernos de educação de infância*, 100, 12-18.
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). *The real benefits of nature play every day*. *Newsletter of the nature action collaborative for children*, 97-100.
- Ferreira, A. (2014). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro).
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-11.

- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. *Qualidade em educação infantil*, 229-281.
- Gamelas, A. & Aguiar, C. (2014). Preschool Teachers' Ideas About Practices To Promote Peers Relations: Using Q Methodology To Determine Viewpoint. *Procedia – Social and Behavior Sciences*, 141, 1304 – 1308.
- Guzman, M. (2015). *Um Lugar para a Autonomia* (pp. 35-36). Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Hohmann M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, volume (90), 4-7.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Horizontes Pedagógicos.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- North Carolina Division of Child Development and Early Education. (2012). *Benefits of Connecting Children with Nature: Why Naturalize Outdoor Learning Environments*. Natural Learning Initiative.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. *J. Oliveira-Formosinho, & SB Araújo, Educação em Creche: Participação e Diversidade*, 18, 11-27.
- Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en la educación infantil*. Madrid: Editorial escuela española, S.A.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8.^a ed.). Porto Alegre: Artmed
- Pinto, A. (2014). *Desenvolvimento do self no período pré-escolar. A importância das relações de vinculação e com os pares* (Tese de doutoramento). ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação*. In *Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, nº 1, pp. 85-106. Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp. 7 a 67). CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?. *Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sager, F., Sperb, T., Roazzi, A., & Martins, F. (2003). *Avaliação da interação de crianças em pátio de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental*. Porto Alegre: UFRGS.
- Sarmiento, M. (2002). *Imaginário e Culturas de Infância. As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, volume (2), 46–64.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Schmitt, A. S., & Filho, A. J. M. (2017). Práticas educativas e pedagógicas com bebés: Múltiplas possibilidades no cotidiano de creche. *Revista Humanidades e Inovação*, volume (4), 129-139.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. J. (2010). Brincar aos escritores ou aos "rimadores". *Cadernos de educação de infância*, volume (90), 11.

Sousa, J. (2012). *As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança*. Faro: Universidade do Algarve.

Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A.

Roteiro ético e protocolo de
consentimento informado
enviado às famílias

| | ' ' | | ' ' |

Tabela B1

Roteiro ético da investigação realizada no contexto da PPSII

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I (PPS I)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>Com o intuito de cumprir com este objetivo, na primeira semana de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) apresentei-me a todos/as os/as envolvidos/as nesta prática, ou seja, as crianças, as famílias e a equipa educativa. De acordo com Tomás (2011), é importante explicar a todos os envolvidos quais os nossos objetivos de trabalho, sendo que este é “(...) um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).</p> <p>A primeira apresentação na Organização Socioeducativa, foi feita pela diretora da instituição no primeiro dia de estágio, que realizou uma visita guiada às estagiárias e terminou com uma conversa informativa sobre aspetos importantes a saber sobre a</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p. 2).</p>

	<p>instituição. Finalizada esta visita, deu-se o momento de apresentação à equipa educativa, nomeadamente à educadora cooperante, que me encaminhou para a sala, onde me apresentou a equipa educativa de sala, ou seja, a auxiliar. Importa ainda mencionar que, ao longo das semanas de prática, pude conversar informalmente com a equipa educativa, de modo a facilitar a minha participação ativa na rota diária do grupo, bem como esclarecer alguma questão. Por fim, a educadora apresentou-me também às crianças da sala, facilitando também a minha primeira interação com o grupo.</p> <p>No final da primeira semana da PPSII, a pesar das famílias já terem conhecimento prévio sobre a minha presença na sala, elaborei uma carta de apresentação, que me permitiu dar a conhecer e explicitar qual seria o meu papel no decorrer da minha prática. Esta carta foi colocada na parede à porta da sala. Não obstante, sempre que considerava oportuno e havia oportunidade para tal, conversa informalmente com os pais aquando da hora de chegada das crianças.</p>	<p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (APEI, 2011, p. 2). - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).
<p>2. Custos e benefícios</p>		<p>Compromisso com as crianças:</p>

No que concerne aos custos e benefícios de um trabalho de investigação com crianças, Tomás (2011) afirma que, numa investigação, importa identificar e considerar os potenciais benefícios e custos que poderão surgir desta.

De forma a identificar os custos e os benefícios da investigação no decorrer da minha PPSII, importa mencionar que, ao longo de toda a minha intervenção, priorizei o respeito e o bem-estar de todos os intervenientes perante as minhas ações e durante o desenvolvimento de atividades. Considero que esta investigação não apresentou custos para nenhum dos intervenientes, mais concretamente para as crianças, as famílias e a equipa educativa, uma vez que não existiram quaisquer riscos, nem foi posta em causa a privacidade e bem-estar dos mesmos. Neste seguimento, tentei não interferir com a rotina das crianças, adaptando a minha prática e a minha investigação às rotinas habituais das mesmas, e ao calendário de festividades já estabelecido pela Organização Socioeducativa (OS), planificando semanalmente junto da educadora cooperante o que poderia ser feito no decorrer da semana sem que interferisse.

“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p. 1).

“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).

Compromisso com a equipa educativa:

“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (APEI, 2011, p.2).

	<p>Relativamente aos benefícios, considero que, da minha parte, houve sempre bastante preocupação na planificação e realização de atividades que partissem dos interesses e curiosidades das crianças, e que proporcionassem oportunidades para adquirirem diversas aprendizagens significativas. Não obstante, procurei mostrar-me sempre disponível para ajudar e recetiva para ouvir o feedback por parte da equipa educativa, realizando trocas de ideias e refletindo sobre o que foi feito e o que podia ser melhorado.</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Tomás (2011), afirma que no que toca à privacidade e confidencialidade as mesmas “deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (p.161).</p> <p>No decorrer da investigação, garanti o anonimato e a privacidade dos dados pessoais de todos os intervenientes e da OS, optando apenas por utilizar as iniciais dos nomes e dos apelidos sempre que referenciados em registos escritos.</p> <p>No que diz respeito aos registos fotográficos, foi disponibilizado por mim um consentimento informado sobre esses mesmos registos às famílias, com o intuito de garantir às mesmas que iria salvaguardar a imagem e os dados de cada criança, e</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p>

	<p>informando sobre a possibilidade de alterar o seu consentimento a qualquer altura, sem custos para a criança. Importa mencionar que tentei que todos os registos fossem feitos de modo a que não possibilitassem o aparecimento dos rostos de cada criança mas, em caso de aparecerem, os seus rostos foram devidamente ocultados.</p> <p>Relativamente aos restantes consentimentos, nomeadamente ao do portfólio da criança, é importante referir que, neste pedido de autorização, numa conversa informal com a família da respetiva criança, foi apresentada a finalidade do portfólio, garantindo em todo o tempo o anonimato da criança, com exceção do que foi entregue à família da mesma.</p>	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2).</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>É referido por Tomás (2011) que é indispensável a discussão e justificação referente aos processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação.</p> <p>A investigação envolve as crianças do grupo, assim como a equipa de sala (educadora cooperante). O tema que abrange a investigação surgiu espontaneamente, através de observações e registos feitos dos diferentes intervenientes.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma”</p>

	<p>No decorrer da investigação, nomeadamente no período em que realizei diversas atividades destinadas ao grupo, quando verificava que alguma criança não demonstrava interesse em participar, dava-lhe espaço e respeitava a vontade que demonstrava, ainda que, de certa forma, tentava sempre incentivá-la a participar sem forçar ou obrigar a nada.</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (APEI, 2011, p.2).</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Conforme Tomás (2011) defende, as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados “acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (Tomás, 2011, p. 163).</p> <p>Ainda que não tenha informado diretamente as crianças sobre os objetivos e os métodos da investigação, procuro ter sempre em consideração as necessidades e os interesses das mesmas. Já com a equipa educativa, procurei sempre dialogar e discutir, através de conversas informais, sobre os meus objetivos e métodos de investigação.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (APEI, 2011, p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p>

		<p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>“Contribuir para o debate, na busca de alcançar práticas de qualidade que ressalvem os interesses das crianças” (APEI, 2011, p. 2).</p>
<p>6. Consentimento informado</p>		<p>Compromisso com as crianças:</p>

É salientado por Tomás (2011) a importância de, no momento de obter o consentimento dos pais e das crianças para desenvolver uma investigação, os mesmos estejam conscientizados de que a criança, caso se recuse ou desista de participar na investigação, não é prejudicada de nenhuma maneira.

Como referido anteriormente, foram feitos vários consentimentos que asseguram a proteção de identidade da criança. Relativamente à entrevista a realizar com a educadora cooperante, também foi realizado um consentimento de modo a respeitar a sua decisão para participar na mesma.

“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p. 1).

“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p.1).

Compromisso com as famílias:

“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (APEI, 2011, p. 2)

Princípios:

“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (APEI, 2011, p. 1)

“O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e

		<p>inalienável dignidade da pessoa humana” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“<u>A Responsabilidade</u> – enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização” (APEI, 2011, p.1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (APEI, 2011, p.2)</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Relativamente às atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, decidi juntamente com a educadora cooperante, que faria sentido adotar a estratégia já desenvolvida pela equipa educativa, que consistia em criar algo ilustrativo que desse para expor na sala ou fora da sala, de modo a dar a conhecer às famílias as diferentes</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</p>

	<p>experiências vividas pelas crianças no decorrer de cada proposta pedagógica.</p> <p>No que diz respeito à investigação a desenvolver, pretendo disponibilizar uma cópia do mesmo à equipa educativa, com o intuito de possibilitar o acesso a todos os resultados obtidos.</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes” (APEI, 2011, p.2).</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>De acordo com Tomas (2011) é de extrema importância “que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação”, bem como nas famílias e equipa educativa (p.166).</p> <p>Ao longo da investigação, tive em conta os impactos suscitados pela mesma em todos os elementos participantes no contexto</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p.1).</p>

	<p>educativo, procurando respeitar e valorizar cada um ética e profissionalmente, assumindo um compromisso ético para com as crianças, famílias, equipa educativa, entidade, sem colocar em causa o bem-estar físico e psicológico de todos.</p> <p>Assim, considero que, tendo em conta a problemática desenvolvida, acredito que esta poderá ter algum impacto nas famílias e na equipa educativa, na medida em que, ao lerem a investigação, poderão adquirir mais algum conhecimento sobre esta temática devido à literacia apresentada e podem considerar interessante determinados resultados dos dados adquiridos.</p> <p>.</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2).</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011) afirma que o processo de investigação deve ser transparente, com o objetivo de “limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p>

	<p>Importa mencionar que, no decorrer da minha investigação, tentei aconselhar-me com a equipa educativa antes de tomar qualquer tipo de decisão sobre a investigação em causa. Procurei, ainda, partilhar informações relevantes com os intervenientes da investigação.</p> <p>Ademais, durante a realização das propostas pedagógicas, a educadora cooperante realizou registos fotográficos das crianças, que enviou posteriormente às famílias, através da aplicação <i>EducaBis</i>.</p>	<p>“Fornecer às famílias informações sobre o desenvolvimento concreto da criança e informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (APEI, 2011, .2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a eu as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Tal como já mencionado anteriormente, no decorrer do tratamento de dados, nunca referi o nome real dos indivíduos envolvidos. Desta forma, tanto as crianças, como todos os</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p. 1).</p>

	<p>elementos da equipa educativa, foram mencionados por siglas, que correspondem às iniciais dos seus nomes e sobrenomes..</p> <p>Relativamente ao nome da OS, em momento algo, foi mencionado no relatório nem no portfólio individual.</p> <p>Assim que estiver finalizado e for entregue o relatório da minha Prática Profissional Supervisionada II, comprometo-me a eliminar todos os registos referentes às crianças e à Organização Socioeducativa (OS).</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>
--	---	--

Figura B1

Protocolo de Consentimento Informado enviado às famílias das crianças do grupo do contexto onde decorreu a minha PPSII.



Caras famílias,

Eu, Ana Rita Farropas Coutinho, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, integrante do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar, venho por este meio solicitar a vossa autorização para tirar fotografias e/ou realizar filmagens do/a seu/sua educando/a em propostas realizadas pelo/a mesmo/a, para poder integrá-las no meu relatório final. É importante afirmar que a ocultação de qualquer dado de identificação da criança será garantida, a não ser que seja expressamente autorizado, e que o seu rosto será ocultado de todas as imagens. Importa ainda referir que a presente autorização pode ser retirada em qualquer altura, sem que daí advenha qualquer prejuízo de carácter pessoal ou profissional.

Menciono ainda que o assentimento da criança será priorizado, de modo que, sempre que a criança demonstrar ou afirmar que não quer ser fotografada e/ou filmada, respeitarei a sua vontade.

Agradeço desde já que, caso esteja de acordo com o mencionado anteriormente, assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

ANEXO B.

Guião da entrevista realizada
à Educadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora Cooperante

Objetivos:

- Compreender a importância que a educadora cooperante atribui às brincadeiras de risco no espaço exterior;
- Compreender de que forma são proporcionadas às crianças oportunidades de se envolverem em brincadeiras de risco no espaço exterior.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em JI” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravação áudio; - Informar devolução das transcrições.	
B. Espaço exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o espaço exterior da instituição 	B1. Como descreve o espaço exterior da instituição? E quais considera serem as principais potencialidades do mesmo? B2. Consegue identificar algum tipo de risco ou preocupações na utilização deste espaço? B3. O espaço exterior é importante para as crianças? Porquê? B4. Considera que o espaço influencia ou pode influenciar as brincadeiras das crianças?	- Perceber se considera o contacto com espaço exterior um elemento importante no desenvolvimento e aprendizagens das crianças;

			<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o tipo de recursos, espaços e materiais existentes no espaço exterior da instituição; - Identificar os riscos presentes no espaço exterior.
C. Brincadeiras de risco no espaço exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que oportunidades de brincadeira no espaço exterior são proporcionadas às crianças; • Conhecer a perspectiva da educadora cooperante sobre o papel das brincadeiras de risco no espaço 	<p>C1. Quanto tempo por dia as crianças da sua sala brincam no espaço exterior?</p> <p>C2. Que fatores influenciam a ida/não ida das crianças ao espaço exterior?</p> <p>C3. Quais são as preferências das crianças da sala no que diz respeito às áreas/equipamentos e tipo brincadeiras no espaço exterior?</p> <p>C4. Qual a sua opinião sobre as condições existentes no espaço exterior e as oportunidades que este oferece para as crianças se envolverem em brincadeiras arriscadas?</p> <p>C5. Tendo em conta a resposta anterior, que alteração/ões considera importante introduzir no espaço exterior da instituição, de modo a promover situações de risco que não coloquem em causa a segurança das crianças?</p> <p>C6. Qual a postura que adota quando supervisiona as crianças nos momentos de brincadeira no espaço exterior?</p> <p>C7. Qual pensa ser o papel do educador nas brincadeiras das crianças no espaço exterior?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o modo como a organização do espaço e a ação do adulto podem condicionar ou promover as brincadeiras de risco no espaço exterior;

	<p>exterior para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças</p>		
<p>Conclusão da entrevista</p>	<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

ANEXO C.
Transcrição da entrevista
realizada à Educadora
Cooperante

| " | | " |

<i>Questões</i>	<i>Respostas da educadora cooperante</i>
B1. Como descreve o espaço exterior da instituição? E quais considera serem as principais potencialidades do mesmo?	Bom, o espaço novo tem muitas propostas, ao contrário do outro, este tem muitas propostas de atividades. Tem várias zonas com várias propostas diferentes de brincadeira. Acho que nesse sentido é um bom espaço, todo o outro era brincar com a terra ou brincar com outras coisas, agora no espaço novo têm cozinha de lama, têm coisas para trepar e subir, o que acaba por ajudá-los na questão da motricidade global, e eu acho que é muito interessante, porque eles até vão acabar por gostar mais de estar no exterior. Acho que é um espaço que vai agradar a toda a gente e tem mais propostas.
B2. Consegue identificar algum tipo de risco ou preocupações na utilização deste espaço?	Olha, riscos? Todos os espaços têm riscos, novos ou não, todos os espaços têm riscos. Às vezes os nossos receios tomam a nossa cabeça não é. Por exemplo, no novo espaço em que estamos, o balancé é uma estrutura muito pesada, e no primeiro dia iam todos, todos para o mesmo sitio, e eles não perceberam que não conseguiam fazer esta questão do equilíbrio, tivemos que ali criar umas regras. Como aquilo é de madeira e é muito pesado, às vezes quando está pendente só de um lado, há crianças que se metem por baixo, e aquilo pode cair, e quando cai, cai com força, e esse eu acho que é o meu receio na estrutura onde estão a brincar. Às vezes eles não têm noção que aquilo pode descer e, se estiverem por baixo, pode-lhes bater na cabeça, mas isso é uma questão deles também se habituarem à estrutura e à forma como funciona. O adulto também tem que estar ali atento e fazê-los pensar que têm que se chegar para o lado para não se magoarem.
B3. O espaço exterior é importante para as crianças? Porquê?	Sim. É muito importante porque as crianças precisam de brincar no exterior, explorar o exterior, a terra. Aqui na sala as crianças acabam por estar mais concentradas e não podem exprimir-se bem, e no exterior, mesmo que não tenham estas estruturas que nós temos aqui, falo de poderem correr à vontade, explorar o exterior, de saber brincar, porque eu acho que estas crianças novas, estas novas gerações, sabem muito bem brincar com gadgets não é, com <i>tablets</i> e jogos informáticos, mas brincar, saber brincar com pedras, com areia e formar brincadeiras, não têm que ser coisas estruturadas, estas crianças de

	<p>hoje em dia não sabem, e depois aborrecem-se rapidamente, não conseguem criar brincadeiras como nós tínhamos, que fazíamos cozinhas e casas delimitadas com pedras. As crianças hoje em dia acabam por ficar mais perto do adulto, e fazem mais coisas dentro do conforto delas.</p>
<p>B4. Considera que o espaço influencia ou pode influenciar as brincadeiras das crianças?</p>	<p>O espaço? Pode influenciar, aliás, de certa forma influencia. Eu creio que brincadeiras que eles têm no espaço novo, no outro espaço onde estavam não tinham, fazem outras coisas, brincam mais em grupo e não tanto sozinhos, as brincadeiras acabam por ser diferentes, até porque agora com estas novas estruturas têm possibilidade de fazer coisas que antigamente não faziam, ou até podiam fazer, mas de uma forma mais condicionada.</p>
<p>C1. Quanto tempo por dia as crianças da sua sala brincam no espaço exterior?</p>	<p>Nós tentamos que seja todos os dias, e o facto é que acontece todos os dias, nem que seja depois do almoço, e este ano, por causa das obras, foi mais condicionado o exterior. No início tivemos a possibilidade de ir para o outro lado, mas era um lado destinado aos mais pequeninos, mas tentámos que eles tivessem rua até o máximo possível, pelo menos na parte da tarde, e um bocadinho às vezes na manhã depois das atividades que quebravam ali a manhã, mas, de facto, a questão de estarmos condicionados foi uma condicionante na parte das manhãs, porque depois os pequeninos também querem ir ao exterior, e só podem ir àquelas horas, então depois tínhamos que fazer ali outras coisas, mas agora, com o novo espaço, podemos ir quando quisermos ao exterior.</p>
<p>C2. Que fatores influenciam a ida/não ida das crianças ao espaço exterior?</p>	<p>Quando vejo que eles estão agitados, stressados, é uma boa altura para levá-los ao exterior. Atividades, atividades que, por exemplo, há uma atividade planeada, ou teatro que venha à escola, ou o barro que fizemos, que são atividades estruturadas, ou por causa das aulas que eles têm, ou quando algum projeto está a decorrer e precisarmos de o fazer, são motivos pelos quais condicionam a ida das crianças ao exterior. Nós também não vamos para a rua quando chove torrencialmente, mas também é necessário experimentar as poças, o chuveiro.</p>

<p>C3. Quais são as preferências das crianças da sala no que diz respeito às áreas/equipamentos e tipo brincadeiras no espaço exterior?</p>	<p>São brincadeiras de faz de conta, esta questão de as crianças fazerem de conta, eu acho que é a brincadeira que eles mais usaram enquanto não podiam estar no espaço novo, é mesmo a questão de faz de conta, fazer comidinhas e levar aos adultos. Os rapazes, alguns rapazes, é mais jogar à bola, outros andar de triciclo, mas as meninas é mais esta coisa de se meterem dentro de coisas e fazerem de casas, ou percursos tipo aqueles de ginástica, metem as caixas e depois saltam de uma caixa para a outra, foi isso que eles fizeram mais no espaço que usavam. O parque novo eles ainda estão a explorar, mas nota-se já uma preferência geral pelo balancé. Também achei muito interessante o facto de algumas crianças continuarem a preferir andar nas bicicletas e triciclos, principalmente os rapazes, mesmo tendo novas propostas à sua disposição. As meninas é mais as brincadeiras em grupo, já não ficam tanto ao pé do adulto como antes acontecia.</p>
<p>C4. Qual a sua opinião sobre as condições existentes no espaço exterior e as oportunidades que este oferece para as crianças se envolverem em brincadeiras arriscadas?</p>	<p>Agora, as brincadeiras são bem mais arriscadas. Os parques têm diversas estruturas altas que oferecem outros desafios, porque antigamente só se desafiavam aqueles que conseguiam subir às árvores por exemplo. Aqui, com estas estruturas novas, vemo-los mais felizes porque já estão a conseguir aquilo que não conseguiam. Já não recorrem tanto às árvores para esta questão do subir, porque já há uma estrutura que os faz poder subir como faziam antigamente nas árvores.</p>
<p>C5. Tendo em conta a resposta anterior, que alteração/ões considera importante introduzir no espaço exterior da instituição, de modo a promover situações de desafio que não coloquem em causa a segurança das crianças?</p>	<p>Para o parque novo, acho que não tenho nenhuma alteração.</p>

<p>C6. Qual a postura que adota quando supervisiona as crianças nos momentos de brincadeira no espaço exterior?</p>	<p>Eu adoto a postura de observação, e de ajudar quando assim é solicitado ou quando sinto que haja algum perigo ou alguma coisa. Ainda assim, neste momento, é mesmo de observação, a não ser que eu queira fazer alguma coisa específica e aproveito o exterior, e aí, talvez, haja mais a minha intervenção, mas, quando eles assim o solicitam, eu estou lá. Quando me oferecem as comidinhas não é, e me dizem “o que é que tu queres comer?” ou “o que é que tu queres beber?”, eu interajo muito na brincadeira deles, mas não me vou lá meter na brincadeira. Também acho que é preciso haver brincadeiras livres, sem o adulto estar a intervir.</p>
<p>C7. Qual pensa ser o papel do educador nas brincadeiras das crianças no espaço exterior?</p>	<p>Depende daquilo que eu quero. Eu posso querer trabalhar a matemática enquanto estamos a brincar, posso querer trabalhar a escrita quando estamos a brincar, não é ir com esse intuito, eu não vou com esse intuito, mas posso levar coisas estruturadas para o exterior, e quando uns estão a brincar, outros estão comigo, mas isso é se eu achar importante, mas o que eu acho que é o importante é o observar. Observar as brincadeiras deles sem os condicionar nas brincadeiras, porque acaba por condicionar a criatividade e a imaginação deles quando estão a brincar no exterior, ficam mais restritos ou começam a brincar como eu estou a brincar, eu ali acabo por estar a interferir.</p>

ANEXO D.

Análise categorial da
entrevista realizada à
Educadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Conceções da educadora face ao espaço exterior	Importância do espaço exterior	Tipos de brincadeiras	<p>“porque as crianças precisam de brincar no exterior, explorar o exterior, a terra.”</p> <p>“(…) falo de poderem correr à vontade, explorar o exterior (…)”</p> <p>“(…) saber brincar com pedras, com areia e formar brincadeiras, não têm que ser coisas estruturadas (…)”</p>	3
	Ida ao exterior	Tempo no espaço exterior	<p>“Nós tentamos que seja todos os dias, e o facto é que acontece todos os dias”</p> <p>“tentámos que eles tivessem rua até o máximo possível, pelo menos na parte da tarde, e um bocadinho às vezes na manhã”</p>	2
	Influência do espaço exterior	Nas brincadeiras	<p>“brincadeiras que eles têm no espaço novo, no outro espaço onde estavam não tinham”</p> <p>“as brincadeiras acabam por ser diferentes”</p>	4
		Preferências de brincadeiras	<p>“brincam mais em grupo e não tanto sozinhos”</p> <p>“São brincadeiras de faz de conta (…) fazer comidinhas e levar aos adultos”</p> <p>“(…) alguns rapazes, é mais jogar à bola, outros andar de triciclo (…)”</p> <p>“O parque novo eles ainda estão a explorar,</p>	5

			<p>mas nota-se já uma preferência geral pelo balancé.”</p> <p>“algumas crianças continuam a preferir andar nas bicicletas e triciclos”</p>	
	Papel do educador	Brincadeiras estruturadas	<p>“Depende daquilo que eu quero (...) posso levar coisas estruturadas para o exterior, e quando uns estão a brincar, outros estão comigo, mas isso é se eu achar importante.”</p>	3
		Postura na supervisão	<p>“Eu adoto a postura de observação”</p> <p>“(...) neste momento, é mesmo de observação”</p> <p>“Também acho que é preciso haver brincadeiras livres, sem o adulto estar a intervir.”</p> <p>“Observar as brincadeiras deles sem os condicionar nas brincadeiras”</p>	3
Riscos e benefícios do espaço exterior	Riscos	Estrutura de equilíbrio	<p>“(...) o balancé é uma estrutura muito pesada (...)”</p> <p>“há crianças que se metem por baixo, e aquilo pode cair, e quando cai, cai com força, e esse eu acho que é o meu receio na estrutura onde estão a brincar.”</p> <p>“Às vezes eles não têm noção que aquilo pode descer e, se estiverem</p>	5

			por baixo, pode-lhes bater na cabeça (...)”	
	Benefícios	Ida ao exterior	“Quando vejo que eles estão agitados, stressados, é uma boa altura para levá-los ao exterior.”	1
		Não ida ao exterior	“atividades estruturadas, ou por causa das aulas que eles têm, ou quando algum projeto está a decorrer e precisarmos de o fazer (...)” “Nós também não vamos para a rua quando chove torrencialmente (...)”	2
Potencialidades do espaço exterior da instituição	Propostas educativas	Áreas de brincadeira	“(…), o espaço novo tem muitas propostas (...)” “Tem várias zonas com várias propostas diferentes de brincadeira.” “(…) no espaço novo têm cozinha de lama, têm coisas para trepar e subir (...)”	4
	Condições do espaço exterior	Oferta de oportunidades	“Agora, as brincadeiras são bem mais arriscadas” “Os parques têm diversas estruturas altas que oferecem outros desafios (...)” “(…) já há uma estrutura que os faz poder subir como faziam antigamente nas árvores”	3

ANEXO E.

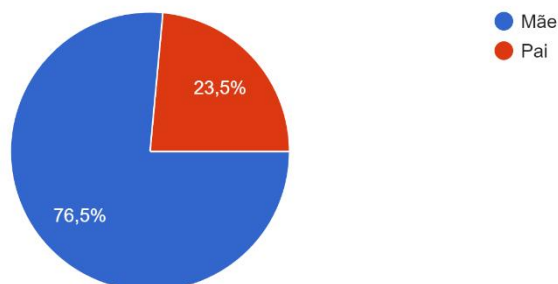
Inquérito por questionário
realizado às famílias

| ' ' | | ' ' |

1. CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO

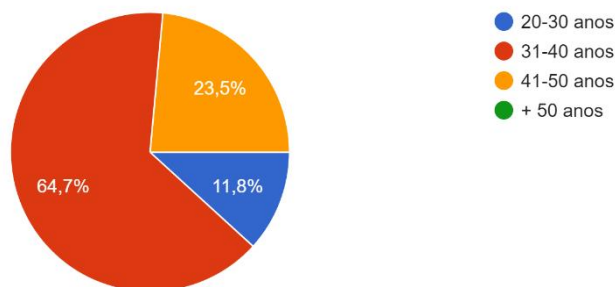
1.1. Selecione a opção que o identifique

17 respostas



1.2. Selecione a opção que corresponda à sua faixa etária.

17 respostas



2. A BRINCADEIRA NO ESPAÇO EXTERIOR

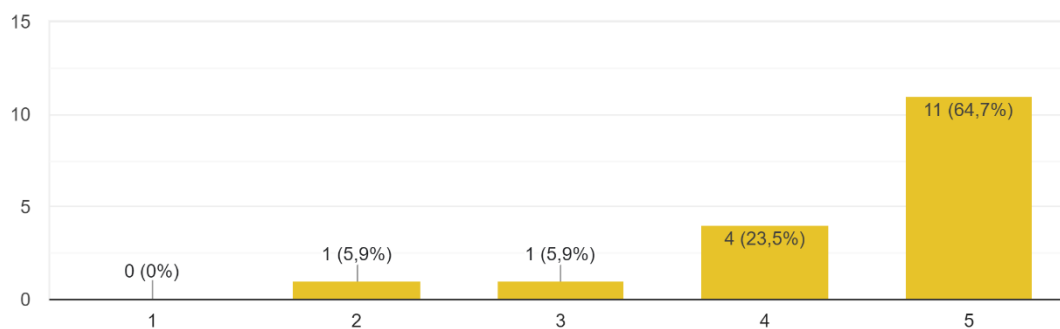
2.1 Do que observa, indique que brincadeiras as crianças realizam, maioritariamente, no espaço exterior?

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Brincar no espaço exterior	Brincadeiras	Faz-de-conta	“Brincar às casinhas (...)” “Мати дитина” “Faz de conta (...)” “(...) brinca de faz de conta (...)” “(...) cozinhas e às mães e aos pais” “Brincar de mães e filhos”	6
		Atividades de motricidade grossa	“Correr” “Corridas (...)” “Correr”	10

			<p>“(…) correr, saltar (…)”</p> <p>“Correr”</p> <p>“Corridas”</p> <p>“Correr, trepar (…)”</p> <p>“Corridas (…)”</p> <p>“(…) correr”</p> <p>“Correr (…)”</p>	
		Brincar com elementos da natureza	<p>“Brincar com areia e explorar a natureza”</p> <p>“Brincadeiras com a terra”</p> <p>“Manusear a natureza”</p> <p>“Brincar com terra (…)”</p> <p>“(…) exploração da natureza”</p> <p>“Brincar na natureza”</p>	6
		Brincar com elementos de um parque infantil	<p>“(…) andar de balanço”</p> <p>“(…) balanços, escorregas (…)”</p> <p>“(…) escorrega do parque e balanço (…)”</p>	3
		Brincar com brinquedos de locomoção	<p>“Brincar com bicicletas e carrinhos”</p> <p>“(…) andar de bicicleta”</p> <p>“(…) andar de bicicleta”</p> <p>“(…) andar de bicicleta e patinete”</p>	4
		Brincar com brinquedos	<p>“Brincam com os brinquedos da escola”</p>	1
	Jogos	Jogos com bola	<p>“(…) jogar com a bola “</p> <p>“(…) jogar à bola”</p> <p>“(…) jogar à bola”</p> <p>“(…) jogar a bola”</p> <p>“(…) jogar a bola”</p> <p>“(…) de bola”</p>	6
		Jogos sem bola	<p>“(…) apanhadas”</p> <p>“(…) apanhadas”</p> <p>“(…) brincar a apanhada (…)”</p> <p>“(…) escondidas”</p>	4

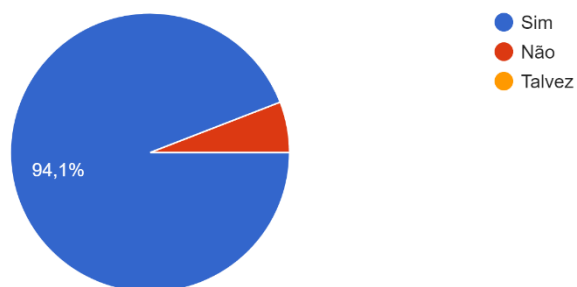
2.2. Quantifique a importância que dá ao espaço exterior quando quer proporcionar momentos de brincadeira livre a uma criança.

17 respostas



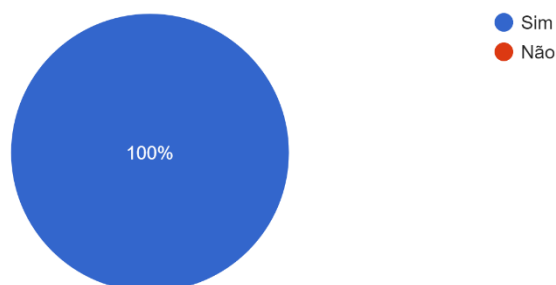
2.3. Acha que o espaço influencia ou pode influenciar as brincadeiras de uma criança?

17 respostas



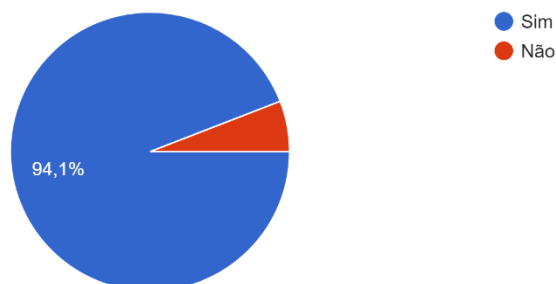
2.4. Considera o espaço exterior utilizado pela instituição um local apropriado e desafiante para as crianças?

17 respostas



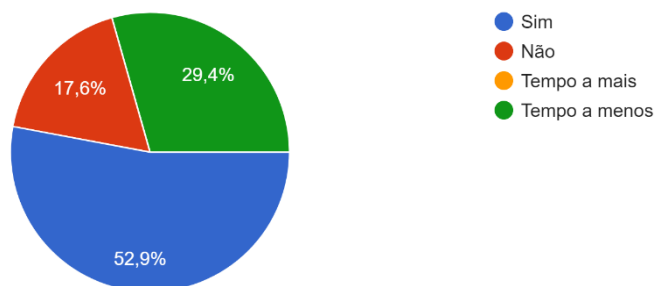
2.5. Julga que o espaço exterior da instituição apresenta materiais e brinquedos suficientes e adequados?

17 respostas



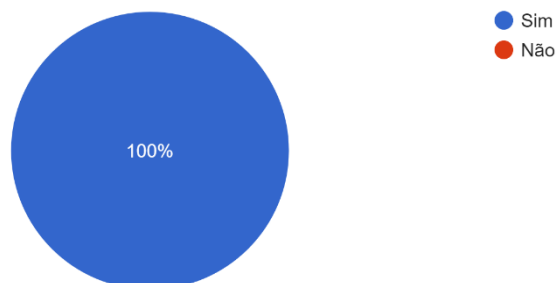
2.6. Considera que o seu filho/a passa tempo suficiente no exterior?

17 respostas



2.7. Acha que o tempo que o seu filho/a passa no exterior promove diferentes brincadeiras com os pares?

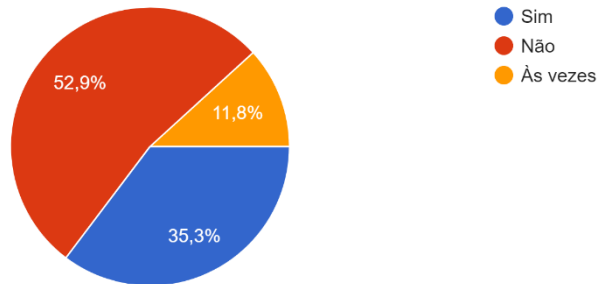
17 respostas



3. O PAPEL DO ADULTO

3.1. Considera que dispõe o tempo necessário à criança para brincar num espaço exterior?

17 respostas

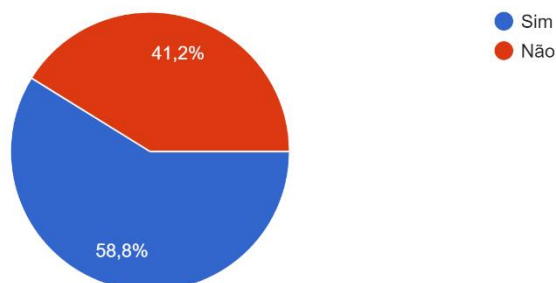


3.1.1. Se respondeu "Não" à questão anterior, que fatores é que o impossibilitam?

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Tempo disponibilizado à criança para brincar no espaço exterior	Fatores que impossibilitam brincar no exterior	Horário laboral	“Horário laboral” “Horários de trabalho” “Excesso de trabalho (...)” “O tempo que passo no trabalho (...)” “Por causa do trabalho” “Trabalhar longe de casa (...)”	6
		Fatores climáticos	“Tempo meteorológico (...)”	1
		Logística familiar	“Viver num apartamento e tempo disponível para ir a parques” “Não tenho parques perto de casa”	3

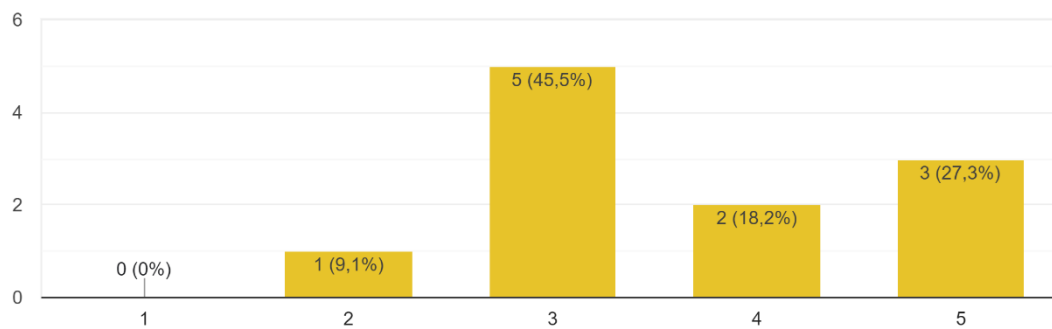
3.2. Intervém nas brincadeiras da/s criança/s?

17 respostas



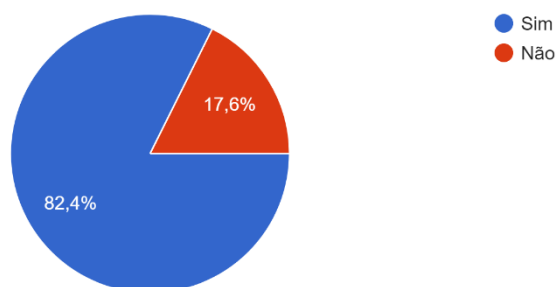
3.2.1. Se respondeu "Sim" à questão anterior, quantifique as vezes que o faz com uma intenção pedagógica.

11 respostas



3.3. Considera que a brincadeira deverá possuir um certo risco para a criança? Sendo este controlado pelo adulto?

17 respostas



ANEXO F.
Portfólio individual da
criança

| " | | " |

Por uma questão de confidencialidade, o Portfólio da Prática Profissional Supervisionada consta num documento PDF à parte.