



TEMPO DE RECREIO AO AR LIVRE -
IMPORTÂNCIA DO TEMPO DE EXTERIOR
SEGUNDO O MODELO *HIGHSOPE*

Ana Tiago Lopes Laborim

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

2024-2025



TEMPO DE RECREIO AO AR LIVRE - IMPORTÂNCIA DO TEMPO DE EXTERIOR SEGUNDO O MODELO *HIGHSCOPE*

Ana Tiago Lopes Laborim

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

Orientador: Joana Dias

Júri

Presidente: André Pombo

Arguente: Tiago Tempera

Orientador: Joana Dias

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Num piscar de olhos se passaram 5 anos, cheios de altos e baixos, onde existiu muita incerteza, muitos medos, muita ansiedade, mas também muitos momentos gratificantes e de grande aprendizagem, vivenciei um longo caminho de desafios que me ajudaram a crescer e evoluir, tanto a nível profissional como pessoal. Foi preciso sair da minha zona de conforto muitas vezes, ultrapassar medos e dificuldades, apesar disso, também vivenciei momentos dos quais sou muito grata, principalmente por terem sido partilhados com pessoas que realmente fizeram e fazem a diferença na minha vida, às quais quero agradecer de coração.

Nuno, o meu grande companheiro de vida, a pessoa que esteve presente sempre, que mais me apoiou dia após dia. Obrigada por toda a tua paciência, por ouvires as minhas preocupações e me ajudares sempre a ver o lado positivo, sem me deixares desistir. Obrigada por seres o meu porto seguro, que me ajudou a ver sempre o caminho mais bonito a percorrer. Obrigada por acreditares em mim e me mostrares que era capaz de tudo o que eu desejasse.

Mãe e mana, obrigada por toda a força e apoio que me deram ao longo destes anos, por me ouvirem e acreditarem sempre em mim, mesmo quando eu mais duvidava.

Avô e avó, obrigada por acreditarem em mim, por me ajudarem da forma como sabiam, por demonstrarem preocupação e orgulho por cada conquista que fiz.

Margarida, a minha amiga de longos anos, obrigada por todas as chamadas, por todos os momentos de desespero que ouviste sem nunca negares, obrigada por todo o apoio e incentivo!

Joana e Rita, este percurso tornou-se mais bonito por ser terminado ao vosso lado, companheiras de trabalhos e amigas que quero levar para a vida, obrigada por todos os momentos que partilhámos juntas, obrigada pelo apoio e incentivo constantes.

Professora Joana Dias, um grande obrigada por todo o apoio e incentivo que me deu nestes últimos anos. Obrigada por procurar ajudar-me, sempre, neste caminho que por vezes foi repleto de ansiedade.

À equipa de sala do JI2, um grande obrigada pelo acolhimento incrível, por todas as partilhas e conhecimentos que me transmitiram e me permitiram crescer e evoluir. Obrigada por me mostrarem uma realidade que sempre sonhei presenciar.

Às crianças, um obrigada especial por terem marcado de forma tão positiva todo o meu percurso ao longo destes anos. Obrigada por poder fazer parte do vosso crescimento e obrigada por me ensinarem tanto!

Sem vocês nada disto seria possível, obrigada!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Supervisionada II (PPSII), integrada no currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Este documento apresenta como principal objetivo a análise reflexiva e fundamentada do percurso de prática profissional supervisionada vivenciado e respetiva investigação desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, ao longo de cerca de 3 meses, com um grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

A presente investigação intitula-se de “Tempo de recreio ao ar livre – a importância do espaço exterior segundo o modelo *HighScope*” e teve como objetivos, (i) compreender as conceções da equipa educativa sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre; (ii) compreender as conceções das crianças sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre; e (iii) identificar as principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária segundo o modelo *HighScope*.

Tendo em conta os objetivos apresentados, optei por realizar uma investigação de natureza qualitativa, mais concretamente, um estudo de caso. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação, o registo diário de notas de campo, as entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar de educação, o grupo de discussão realizado com algumas crianças da sala do JI2, as conversas informais e também a análise documental. É de referir ainda, que para o tratamento dos dados das entrevistas e do grupo de discussão foi utilizada a análise de conteúdo.

Os resultados do estudo revelam que a equipa educativa da sala reconhece o tempo de recreio ao ar livre como um tempo crucial e importante na rotina diária das crianças, destacando a sua importância no desenvolvimento holístico das mesmas. Foi possível verificar ainda que as crianças valorizam este tempo no espaço exterior, sendo, portanto, um momento que potencia a sua autonomia, autoconfiança, a tomada de decisão e a aprendizagem ativa, que por sua vez, vai ao encontro dos princípios defendidos pelo modelo *HighScope*.

Palavras-chave: Espaço exterior; Jardim de Infância; Modelo *HighScope*; Tempo de recreio ao ar livre.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Practice II (PPSII) course, which is integrated into the curriculum of the Master's in Preschool Education (MEPE) at the Lisbon School of Education (ESELx). The main objective of this document is to provide a reflective and well-founded analysis of the supervised professional practice experience and the corresponding research developed in a preschool context over approximately three months, with a group of 24 children aged between 3 and 4 years old.

This research is entitled "Outdoor Playtime – The Importance of Outdoor Space According to the HighScope Model" and aimed to (i) understand the educational team's perceptions regarding the importance of outdoor playtime; (ii) understand children's perceptions of the importance of outdoor playtime; and (iii) identify the main potential benefits of outdoor playtime in the daily routine based on the HighScope model.

Considering these objectives, a qualitative research approach was adopted, specifically a case study. The data collection techniques used included observation, daily field notes, interviews conducted with the cooperating educator and the teaching assistant, a discussion group with some children from the JI2 classroom, informal conversations, and document analysis. Additionally, content analysis was applied to process the data from the interviews and discussion group.

The study results reveal that the classroom's educational team recognizes outdoor playtime as a crucial and essential part of children's daily routine, emphasizing its significance in their holistic development. Furthermore, it was found that children highly value this time in the outdoor space, as it enhances their autonomy, self-confidence, decision-making, and active learning—aligning with the principles advocated by the HighScope model.

Key words: HighScope Model; Kindergarten; Outdoor playtime; Outdoor space.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	10
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	13
2.1. Caracterização do meio envolvente à organização socioeducativa	14
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	15
2.3. Caracterização da equipa educativa	17
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	18
2.5. Caracterização do grupo de crianças.....	22
2.6. Caracterização das famílias.....	25
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	27
3.1. Intenções para a ação para com as crianças	28
3.2. Intenções para a ação para com as famílias	30
3.3. Intenções para a ação para com a equipa educativa	32
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI	34
4.1. Identificação da problemática	35
4.2. Revisão da literatura	36
4.3. Roteiro metodológico e ético	42
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	45
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS.....	65
ANEXO A – Portfólio Individual.....	66
ANEXO B – Organograma da organização socioeducativa	68
ANEXO C – Planta da organização socioeducativa	70
ANEXO D – Planta do espaço exterior da organização socioeducativa	72
ANEXO E – Planta da sala JI2.....	74
ANEXO F – Rotina diária	76

ANEXO G – Planeamento semanal das atividades	83
ANEXO H – Tabela com as informações das crianças.....	85
ANEXO I – Tabela com as informações das famílias.....	88
ANEXO J – Guião da entrevista realizada à educadora cooperante	91
ANEXO K – Guião da entrevista realizada à auxiliar de educação.....	94
ANEXO L – Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante	97
ANEXO M – Transcrição da entrevista realizada à auxiliar de educação.....	101
ANEXO N – Guião do grupo de discussão	104
ANEXO O – Transcrição do grupo de discussão	112
ANEXO P – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar de educação	115
ANEXO Q – Análise de conteúdo do grupo de discussão	120
ANEXO R – Roteiro metodológico e ético	124
ANEXO S – Carta de apresentação.....	135
ANEXO T – Autorização para recolha de imagens	137
ANEXO U – Autorização para portfólio da criança	139

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PP	Projeto Pedagógico
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RI	Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

A PPSII, foi realizada numa organização socioeducativa (OS) na valência de Jardim de Infância, teve início no dia 30 de setembro de 2024 e terminou a 24 de janeiro de 2025. Este relatório tem como principal objetivo o registo e reflexão de toda a prática desenvolvida neste tempo. Além disso, existe a intenção de refletir acerca das competências e atitudes que são desenvolvidas e colocadas em prática para com as crianças, famílias e equipa educativa, e que por sua vez, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Assim sendo, através da observação, reflexão, partilha e intervenção foi possível consolidar conhecimentos, competências e desenvolver a atual investigação.

A investigação realizada ao longo desta PPSII, tem como problemática o tempo de recreio ao ar livre – Importância do tempo de exterior segundo o modelo *HighScope*. Para isso foram delineados três objetivos pelos quais baseei a minha investigação, sendo eles, a compreensão das conceções da equipa educativa sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre, as conceções das crianças sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre e também a identificação das principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária segundo o modelo *HighScope*.

O espaço exterior é considerado um espaço educativo devido às potencialidades e oportunidades que oferece, é visto como um local onde as crianças conseguem desenvolver-se a vários níveis (Silva et al., 2016). Segundo o modelo *HighScope*, o tempo de recreio ao ar livre, um dos tempos da rotina diária, destinando-se à exploração do espaço exterior, onde são desenvolvidas “atividades lúdicas, vigorosas e barulhentas” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 374). De acordo com Epstein e Hohmann (2019), o espaço exterior, além de promover esta exploração de elementos da natureza e a socialização entre os pares, permite que as crianças vivenciem experiências cruciais para o seu desenvolvimento pleno, ou seja, através deste contacto e interação com o meio natural, as crianças “constroem e testam conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo de exterior mais próximo” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 433).

No que concerne à estrutura do relatório, este está organizado em seis capítulos, primeiramente, a presente introdução, de seguida, no segundo capítulo – Caracterização de uma ação educativa contextualizada – é feita a caracterização do meio envolvente à organização socioeducativa, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das famílias, de modo a contextualizar o leitor da realidade em que estive inserida durante a minha PPSII. No terceiro capítulo – Análise reflexiva da intervenção – são apresentadas as intenções que orientaram a minha intervenção junto das crianças, da equipa educativa e também das famílias. No quarto capítulo – Investigação em Jardim de Infância – é identificada e fundamentada a problemática da investigação, que serve de base para a realização de uma revisão da literatura, roteiro metodológico e ético que orientou a minha prática, bem como uma apresentação e discussão dos dados recolhidos para a investigação. No quinto capítulo – Construção da profissionalidade docente – é feita uma reflexão pessoal acerca da minha prática e da construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Por fim, no último capítulo – Considerações finais – é apresentada uma suma de todo o processo de investigação e intervenção na PPSII. Seguem-se as referências utilizadas neste relatório e os anexos.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

|| " | | " |

No presente capítulo, é apresentada a caracterização do contexto educativo onde realizei a PPSII. Este capítulo apresenta uma caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das famílias.

As diversas caracterizações tiveram como base, a observação participante e não participante realizada durante este período, o registo de notas de campo, a consulta documental (documentos orientadores da organização socioeducativa, como o Projeto Educativo (PE) da organização socioeducativa, o Projeto Pedagógico (PP) de sala, o Regulamento Interno (RI) da organização socioeducativa, as fichas de inscrição das crianças da sala do JI2 e o *site* oficial da OS¹), bem como conversas informais tidas com a equipa educativa da sala em questão.

A caracterização do contexto educativo, permitiu-me fundamentar a minha prática tendo em conta a realidade do meio envolvente, do contexto, de cada criança e das respetivas famílias. Por sua vez, procurei que as minhas intenções para a ação fossem baseadas a partir desta mesma caracterização. Todos estes fatores têm impacto no desenvolvimento das crianças, por isso, é importante conhecer e adaptar as nossas intencionalidades e práticas tendo em conta estas informações e reflexões resultantes da prática diária.

2.1. Caracterização do meio envolvente à organização socioeducativa

“O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p. 21). Assim, e como defendido por Menezes et al. (2019), o meio envolvente à OS, se bem explorado, permite que a criança contacte com a natureza, conheça a sua cultura e património, e por sua vez saiba como preservá-la. O adulto deve procurar conhecer este meio e o que este oferece, ou seja, compreender as suas

¹ Por questões éticas não se coloca a referência da página da internet consultada para salvaguardar o anonimato da organização socioeducativa

potencialidades e características de modo a poder integrá-lo no dia-a-dia das crianças (Silva et al., 2016).

A OS na qual desenvolvi a PPSII, localiza-se no concelho de Oeiras, mais concretamente na freguesia de Paço de Arcos. O meio envolvente à OS é maioritariamente habitacional, o que permite a existência de um parque de estacionamento fácil e seguro (PE, 2024/25), não contém uma vasta variedade de serviços. Como comércio local, apenas existe um café e uma papelaria que permite deslocação a pé. O contacto com a natureza é possível, com a presença de um parque onde a deslocação pode ser feita a pé e sempre através de passeios sendo, portanto, segura. Esta OS não dispõem proximidade de uma vasta rede de transportes públicos, havendo apenas alguns autocarros e, devido a isto, as crianças e famílias deslocam-se maioritariamente de carro.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Segundo o RI (2024/25), esta OS insere-se na rede privada e visa dar continuidade à Creche e Jardim de Infância apresentando como principal objetivo promover “o desenvolvimento das crianças, num ambiente caloroso e apoiante, e que desde sempre apostou em relações genuínas, de confiança, e de respeito com adultos e crianças” (*site oficial da OS, 2024/25*). Neste momento, esta OS tem as valências de Creche, que apresenta lotação de 42 crianças, Jardim de Infância, com lotação de 50 crianças e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com lotação de 100 crianças, sendo que no ano referente à realização desta PPSII, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apenas existia o 1.º ano.

Como é possível observar no organograma da OS (cf. Anexo B), relativamente à dimensão organizacional do contexto, e de acordo com o PE (2024/25), este contexto apresenta uma direção composta por dois elementos, o/a diretor/a administrativo/a e financeiro/a e o/a diretor/a pedagógico/a, já a secretaria é composta pela coordenadora administrativa. Cada sala de Creche e Jardim de Infância da OS, é composta por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Educação, além disso, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a sala é composta por uma professora e uma auxiliar (PE, 2024/25). Relativamente à equipa de professores de atividades curriculares, esta é composta por um professor de educação física, de artes, de inglês/“drama”, de *mindfulness*, de iniciação

musical e de atelier musical (apenas destinado ao 1.º ano do 1.º CEB) (PE, 2024/25). A equipa de cozinha é composta por uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha, já a equipa de auxiliares, adicionais às auxiliares de sala, comuns a ambos os ciclos, é composta por duas auxiliares polivalentes (PE, 2024/25).

Relativamente à estrutura do edifício e organização do mesmo, tal como descrito no PE (2024/25) e como pode ser observável na planta da OS (cf. Anexo C), a OS tem dois pisos, sendo o piso térreo inicialmente disposto da receção, secretaria, posto médico, salas de reuniões de pessoal. Além disso, existem duas das salas de jardim de infância e respetivas instalações sanitárias, do outro lado existe então a zona de creche, composta por duas salas e as respetivas instalações sanitárias, ao fundo estão presentes a cozinha e o refeitório. Ainda neste piso existem salas de arrumação de material, bem como a lavandaria (PE, 2024/25). O piso superior, é composto por uma sala de Jardim de Infância, tem também a sala do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, além das respetivas instalações sanitárias, salas que sempre que necessário se destinam a aulas como música e inglês, existe também a biblioteca e uma sala de professores (PE, 2024/25). O espaço exterior, como presente na planta do mesmo (cf. Anexo D), é composto por uma ampla área de recreio, um campo de futebol, uma horta, uma cozinha de lama, e ainda, um recreio coberto, destinado ao uso da creche, junto a este recreio existe ainda uma cave destinada a área técnica e de arrumos (PE, 2024/25).

Este contexto socioeducativo rege-se pelo modelo pedagógico *HighScope*, tendo como principal objetivo “estimular e apoiar o desenvolvimento das crianças enquanto seres integrais, estimulando as suas capacidades para se relacionarem com os outros e com tudo o que não sabem” (PE, 2024/25, p. 4). Toda a sua ação é baseada nos princípios deste modelo, ou seja, “através da aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 5) as crianças constroem o seu próprio conhecimento, que as ajuda, posteriormente, “a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 5). Além disso, esta aprendizagem pela ação depende das interações adulto-criança, que devem ser interações baseadas no clima de apoio, o que por sua vez enfatiza o papel crucial que o adulto tem neste modelo (Epstein & Hohmann, 2019).

De acordo com o modelo pedagógico *HighScope*, a OS visa “apoiar as necessidades das crianças, com recurso à aprendizagem ativa, na construção de um

caminho único e singular, isto é, preocupa-se em apoiar a conduzir o próprio projeto de vida de cada criança” (PE, 2024/25, p. 4). Os/as educadores/as desta organização socioeducativa centram-se não só nas dificuldades das crianças, mas também nas suas capacidades e o espaço físico é seguro e pensado de modo a promover “conforto, variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (PE, 2024/25, p. 4).

Alguns valores que esta organização socioeducativa também segue são o ensino Bilingue, que está presente desde o Jardim de Infância ao 1.º CEB, o ensino musical e o desenvolvimento emocional, bem como a prática de atenção plena, além da identidade, sustentabilidade e cidadania (PE, 2024/25).

2.3. Caracterização da equipa educativa

Como referido no projeto educativo da OS (2024/25), a interação adulto-criança é um valor a seguir pelo modelo pedagógico *HighScope*, pelo qual este contexto se baseia. Ou seja, “o adulto proporciona andaimes, os adultos encorajam os esforços das crianças e ajudam-nas a ampliar o seu trabalho” (*Site oficial da OS, 2024/25*).

A OS defende que é crucial que exista formação para a equipa educativa, uma vez que o êxito do processo educativo depende, em parte, da qualidade dos adultos que interagem com as crianças (PE, 2024/25). Assim sendo, são organizadas anualmente formações, a equipa é ainda estimulada e incentivada à participação em ações de formação externas ao modelo *HighScope* (PE, 2024/25). No contexto socioeducativo “existe também um programa de desenvolvimento para os Recursos Humanos com autoavaliação e feedback (360º) para toda a equipa” (PE, 2024/25, p. 8).

Relativamente à equipa da sala do JI2, onde realizei a PPSII, esta é composta por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Educação. A educadora, segundo a resposta dada à entrevista, apresenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo iniciado o seu percurso profissional em AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família), de seguida deu continuidade ao seu percurso profissional na instituição atual, como Educadora de Infância, onde se encontra até hoje. Já a Auxiliar de Educação, segundo a entrevista realizada à mesma, a nível formativo, em Portugal apresenta o 12.º ano de escolaridade,

sendo que no Brasil é Pedagoga, além disso, iniciou a sua atividade nesta organização há dois anos.

Durante a minha PPSII, foi possível observar uma equipa de sala colaborativa, onde a relação estabelecida era positiva e de confiança, havia partilha de opiniões e ideias. Toda a rotina do dia era executada em conjunto, sendo que cada momento era pensado e preparado em conjunto, “de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível” (PP da sala JI2, 2024/25, p. 4).

Segundo Kelchtermans (2009, citado por Lima & Fialho, 2015), a colaboração e a existência de boas relações nas equipas de escolas são um fator determinante para que as implementações sejam inovadoras e bem-sucedidas. De acordo com Fullan e Hargreaves (2001, citado por Lima & Fialho, 2015) esta relação de colaboração leva à criação e desenvolvimento de “ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos” (Fullan & Hargreaves, 2001, citado por Lima & Fialho, 2015, p.35), que por sua vez influenciam positivamente o sucesso dos alunos, neste caso das crianças.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo é organizado tendo em conta o tempo, o espaço, os materiais e ainda a integração das crianças num determinado grupo (Silva et al., 2016), além disso, é um ambiente onde se prevê a promoção de aprendizagens e momentos que devem assegurar as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, de afirmação, de sentido de competência, de significação e valores de cada criança (Portugal, 2012).

Assim sendo e, tendo em conta o impacto que o ambiente educativo e a sua organização têm no desenvolvimento das crianças, é crucial que o/a educador/a o consiga adaptar e ajustar o espaço, segundo o grupo e as individualidades de cada criança. Posto isto, o ambiente educativo pode dividir-se em duas partes: (2.4.1.) espaço e materiais; (2.4.2.) tempos e rotinas.

2.4.1. Espaço e materiais

De acordo com Portugal (2012, p. 12), “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações

interpessoais positivas”, para isto, o espaço deve ser pensado tendo em conta os interesses e necessidades de cada criança.

Antes de entrarmos na sala onde foi realizada a minha PPSII, existe um corredor com os cabides das diferentes crianças, onde são pendurados as suas mochilas, casacos, batas, chapéus e alguns brinquedos. A sala é um espaço amplo e flexível, onde é possível desenvolver momentos de brincadeira, tempo de pequenos e grande grupo, bem como tempos de descanso.

É ainda, um espaço grande, organizado em cinco áreas, como é possível observar na planta da sala (cf. Anexo E), nomeadamente:

A área dos blocos, que consiste numa estante com diversos blocos e materiais de construção, bem como casa de madeira e adereços para a mesma. Esta área é também complementada com um “mural das construções”, construído pela educadora, onde são colocadas fotografias das crianças com as construções que realizam, individualmente ou em grupo.

A área dos livros, composta por um tapete e uma caixa com diversos livros, de diferentes temáticas. Ao lado desta área há ainda um fantocheiro com alguns fantoches. Nesta área as crianças, sozinhas ou acompanhadas, “observa e lêem livros” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 202).

A área das artes, composta por dois móveis, duas mesas e cadeiras, onde estão diversos materiais ao dispor das crianças, desde colas, canetas finas e grossas, tesouras, esponjas, rolhas de cortiça, conchas, rolos de papel, flores falsas, lápis de cor, folhas, pinceis, revistas, entre outros materiais.

A área da casa integrada numa torre de madeira com dois andares, no andar de baixo fica a cozinha com diversos acessórios, mesa, carro de compras, teclados, telefones e comandos. Já no andar de cima, ficam os bebés, carros, alcofas e ainda, existem embalagens reais, que algumas crianças trazem de casa para brincar. Além disso, existe um armário a complementar este espaço, que contém acessórios e diversas roupas e disfarces.

A área dos jogos, composta por um armário recheado de diversos jogos, desde jogos de memória, puzzles, iniciação à tecelagem, entre outros.

Cada uma das áreas presentes na sala é identificada com um cartão, a que lhe corresponde um símbolo e o respetivo nome. Além disso, é importante referir que em cada área, estão organizados e legendados todos os materiais, também com o respetivo nome e imagem. Como defendido por Epstein e Hohmann (2019), as áreas devem ter uma sinalização simples com objetos representativos, de modo que as crianças consigam identificar a área e o tipo de objetos e atividades que a caracterizam.

Além destas áreas, relativamente à arrumação da sala, esta contempla dois móveis com diversas prateleiras, cada uma com o *letterlink* de cada criança, onde estas guardam os seus desenhos e criações. Existe também um armário onde são guardados os catres, uma bancada com diversos armários, onde são organizados materiais da educadora e também roupa extra de cada criança. Na sala, existe uma estante onde são guardadas as mochilas com roupa para as atividades extracurriculares, bem como as suas garrafas de água, assinaladas cada uma com o nome da respetiva criança. Todos os materiais estão ao alcance das crianças, tal como referido por Trezzi e Rosa (2020, p. 182), “para colocar os brinquedos em ordem é importante a presença de prateleiras que estejam ao alcance das crianças”. A organização e disposição de algumas áreas vai sendo alterada ao longo do tempo, consoante o interesse e utilização das crianças.

A arrumação dos materiais e a divisão da sala são pensadas de modo a permitir que as crianças façam as suas escolhas e tomem as suas decisões, assim sendo, é feita uma arrumação visível e acessível a todas as crianças (Hohmann & Weikart, 2007). Além disso, como referido por Epstein e Hohmann (2019, p.172) “os objetos e materiais são arrumados sempre nos mesmos locais de forma que as crianças possam localizá-los e devolvê-los e, conseqüentemente, desenvolvam o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente”.

Os armários, portas e janelas vão sendo decorados com trabalhos realizados pelas crianças. Nos armários estão presentes algumas orientações, como por exemplo, a organização dos pequenos grupos, composta com os nomes e a respetiva *letterlink*. Exposto na sala há também a rotina, composta por cartões, com as respetivas cores e tamanhos, de acordo com a metodologia High Scope. As *letterlinks* são um sistema de aprendizagens de nomes, que consiste na combinação de uma imagem vinculada a uma

letra (a sua inicial) e uma palavra que comece com a mesma letra e som (*HighScope* Educational Research Foundation, 2009, about letterlinks).

No que concerne ao espaço exterior e à casa de banho são extensões da sala, o que permite um rápido acesso a ambos os espaços. Relativamente à casa de banho, esta é partilhada com a sala do J11, é composta por 8 sanitas, 8 lavatórios, ainda um trocador e um móvel com materiais extra. O espaço exterior dispõe de um amplo espaço, dividido em algumas áreas, desde um espaço mais direcionado para a creche, de seguida um parque com materiais como uma torre e um sobe e desce, além de diversos triciclos. Mais abaixo existe um espaço com barras, cordas e postes de madeira que as crianças podem explorar. Existe ainda um campo de futebol e um espaço de natureza onde estão a ser construídas as hortas e uma cozinha de lama. (cf. Anexo D).

2.4.2. Tempos e rotinas

Segundo Formosinho (2020), a rotina diária *HighScope* é estável, constante e previsível levando as crianças a conhecer o tempo que antecede e sucede o momento que estão a presenciar, além disso, permite que sejam conhecidas as finalidades de cada tempo da rotina. Desta forma, a criança apropria-se da “sequência dos tempos de rotina” (Formosinho, 2020, p.88), o que contribui para um sentimento de segurança e independência por parte das mesmas, de modo que desenvolva a tomada de decisões e escolhas, assim como a interação e comunicação feita de forma mais segura.

Epstein e Hohmann (2019, p.224) reforça ainda que “uma rotina diária consistente permite às crianças aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 224)

A rotina diária da sala da PPSII, (cf. Anexo F) é baseada no modelo *HighScope*, inicia-se com o acolhimento, de seguida quadro das mensagens, tempo de planear-fazer-rever, reforço da manhã, tempo em grande grupo, tempo no exterior, tempo em pequenos grupos, hora de almoço, sesta ou momento no exterior, posteriormente, momento do lanche, em grande grupo e tempo no exterior. Apesar desta rotina diária das crianças, apenas estive presente das 9h às 14h, sendo por isso, os momentos descritos ao longo desta caracterização.

Além desta rotina, existe o planeamento semanal das atividades em grande grupo e pequenos grupos que as crianças usufruem diariamente, como prevista no modelo *HighScope* (cf. Anexo G).

2.5. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual realizei a minha PPSII, é um grupo homogéneo no que diz respeito às idades, é constituído por 10 crianças do sexo feminino e 13 crianças do sexo masculino, um total de 23 crianças. O grupo tem idades compreendidas entre os 3 e 4 anos de idade (cf. Anexo H). Quando terminei a PPSII apenas 2 das crianças tinham ainda 3 anos de idade, as restantes já apresentavam os 4 anos feitos. Inicialmente, quando comecei a prática, havia 24 crianças na sala, mas uma das crianças mudou-se com a sua família para o Brasil, levando a que ficasse um grupo de 23 crianças.

No que concerne à nacionalidade das crianças, no geral são portuguesas, à exceção de três, duas delas com nacionalidade russa e outra com nacionalidade britânica. A comunicação com estas crianças é relativamente bem conseguida, uma vez que a criança britânica fala português, e as crianças de nacionalidade russa já compreendem algumas palavras e expressões em português. Apesar disto, por vezes, as crianças de nacionalidade russa apresentam dificuldade de se expressarem em momentos específicos da rotina. São crianças integradas no grupo e que apesar desta diferença de nacionalidades, apresentam uma boa relação com o grupo, brincando entre todos, como é possível observar na seguinte nota de campo, sendo que o BK. é a criança de nacionalidade russa, “Enquanto andam nos triciclos no parque, o KP. diz “‘rápido, rápido”, o BK. e o MP. acompanham, ao que o MP. diz “Aqui vou eu”.” (Nota de Campo n.º 246, presente no Anexo A).

Relativamente à formação do grupo, maioria das crianças já frequentava a organização socioeducativa, dez das crianças integraram o grupo pela primeira vez, cinco vieram de outras salas da antiga organização e outras cinco crianças vieram de outras escolas. Compreende-se que é um grupo bastante unido e onde a relação estabelecida ao longo dos anos é notável, por exemplo, através da seguinte nota de campo, onde duas das crianças que já frequentavam a organização socioeducativa, relembram e dizem ter saudades dos seus amigos que já deixaram este contexto,

Enquanto observam as fotos do grupo nos anos anteriores, presentes no armário da sala, a AS. diz “Olha eu tão pequenina”, de seguida a OF. e a AS. começam a recordar os amigos que pertenciam ao grupo e neste momento já não pertencem, ao que a OF. diz “Eu tenho tantas saudades da Benny” (Nota de Campo n.º 248, presente no Anexo A).

Tal como é possível observar através da tabela (cf. Anexo H), 15 das crianças têm irmãos, sendo que alguns frequentam também a organização socioeducativa em questão, as restantes são crianças filhas únicas, ou, como é o caso do RK., não tive a oportunidade de obter esta informação. As crianças que têm irmãos a frequentar este contexto, noutras salas, é perceptível uma relação bastante próxima e de preocupação quando se veem, por exemplo a LV. gostava de convidar a sala do seu irmão para assistir aos projetos dinamizados pelo JI2, já a MC. pedia várias vezes para ir visitar a sua irmã ao berçário, ou até mesmo, quando passávamos, espreitava pelo vidro da porta. Na sala existem ainda duas crianças que são irmãos gémeos, o que permite observar uma relação bastante próxima e de entreajuda nos diversos momentos do dia-a-dia, como é possível ver na seguinte nota de campo, “enquanto vestem os casacos e as camisolas para irem para o parque, o DV. estava com dificuldades em vestir a sua camisola, ao que a TV. lhe pergunta “Queres que te ajude?”, ajudando-o de seguida a vestir-se.” (Nota de Campo n.º 266, presente no Anexo A).

Considero o grupo de crianças bastante curioso, energético, dinâmico, comunicativo e interessado em participar nos projetos, dinâmicas e propostas desenvolvidas pela educadora. São crianças que gostam bastante de brincar livremente e com tempo, tanto nas áreas da sala, como no exterior. São bastante sociáveis entre si e brincam em conjunto, algo que é notável no tempo de planear, onde diariamente planeavam para onde iam brincar, referindo, por vezes, os amigos que queriam que fossem consigo, como é notável na seguinte nota de campo, “Durante o planear, o KP. diz “Vou brincar com o MP. na área da casa”.” (Nota de Campo n.º 183, presente no Anexo A).

Além disto, é um grupo que tem uma boa relação de segurança com a educadora e a auxiliar, gostam de as acompanhar nas diferentes tarefas que fazem, como por exemplo, ir ao refeitório buscar a fruta e fazer recortes para certas atividades. Além disso, quando existe algum conflito procuram bastante as adultas da sala, de modo que estas os

possam ajudar a resolver a situação, mesmo que seja através de questões que os façam compreender autonomamente o que está correto e o que deve ser feito.

É um grupo que gosta de ajudar, no dia-a-dia, por exemplo, quando alguma criança não alcançava um objeto ou demonstrava não conseguir fazer algo, as crianças à sua volta ofereciam-se para ajudar, como é possível compreender na seguinte nota de campo “Enquanto o MF. mexia a massa do bolo, a taça ia-se movimentando, nesse momento a LV. segura a taça e diz “eu ajudo”” (Nota de Campo n.º 162, presente no Anexo A).

São um grupo com um interesse bastante grande pela área da casa, o que leva a que haja brincadeiras de socialização neste espaço, e não apenas brincadeiras individuais. Além disso, é também notório o interesse pela área das artes, levando as crianças a fazer diferentes explorações, como colagem, pintura, escreverem o seu nome, entre outras coisas. Este interesse é perceptível nas seguintes notas de campo:

Enquanto brincavam livremente nas áreas da sala, a FP. aproxima-se de mim e diz, “Estou a fazer sopa para ti”, respondo “A sério? Muito obrigada, vou ficar aqui à espera”, de seguida, diz “Come esta torrada enquanto não acabo a sopa”. (Nota de Campo n.º 8, presente no Anexo A);

A GM. enquanto está na área das artes diz “Como não há papel, vou cortar um destes (rolo de papel higiénico) e posso desenhar nele. Também queres FP.?” ao qual a FP. responde, dizendo “Sim”. Quando termina, a FP. diz “Olha Ana, é um polvo e chama-se Martim como o primo, agora vou fazer um desenho para a mãe, porque faz anos” (Nota de Campo n.º 31, presente no Anexo A).

Relativamente à satisfação das necessidades é um grupo autónomo, que além de conseguir satisfazer as suas necessidades, como por exemplo, encher a sua garrafa de água sozinhos, colocar as suas coisas penduradas nos seus cabides, conseguem também, na sua maioria, vestir-se sozinhos. Durante a minha prática foi possível perceber uma evolução no que toca, por exemplo, ao momento de vestir os casacos, uma vez que era um momento que várias crianças pediam ajuda, foi-lhes ensinada uma técnica, que podiam fazer para se vestir sozinhos, o que os levou a que progressivamente se tornassem mais autónomos neste momento que era algo a melhorar.

No que concerne à hora de almoço, algumas crianças procuram algum incentivo por parte das adultas da sala, como é possível observar na nota de campo n.º 11 (presente no

Anexo A) “Enquanto almoçavam, a SM. vê-me passar atrás dela e diz “Ana, podes contar para mim, enquanto como a sopa?”, ao qual respondo, “Claro que sim””. Apesar de algum incentivo, todos conseguem e sabem comer sozinhos. Quando terminam de almoçar, levam os seus pratos e talheres para um recipiente específico, e deslocam-se ao lavatório do refeitório, onde autonomamente lavam os seus dentes.

Quanto à resolução de problemas, algumas crianças procuram as adultas da sala nestes momentos, outras resolvem de forma autónoma, conversando com os colegas, como a educadora e a auxiliar costumam incentivar, como é perceptível na seguinte nota de campo,

Enquanto brincavam livremente nas áreas da sala, uma das crianças aproxima-se da auxiliar e explica que o amigo lhe tinha feito algo que ela não gostou. A auxiliar diz “Se tu podes usar as palavras para me contar o que aconteceu, também podes usar essas palavras para falar com ele e resolverem as coisas, explica-lhe o que não gostaste para que ele compreenda”. (Nota de Campo n.º 4, presente no Anexo A).

Ao nível da comunicação todas as crianças da sala expressam as suas vontades, apesar disso, como já referi existe alguma dificuldade na comunicação por parte das crianças de nacionalidade russa, esta dificuldade é colmatada normalmente através de gestos, por exemplo.

2.6. Caracterização das famílias

Segundo os dados que me foram facultados acerca das famílias, foi possível conhecê-las um pouco mais, relativamente às tipologias de famílias e às suas profissões. Assim sendo, e de acordo com os dados recolhidos através da análise de documentos facultados pela educadora cooperante, dados presentes na tabela (cf. Anexo I). Relativamente à tipologia de famílias, todas as crianças apresentam uma estrutura familiar nuclear, constituída por 2 adultos.

No que concerne às profissões dos familiares das crianças, existe uma grande diversidade, sendo possível notar que existem alguns professores e ainda educadoras de infância, bem como gestores e médicos, seja veterinário, de medicina geral e familiar ou ao nível da saúde mental. Através destas profissões, é ainda possível constatar que são famílias com estudos.

O envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos acarreta bastantes benefícios para o desenvolvimento global das crianças e para o seu sucesso escolar (Epstein & Hohmann, 2019). Como referido pela educadora Keiser (2006, citada por Epstein & Hohmann, 2019), a relação estabelecida entre os adultos ao redor da criança tem um grande impacto no bem-estar e segurança emocional da mesma, uma vez que estas estão constantemente a aprender com as relações que observam à sua volta.

Segundo Elias et al. (1997, p. 87, citado por Epstein & Hohmann, 2019) “quando a família e a escola colaboram, os programas tendem a ter muito mais resultados positivos, e estes duram por períodos de tempo mais prolongados” (p. 92). Assim sendo e segundo Silva (2009, citado por Sousa & Sarmiento, 2009), o sucesso educativo das crianças depende da relação entre a escola e a família.

De acordo com o dia-a-dia na OS, é possível compreender que existe uma relação escola-família, havendo até a possibilidade de as famílias entrarem nas salas das crianças e permanecerem ali alguns minutos a interagir com as pessoas presentes na sala.

Além disso, no âmbito dos projetos dinamizados na sala do JI2, as famílias eram bastante envolvidas, oferecendo-se para dinamizar atividades com as crianças. Além disso, havia partilha do que as crianças falavam em casa e das atividades que iam gostando, bem como eram realizados desenhos, por exemplo, em conjunto com as famílias e que posteriormente eram levados para a sala e para o projeto dinamizado no momento.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | " |

3.1. Intenções para a ação para com as crianças

No que concerne ao grupo de crianças, delineei cinco intenções pelas quais baseei a minha ação, sendo elas: (i) saber escutar as crianças, dando-lhes voz ativa no seu processo de aprendizagem; (ii) criar propostas que têm como base os interesses e necessidades do grupo; (iii) privilegiar uma relação afetiva, de confiança e proximidade com as crianças; (iv) promover a autonomia de cada criança na sua rotina diária e (v) promover e respeitar os momentos de brincadeira.

Através da minha primeira intenção, **saber escutar as crianças, dando-lhes voz ativa no seu processo de aprendizagem**, procurei intervir de forma consciente, tendo sempre como objetivo principal, ouvir as crianças e o que estas têm para partilhar, de modo que sintam que têm uma voz ativa, que faz a diferença no seu processo de aprendizagem. Como referido por Silva et al. (2016), é importante reconhecer a capacidade que as crianças têm na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, dando-lhes voz ativa e encarando-as “como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p.9).

Considero que esta intenção foi bem conseguida, uma vez que durante toda a minha prática privilegiei ouvir as crianças e dar-lhes voz ativa, de modo a desenvolver uma relação afetiva e de confiança com as mesmas. Ao longo de vários momentos da rotina, foi notório que as crianças me procuravam, por exemplo, em momentos de resolução de conflitos ou para brincar com elas, como é possível observar na seguinte nota de campo, “Enquanto brincavam nas áreas da casa, a MC., a MA. e a TV. construíam um piquenique no chão da sala. A MA. aproxima-se de mim e diz “Queres também fazer piquenique, Ana?”.” (Nota de Campo n.º 190, presente no Anexo A).

Relativamente à segunda intenção, **criar propostas que têm como base os interesses e necessidades do grupo**, através da escuta ativa das crianças e das suas intenções, é possível criar estas propostas. A criança apresenta “o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo” (Silva et al., 2016, p.31), o que nos permite estar mais conscientes das necessidades e dos interesses do grupo de crianças, podendo, deste modo, adaptar a nossa ação tendo em vista uma adequação ao grupo em questão.

Assim, procurei observar o grupo de crianças e conhecer os seus interesses e necessidades, bem como a nível individual, por exemplo, quando conversava com elas abordava temáticas do seu interesse, além disso, quando foi desenvolvido o trabalho de projeto, procurei seguir os interesses do grupo. O tópico bem como as atividades desenvolvidas foram pensadas e idealizadas tendo em conta os gostos e os temas de interesse das crianças. Como era um grupo bastante curioso e ativo, tentei planear atividades dinâmicas e com exploração livre.

Privilegiar uma relação afetiva, de confiança e proximidade com as crianças é a terceira intenção delineada, tal como referido por Portugal (2009), a escuta ativa por parte do adulto, permite que haja uma criação de laços de afetividade e confiança, entre o adulto e a criança, desenvolvendo um sentimento de segurança e pertença, o que por sua vez gera uma melhoria na autoestima e na forma como as crianças observam o que as rodeia.

Assim sendo, considero que a relação criada com as crianças tem um grande impacto no seu desenvolvimento, deste modo, se as crianças se sentirem seguras comigo, é gerada uma proximidade importante para que me vejam como uma referência no seu dia-a-dia. Procurei e considero ter atingido uma relação de proximidade e confiança com as crianças, acredito que se sentiam seguras com a minha presença e demonstravam momentos de afeto, dando-me abraços e dizendo palavras carinhosas, como é perceptível nas seguintes notas de campo,

“Enquanto íamos para o parque de baixo, a GaM. diz-me “Ana, quero colinho e abracinho”, de seguida, enquanto me abraça, diz “Gosto muito de ti.” (Nota de Campo n.º 109, presente no Anexo A).

Promover a autonomia de cada criança na sua rotina diária, foi a quarta intenção que delinee para a minha ação, uma vez que considero ser crucial o desenvolvimento da individualidade, responsabilidade e tomada de decisões das crianças de Jardim de Infância. O modelo pedagógico *HighScope*, que orienta a ação da organização socioeducativa defende que haja uma partilha de poder entre os adultos e as crianças, sendo que esta estratégia promove um desenvolvimento da autonomia infantil (Epstein & Hohmann, 2019).

Desde o primeiro dia, procurei respeitar e incentivar a autonomia das crianças, tendo em conta as suas rotinas e hábitos. Assim, sempre que as crianças me pediam ajuda, procurava que fizesse autonomamente, ou pelo menos tentassem e pensassem em estratégias que os pudessem ajudar, por exemplo, para vestirem os casacos, através da estratégia partilhada em sala, incentivava-os. Com o decorrer do tempo, foi perceptível que as crianças faziam sem pedir ajuda, esta estratégia é então referida na seguinte observação da nota de campo n.º 64 (presente no Anexo A), “Colocam os casacos estendidos no chão, colocam as mãos no sítio dos braços e contam “1, 2, 3” levantando os braços.”.

No que concerne à quinta intenção, **promover e respeitar os momentos de brincadeira**, procurei fazê-lo nos diferentes momentos do dia-a-dia, seja em contexto exterior ou em sala, uma vez que os considero momentos de verdadeira importância para o desenvolvimento holístico das crianças. Assim, durante as brincadeiras das crianças, mantive uma postura envolvida, mas por vezes de observação, sem interferir em demasia nas mesmas. De acordo com Teles (1997, citado por Samento et al., 2017), enquanto a criança brinca existe uma exploração do mundo e do que os rodeia, aprendendo a respeitar os outros e desenvolver o sentimento de pertença a um grupo. Segundo Silva et al. (2016), “a observação do brincar (...) das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos” (Silva et al., 2016, p.18).

Acredito que, por vezes, o brincar não deve ter a participação do adulto e este deve observar e analisar certos comportamentos e acontecimentos, apesar disso, por vezes é importante que haja esta participação ativa, assim sendo, sempre que fui solicitada para tal, brincava e participava nas brincadeiras das crianças, como está presente na seguinte nota de campo, “Aproxima-se de mim com um telemóvel de brincar da sala e diz “Agora liga-me”, dirige-se ao móvel da cozinha, pega num outro telefone.” (Nota de Campo n.º 8, presente no Anexo A).

3.2. Intenções para a ação para com as famílias

Relativamente às intenções que delinee para com as famílias, foram as seguintes:
(i) saber escutar as famílias e (ii) partilhar os momentos vividos com as crianças;

Ao longo da minha PPSII, tive oportunidade de contactar com algumas famílias, na hora de acolhimento, assim sendo, considero fulcral que uma das minhas intenções seja **saber escutar as famílias**. Considero crucial que haja uma boa comunicação dos adultos da sala com as famílias, assim sendo, o meu papel também se centra na comunicação com os familiares, de modo a desenvolver uma relação de colaboração com as famílias. Procurei manter uma postura acolhedora e amigável para com as famílias, de modo que fosse desenvolvida uma relação de confiança, sentindo-se, desta forma, seguras e confiantes com a minha presença e interação diária com os seus filhos. Segundo Silva et al. (2016) a comunicação estabelecida com os pais, leva-os a expor opiniões, expectativas e dúvidas que são importantes para o educador/a adaptar as suas ações de acordo com um conhecimento mais pormenorizado da criança e dos seus interesses e necessidades. Dado que as famílias são o seio onde são desenvolvidos os valores e as referências culturais (Loureiro, 2017), mas também as competências ao nível da cidadania, desenvolvimento de relações e interações sociais (Sousa & Sarmento, 2010), considero que é importante que esta relação escola-família exista, visto promover um grande impacto no dia-a-dia e desenvolvimento das crianças. Acredito que esta relação acarreta benefícios bastante elevados para a criança, uma vez que a comunicação escola-casa, permite que haja uma partilha de informações cruciais para o bom desenvolvimento da criança.

Não considero que tenha sido uma intenção completamente atingida, uma vez que nem sempre estabeleci tanto contacto com as famílias como gostava, apesar disso, considero que fui muito bem recebida e que houve um envolvimento das famílias para comigo, por exemplo, quando de manhã levavam as crianças, incentivavam a que ficassem comigo e não apenas com a educadora, como é perceptível na nota de campo seguinte,

Quando chega à sala, a MA. aproxima-se da mesa de artes para fazer um desenho, a mãe incentiva-a a que fique comigo a terminar o desenho, dizendo “Ficas aqui com a Ana a desenhar que a mãe agora tem que ir, vamos ligar os nossos fios” (Nota de Campo n.º 186, presente no Anexo A).

A segunda intenção que delineei para com as famílias foi a **partilha dos momentos vividos com as crianças**, ou seja, procurei partilhar ao longo da minha PPSII os momentos que foram vivenciados ao longo dos dias com as crianças, seja através da

exposição do projeto realizado em conjunto com as crianças, partilhando as suas opiniões e conhecimentos acerca da temática, o que descobriram e aprenderam ao longo do desenrolar do projeto, bem como fotografias desses mesmos momentos. Considero que é crucial que as famílias conheçam o que é feito no dia-a-dia das crianças, de modo que os pais se sintam envolvidos e que, por sua vez, possam dar continuidade em casa a estes temas e momentos. Além disto, considero que este envolvimento das famílias leva a uma melhoria significativa do bem-estar e desenvolvimento das crianças, que são o principal foco nesta relação escola-família. Como defendido por Silva et al. (2016), a partilha do dia-a-dia e das aprendizagens que as crianças vão fazendo, por exemplo na escola, permite que seja estabelecida uma relação mais forte escola-família, onde por sua vez, existe uma partilha do que é observado em casa e de conhecimentos que nem sempre são observados fora de casa.

Considero que esta relação e partilha do dia-a-dia das crianças para com as famílias foi uma intenção bem conseguida da minha parte, uma vez que durante o projeto realizado, as famílias partilhavam conversas que as crianças iam fazendo em casa, bem como houve famílias a construir, por exemplo, desenhos e a levar para o projeto. A meu ver houve um grande envolvimento das famílias, o que considero que também foi incentivado pelas partilhas feitas no corredor, onde eram colocadas as descobertas e atividades dinamizadas. Além disso, houve familiares a pedir para desenvolver atividades relacionadas com o projeto, o que demonstrou um interesse em participar neste projeto que estava a ser desenvolvido.

3.3. Intenções para a ação para com a equipa educativa

Relativamente às intenções que delineei para com a equipa educativa, a primeira focou-se em **saber escutar e integrar a equipa educativa**, uma vez que considero importante manter uma postura recetiva, onde consigamos ouvir os conselhos e opiniões que nos são dados, de forma a melhorar e evoluir da melhor forma. Além disso, é importante que consigamos compreender a forma como estas pessoas atuam e o modo como intervêm, uma vez que é uma forma de enriquecer as nossas próprias ações. A meu ver, foi uma intenção bem conseguida, uma vez que estive durante a minha PPSII bastante recetiva a receber pontos de melhoria e a observar e escutar a forma como o dia-a-dia ia

sendo dinamizado, para me integrar da forma mais adequada e adaptada ao grupo, possível.

No que concerne à segunda intenção, **desenvolver uma relação de diálogo e reflexão com a equipa educativa**, através da observação e do diálogo com a equipa educativa, foi possível aprender e melhorar as minhas ações, para que progressivamente, me pudesse integrar na rotina e nas dinâmicas da sala, permitindo-me ter um papel mais ativo. Assim sendo, procurei manter uma postura de bastante escuta, observando e aprendendo o máximo, e quando comecei a ter uma postura mais ativa, procurei desenvolver uma relação de diálogo e reflexão com a equipa educativa, bem como uma relação de cooperação, confiança e respeito. Considero que o trabalho em equipa é fundamental e para que este aconteça, é necessário que exista cooperação, confiança, respeito entre as pessoas, e, acima de tudo, comunicação e reflexão, de modo que haja melhoria constante das ações e tomadas de decisão que vão sendo feitas.

Como terceira intenção para com a equipa educativa delineei **promover uma relação de cooperação, confiança e respeito** para com a mesma, uma vez que considero que este tipo de relações acarreta um melhor ambiente de aprendizagem para as crianças da sala, visto que o trabalho colaborativo entre os adultos da sala proporciona uma maior organização dos momentos dinamizados, que por sua vez transmitem uma maior segurança e bem-estar no dia-a-dia das crianças. O trabalho em equipa, segundo *HighScope*, proporciona aos adultos, “sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante” (Hohmann & Weikart, 2007, p.131). Além disso, a definição de objetivos e o planeamento conjunto de estratégias necessárias, proporciona o incentivo e motivação para desempenhar o seu papel (Hohmann & Weikart, 2007).

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | " |

4.1. Identificação da problemática

A problemática da presente investigação surgiu durante a PPSII, mas é um tema pelo qual já tive interesse na PPSI. Esta minha curiosidade sobre o assunto levou a que a minha investigação tivesse como título “Tempo de recreio ao ar livre - Importância do tempo de exterior segundo o modelo *HighScope*”.

Durante a minha prática foi possível compreender que as crianças demonstravam um grande interesse pelo contacto com o espaço exterior e dado que o tempo de recreio ao ar livre é um momento presente na rotina diária das crianças no modelo *HighScope*, fez com que surgisse a oportunidade de desenvolver esta temática para a investigação.

Sempre considerei o espaço exterior e o contacto das crianças com o mesmo importante para o seu desenvolvimento pleno, acredito que é um espaço que tem um impacto positivo, promovendo habilidades a vários níveis, além disso, este espaço pode então proporcionar descobertas e aprendizagens cruciais para as crianças.

As seguintes notas de campo demonstram descobertas e aprendizagens que as crianças vão desenvolvendo com a interação que têm com o espaço exterior, seja ao nível da resolução de problemas,

“Enquanto tenta subir para as barras de ferro do parque, a MA. percebe que não alcança as mais altas, assim sendo, aproxima-se das peças, constrói três cubos e aproxima-os das barras, subindo assim para as mesmas.” (Nota de Campo n.º 252, presente no Anexo A),

ao nível da autorregulação e paciência, “Enquanto iam trocando de posições, a AM. esperava que a sua vez chegasse para voltar a subir às cordas, enquanto isto, diz “é difícil de esperar, não gosto”.” (Nota de Campo n.º 253, presente no Anexo A) ou na autoconfiança que desenvolvem, acreditando em si e nas suas capacidades, “LG. sobe para as cordas e segura-se com as mãos, colocando apenas um pé, nesse momento diz “Ana, olha só isto”, sorrindo.” (Nota de Campo n.º 255, presente no Anexo A).

Assim, tendo como desejo compreender este tempo da rotina na perspetiva do modelo que a instituição desenvolve, bem como ouvir as vozes da equipa educativa e das crianças, acerca deste espaço e tempo no exterior, avancei com a investigação que apresenta os seguintes objetivos, (i) compreender as conceções da equipa educativa sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre; (ii) compreender as conceções das crianças

sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre; (iii) identificar as principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária segundo o modelo *HighScope*.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Tempo de recreio ao ar livre

O brincar da criança torna-se mais rico quando se proporciona ao ar livre, uma vez que este contacto com o exterior permite uma exploração privilegiada do mesmo (Bilton et al., 2017), “quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem” (Bilton et al., 2017, p. 29). De acordo com Bilton et al., (2017), o contacto com a natureza é algo fascinante, que apesar de revelar, por vezes, algum receio nas crianças, também proporciona curiosidade e entusiasmo. Além disso, potencia sentimentos de bem-estar, concentração e felicidade, desenvolvendo efeitos positivos na saúde das crianças (Mitchell & Popham, 2008, citado por Bilton et al., 2017).

O espaço exterior é considerado um espaço educativo devido às potencialidades e oportunidades que oferece, é visto como um local onde as crianças conseguem desenvolver-se a vários níveis (Silva et al., 2016). Apesar de Hanscom (2021) considerar o espaço exterior como um local com menos regras e orientações, afirma que os elementos naturais aí presentes não têm uma função específica, permitindo que as crianças desenvolvam a sua imaginação, criatividade, além de desafiarem o seu pensamento e os seus limites físicos. Esta autora defende ainda que “uma verdadeira alegria, sentido de brincadeiras e confiança apoderam-se das crianças que brincam ao ar livre” (Hanscom, 2021, p. 98).

Além disto, o espaço exterior é visto como um ambiente imprevisível, onde o que acontece é inesperado, assim sendo, este contacto leva, por sua vez, a criança a avaliar o que a rodeia e a decidir o que deve fazer, ou seja, conhecer o seu próprio ritmo e desafiar-se a si mesma, desenvolvendo assim a capacidade de avaliar o ambiente e por sua vez, adaptar-se ao risco (Hanscom, 2021), tal como referido por Neto e Lopes (2018), “as crianças necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco, adequada à sua condição de desenvolvimento” (p.

77). De acordo com os mesmos autores, o contacto das crianças com o espaço exterior é crucial, visto proporcionar um brincar desafiador e arriscado, benéfico para o seu desenvolvimento (Neto & Lopes, 2018).

O contacto com o risco permite que as crianças se relacionem com o medo e por sua vez, desenvolvam capacidades ao nível da resolução de problemas e segurança face aos desafios que vão surgindo no seu dia-a-dia (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012, Sandseter, 2009, citados por Bento & Portugal, 2016).

Brincadeira arriscada é definida como “formas de brincadeira excitantes e entusiasmantes que envolvem risco de ferimento físico” (Sandseter, citada por Hanscom, 2021, p. 130), além disso, Hanscom (2021) afirma que este tipo de brincadeira ocorre, normalmente, durante o tempo de brincadeira livre, sendo nestes momentos que as crianças “aprendem a gerir, controlar e até superar os seus medos” (Hanscom, 2021, p. 130). Outros autores defendem que o brincar arriscado consiste numa “oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo inédito” (Ball, 2002, Stephenson, 2003, citados por Bilton et al., 2017, p. 66).

“Brincar e ser ativo no recreio desenvolve o cérebro contribuindo para mais sucesso escolar” (Neto & Lopes, 2018, p.72), tendo em conta esta citação é importante refletir acerca dos recreios escolares e a forma como estes devem ser desafiantes, permitindo desta forma a criação de brincadeiras livres, sem que haja necessidade de uma constante e exagerada supervisão do adulto (Neto & Lopes, 2018).

O recreio é considerado “uma oportunidade ideal para expor as crianças a experiências de brincadeira de qualidade” (Hanscom, 2021, p. 157), uma vez que promove o movimento físico das crianças, bem como o seu envolvimento nas brincadeiras ativas livres, “essenciais para promover um desenvolvimento saudável” (Hanscom, 2021, p. 157). Neste sentido, Neto e Lopes (2018), referem que “os recreios devem ser desafiantes, permitindo brincadeiras livres, sem supervisão exagerada dos adultos (...) permitindo que as crianças possam realizar atividades próprias da idade” (p. 73).

Em suma, o espaço exterior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, visto ser considerado um ambiente rico em oportunidades de brincadeira livre e, por sua vez, brincar arriscado, promovendo um desenvolvimento

pleno da criança. Assim sendo, estes espaços de exterior, incluindo os recreios devem ser pensados e planeados com vista à brincadeira livre, ou seja, um local onde as crianças possam explorar e experimentar autonomamente, sem supervisão excessiva.

4.2.2. Potencialidades do tempo de recreio ao ar livre

O estabelecimento de uma relação positiva da criança com a natureza permite que ocorra o desenvolvimento de diversas habilidades, sendo elas, motoras, de concentração, de criatividade e de resolução de problemas, que por sua vez, promovem hábitos de vida saudável e melhores tomadas de decisão ambiental (Erickson & Ernst, 2011, Faber & Kuo, 2009, Fjørtoft, 2001, entre outros, citados por Duque & Pinho, 2015). Corroborando esta ideia, outros autores defendem que esta adoção de atitudes positivas, advém também, do desenvolvimento de um sentido de pertença ao espaço que as crianças adquirem nesta relação com a natureza (Carson, 2012, Kickbusch, 2012, citados por Bento & Portugal, 2016).

A exploração destes espaços ao ar livre permite que as crianças descubram novas formas de interagir com o mesmo, além de promover explorações, descobertas e desenvolver as crianças a nível cognitivo, motor, social e emocional, por sua vez, esta descoberta e o que ela permite, desenvolvem na criança o sentido de identidade e lugar, bem como o sentimento de pertença e ligação à comunidade (Neto & Lopes, 2018). Outros autores reforçam que “brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, física/motoras e cognitivas” (Thomas & Harding, 2011, citados por Bento & Portugal, 2016, p. 91).

Posto isto, Hanscom (2021) destaca a importância do contacto com o espaço exterior, referindo que é um local que oferece experiências sensoriais, que inspira a mente e que permite a avaliação do risco e aceitação dos desafios. Relativamente às experiências sensoriais, Hanscom (2021) acredita que o contacto com o exterior permite “o estado ideal para a integração sensorial ocorrer” (Hanscom, 2021, p. 99), uma vez que “estamos conscientes do que nos rodeia, mas relaxados e calmos” (Hanscom, 2021, p. 99).

A interação existente entre as crianças e o tempo de exterior é feita de diversas formas, como por exemplo, “observar a vida animal, apurar os sentidos e aumentar o nível

de mobilidade ao ar livre” (Neto, 2020, p. 152), esta relação permite desenvolver “a nossa “máquina” humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc.” (Neto, 2020, p. 153).

Segundo Hanscom (2021), o contacto com a natureza leva a que as crianças “aprendam a correr riscos, a ultrapassar medos, a fazer novos amigos, a regular emoções e a criar mundos imaginários” (Hanscom, 2021, p. 15). Assim sendo, é perceptível que esta autora defende que o contacto com a natureza tem um impacto positivo no desenvolvimento da criança, mais concretamente, ao nível emocional, da sua socialização e criatividade.

Segundo Tovey (2007, citado por Bilton et al., 2017), as interações das crianças com a natureza permitem o contacto com oportunidades únicas, que enriquecem o brincar de cada um. Considero que este contacto com o espaço exterior, permite que haja uma descoberta de momentos únicos, que apesar de poderem ser vistos como simples, permitem o contacto com uma diversidade de sons, texturas, cheiros, momentos, que levam a uma exploração multissensorial, como defendido por Wolley e Lowe (2013, citado por Bilton et al., 2017), “os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras possibilidades de utilização, em função dos interesses e características de cada criança” (p. 48).

O contacto com a natureza e os espaços exteriores permite que as crianças movimentem de forma desafiante o seu corpo, o que por sua vez, desenvolve a sua autoestima, autoconfiança e ainda os níveis de satisfação e realização pessoal (Neto, 2020), este autor reforça que a brincadeira ativa no exterior permite que a criança aprenda através da curiosidade por novas situações e momentos inesperados (Neto, 2020, p. 161).

É defendido, ainda, que, a relação entre o espaço exterior e o desenvolvimento físico e motor das crianças permite a aquisição de um maior conhecimento do seu corpo, o que permite que haja uma melhoria da capacidade do raciocínio espacial das crianças (Bilton, 2010, citado por Bento & Portugal, 2016). Além disso, estes espaços permitem que as crianças contactem e manuseiem diferentes elementos naturais, que podem ser utilizados de diferentes formas, consoante a sua criatividade e imaginação, através deste contacto, é desenvolvida, nas crianças, a motricidade fina e a coordenação olho-mão, que serão

cruciais para a aprendizagem da leitura e da escrita (Bilton, 2010, citado por Bento & Portugal, 2016).

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, os mais diversos desafios que as crianças encontram no espaço exterior permitem que estas desenvolvam estratégias de resolução de problemas e pensamento criativo (Tovey, 2007, citado por Bento & Portugal, 2016), visto que estes espaços promovem as competências de observação, atenção e curiosidade, que levam a criança a querer conhecer e descobrir o que a rodeia (Thomas & Harding, 2011, citado por Bento & Portugal, 2016).

O desenvolvimento social é também um importante nível de desenvolvimento que advém da interação da criança com o espaço exterior, uma vez que, as crianças “ao serem confrontadas com os imprevistos da Natureza, são incentivadas a cooperar, partilhando ideias, estratégias, medos e desejos” (Bilton et al., 2017, p. 52), ou seja, o espaço exterior é um contexto que promove oportunidades de interação e partilha entre as crianças (Bilton et al., 2017).

Posto isto, Neto (2020) refere que a relação e o contacto estabelecido com o espaço exterior proporcionam nas crianças a “aquisição de capacidade adaptativa, regulação emocional, o confronto com o risco e a resiliência” (Neto, 2020, p. 161), além de promover competências ao nível motor, emocional e social.

4.2.3. O tempo de recreio ao ar livre segundo o modelo *HighScope*

A abordagem *HighScope* guia a sua prática segundo alguns princípios orientadores, sendo eles, a aprendizagem participativa através da ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, também, a rotina diária e a avaliação (Epstein & Hohmann, 2019). Dentro destes princípios, é importante compreender o contexto de aprendizagem, ou seja, o ambiente físico que deve ser pensado e organizado tendo em conta a criança, a organização deve privilegiar a lógica sensoriomotora da criança e ainda a possibilidade da mesma arrumar de forma autónoma (Araújo, 2021).

A rotina diária de *HighScope* deve ser “constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Formosinho, 2020, p. 87), além disso, prevê a criação de tempos de experiências educativas ricas em aprendizagens e interações positivas, é então importante referir que o/a educador/a deve planear e proporcionar uma exploração variada de espaços

e áreas onde as crianças podem aproveitar o seu tempo (Formosinho, 2020). Assim sendo, e visto que a variação de ambientes é crucial para que o tempo diário seja mais rico, é importante referir o espaço exterior como um espaço cheio de potencialidades educativas.

O tempo de exterior ou tempo de recreio ao ar livre, segundo o modelo *HighScope*, é “uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 432), com a possibilidade de sentirem os “sons, cheiros, aspectos e texturas do mundo natural” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 212). É então perceptível que o/a educador/a deve pensar e planear este espaço de modo que seja possível que as crianças o explorem da forma mais completa e segura, contactando com elementos naturais, plantas, diferentes formas, cores e texturas (Hohmann & Weikart, 2007). Os elementos naturais permitem que haja uma exploração multissensorial, além do desenvolvimento das capacidades criativas, físicas, de resolução de problemas e de trabalho em equipa (Woolley & Lowe, 2013, citados por Bilton et al., 2017).

Segundo alguns autores, as crianças ao explorarem e contactarem com o espaço exterior desenvolvem capacidades diferentes das potenciadas no espaço interior (Epstein & Hohmann, 2019, p. 216). O espaço exterior permite que as crianças brinquem livremente, sentindo-se então “à vontade para se movimentar, falar e explorar” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 231).

No tempo de recreio ao ar livre, as crianças têm a oportunidade de continuar as brincadeiras iniciadas na sala de atividades, explorar a natureza, adquirir capacidades como a proximidade dos espaços das redondezas, bem como contactar com as mudanças atmosféricas e as diferentes estações do ano (Epstein & Hohmann, 2019). Os mesmos autores referem ainda que este tempo de recreio ao ar livre tem de ser pensado consoante o clima do local onde a organização socioeducativa se situa, visto que estas variações levam a uma adaptação no vestuário das crianças, bem como na gestão, organização e planeamento deste tempo (Epstein & Hohmann, 2019).

Segundo Epstein e Hohmann (2019), o espaço exterior permite que as brincadeiras das crianças sejam variadas e energéticas, além de poderem ser dinamizadas atividades físicas como correr, baloiçar, andar de bicicleta e triciclo, é também possível que as crianças desenvolvam brincadeiras de faz-de-conta e pinturas. A enorme variedade de

explorações e brincadeiras que podem ser dinamizadas no espaço exterior, permite que as crianças socializem e brinquem juntas, uma vez que, segundo Epstein e Hohmann (2019), este espaço e os brinquedos de grande dimensão que nele se situam, comportam mais do que uma criança de cada vez, o que estimula e proporciona o desenvolvimento das relações interpessoais.

De acordo com Epstein e Hohmann (2019), o espaço exterior, além de promover esta exploração de elementos da natureza e a socialização entre os pares, permite que as crianças vivenciem experiências cruciais para o seu desenvolvimento pleno, ou seja, as crianças “constroem e testam conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo de exterior mais próximo” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 433). Os mesmos autores referem ainda que nestes espaços, as crianças podem explorar e desafiar, de forma segura, as suas capacidades físicas, visto que segundo o modelo *HighScope*, um recreio é “pensado e equipado de acordo com as suas necessidades e interesses específicos” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 376).

Nestes tempos de recreio ao ar livre as crianças exploram o espaço e dinamizam brincadeiras variadas, como são exemplo, as brincadeiras exploratórias, construtivas e de faz-de-conta, além disso, as crianças usam a sua imaginação e criatividade para criar jogos e resolverem problemas que vão surgindo ao longo das suas brincadeiras (Epstein & Hohmann, 2019).

O papel dos/as adultos/as neste tempo é importante e variado, além de ser necessário um planeamento e uma organização bem pensada deste espaço exterior, os adultos podem apoiar as brincadeiras das crianças de variadas formas, seja através da brincadeira, onde podem ser sugeridas novas ideias e, de forma natural, encaminhar as crianças de modo que socializem, além disso, podem ser estabelecidas conversas com as crianças, bem como incentivá-las a resolver os seus conflitos e problemas que vão surgindo (Epstein & Hohmann, 2019).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Para que uma pesquisa seja elaborada com qualidade, é importante que sejam tidas em conta questões éticas e metodológicas, onde deve ser referido o tipo e a natureza da

investigação, os métodos, técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados e também o respeito que existiu pela privacidade e confidencialidade dos intervenientes.

Para a elaboração da presente investigação optei por seguir um estudo de natureza qualitativa, uma vez que, “preocupa-se com a recolha de informação fíável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2014, p. 18). Além disso, esta investigação leva a que o investigador esteja no campo, faça observações, análise e reflita sobre o que está a acontecer (Meirinhos & Osório, 2010), ou seja, existe um maior envolvimento dos intervenientes na investigação, havendo, por sua vez, uma valorização das opiniões, ideias e vivências das crianças (Sarmiento, citado por Tomás, 2011). Alguns autores afirmam ainda, que este estudo qualitativo é de natureza “interpretativa e descritiva; [no qual] o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões” (Bento, 2012, p. 41).

Tal como referido anteriormente, a presente investigação apresenta como problemática “Tempo de recreio ao ar livre - Importância do tempo de exterior segundo o modelo *HighScope*” e contempla os seguintes objetivos, (i) Compreender as conceções da equipa educativa sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre; (ii) Compreender as conceções das crianças sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre; (iii) Identificar as principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária segundo o modelo *HighScope*.

Considerando, portanto, os objetivos do estudo e a sua problemática, a investigação realizada configura um estudo natureza qualitativa, um estudo de caso de, que “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (Yin, 2005, p. 32, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 54), ou seja, “é uma estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais” (Morgado, 2013, p. 7).

Segundo alguns autores é importante que um estudo de caso se baseie em “várias fontes de evidências” (Yin, 1989, p. 23, citado por Amado, 2014, p. 135). Para tal seleccionei algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, para poder realizar a

triangulação dos mesmos. Como referido por Tomás (2011), a triangulação permite confrontar várias ideias e perspetivas, desde a posição dos intervenientes, os dados recolhidos através das técnicas e instrumentos selecionados e ainda conhecimentos defendidos por vários autores, o que, por sua vez, leva a conclusões mais precisas.

Uma das técnicas usadas para recolha de dados durante esta investigação foi a observação, que por sua vez permite recolher informação, “de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, p. 24/25). Ao longo da minha PPSII, relativamente à observação, pude desempenhar um papel mais participante e mais observador, o que me permitiu “assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados” (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 61). No que concerne à observação, o instrumento de recolha de dados mobilizado foram as notas de campo (cf. Anexo A), “detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 150).

Aliadas às observações, e de modo a tornar a investigação mais rica, tive em conta as conversas informais que iam sendo tidas ao longo da minha prática, bem como a análise documental, além disso, realizei duas entrevistas semiestruturadas, à educadora cooperante e à auxiliar de educação. As entrevistas semiestruturadas são consideradas fontes de informação cruciais, visto ser possível através das mesmas recolher diferentes informações e opiniões dos entrevistados (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), além disso, a entrevista de natureza qualitativa permite reunir informações, opiniões e reflexões do entrevistado que, por sua vez, permitem interpretar e obter dados acerca do tema abordado (Amado; Ferreira, 2013, Flick, 2005, citados por Restes, 2015, p. 227).

Para a realização destas entrevistas foram elaborados dois guiões de entrevista (cf. Anexos J e K), e de seguida, foram elaboradas as transcrições das mesmas (cf. Anexos L e M). É importante realçar que estas entrevistas foram realizadas por escrito, devido à falta de tempo para reunir, uma vez que o meu horário enquanto trabalhadora-estudante não me permitia ficar tempo o suficiente no local de estágio, de modo a poder realizar a entrevista pessoalmente.

Além das técnicas já mencionadas, para uma recolha de dados mais rica, optei por realizar um grupo de discussão com algumas das crianças da sala onde realizei a PPSII.

Assim sendo, este grupo foi realizado com 8 crianças, previamente selecionadas por mim e pela educadora cooperante, decidindo assim as crianças mais aptas para participarem nesta dinâmica. Os critérios de seleção foram a diversidade de perfis, ou seja, procurei-me em selecionar crianças que demonstrassem ter diferentes estilos de interação com o exterior, que conseguissem transmitir as suas ideias, de modo que se sentissem confortáveis para participar na discussão, além disso, foi importante considerar também as crianças que não faltassem tantas vezes e chegassem, normalmente, mais cedo, uma vez que apesar de não existir um momento certo para dinamizar o grupo de discussão, este estava planeado para um tempo de fazer. Para a realização deste grupo de discussão foi elaborado previamente um guião (cf. Anexo N), havendo depois uma transcrição (cf. Anexo O) das respostas dadas.

Para além de ser importante os dados recolhidos e as técnicas utilizadas para tal, é também crucial saber analisá-los e interpretá-los (Amado, 2014), assim sendo, a análise de dados que utilizei nesta investigação foi a análise de conteúdo, que segundo Lima (2013) permite que os dados sejam mais facilmente interpretados e por sua vez analisados, visto serem organizados por categorias relevantes para a respetiva investigação. Assim sendo, foram realizadas duas análises de conteúdo, a análise de conteúdo com as respostas dadas às entrevistas da educadora cooperante e auxiliar de educação, sendo estas analisadas em conjunto, para posterior comparação de resultados (cf. Anexo P) e às respostas conseguidas no grupo de discussão (cf. anexo Q).

Por fim e uma vez que numa investigação existe contacto entre o investigador e os intervenientes, é necessário ter em atenção os princípios éticos pelos quais a investigação se baseou e neste caso, toda a minha Prática Profissional Supervisionada II. Assim, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo R), que se baseia na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2011) e também nos Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011).

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

No presente tópico serão apresentados e discutidos os dados e os resultados do estudo em questão, este apresenta como foco o tempo de recreio ao ar livre, abordando também a sua importância segundo o modelo *HighScope*. Para isto foram delineados três

objetivos, relativamente à compreensão das conceções da equipa educativa e do grupo de crianças sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre, e também a identificação das potencialidades do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária segundo o modelo *HighScope*.

Os dados analisados foram recolhidos através de algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a observação, a elaboração de notas de campo diárias, a análise documental, as conversas informais tidas ao longo da minha prática e a realização de duas entrevistas, à educadora cooperante e à auxiliar de educação da sala, e ainda um grupo de discussão com oito das crianças do grupo com o qual realizei a PPSII. Além disso, para analisar os dados recolhidos através das duas entrevistas e do grupo de discussão foram realizadas as análises de conteúdo, procedendo-se posteriormente ao cruzamento da informação (cf. Anexos P e Q).

Como foi previamente referido na caracterização do grupo, considero o grupo de crianças curioso, energético e dinâmico, além disso, têm um grande interesse pelo espaço exterior e o tempo da rotina dedicado ao mesmo. Ao longo dos dias as crianças iam questionando diversas vezes sobre a possibilidade de irem brincar para o espaço exterior, especialmente no tempo do quadro das mensagens, além disso, era um tema discutido entre as próprias crianças, como é observável na seguinte nota de campo:

Durante a aula de música, o MF. e o DG. falavam sobre jogarem à bola no parque. O MF. diz “Não podemos, está a chover e nevoeiro”, o DA. responde “Não faz mal” ao que o DG. diz, “Mas assim não vemos a bola” (Nota de Campo n.º 263, presente no anexo A).

Posto isto, organizei a apresentação e discussão dos resultados segundo os seguintes tópicos: (i) as conceções da equipa educativa sobre o tempo de recreio ao ar livre; (ii) as potencialidades do tempo de recreio ao ar livre segundo o modelo *HighScope* e ainda (iii) as conceções das crianças sobre o tempo de recreio ao ar livre. A categorização e análise destes tópicos facilitou a triangulação de dados e consequentemente, a análise e discussão. É de referir que ao longo da análise foram surgindo novas categorias, referidas e discutidas ao longo do texto.

Para tirar conclusões acerca do primeiro tópico, as conceções da equipa educativa sobre o tempo de recreio ao ar livre, foram criadas algumas categorias, tendo em conta as questões das entrevistas e também a análise de conteúdo das mesmas. As técnicas

utilizadas foram as entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar de sala, bem como algumas notas de campo retiradas ao longo da prática e observações que iam sendo realizadas.

Assim sendo, segundo Silva et al. (2016), o espaço exterior é considerado um espaço educativo devido às potencialidades e oportunidades que oferece, é visto como um local onde as crianças conseguem desenvolver-se a vários níveis. Além disso, o brincar da criança torna-se mais rico quando se proporciona ao ar livre, uma vez que este contacto com o exterior permite uma exploração privilegiada do mesmo (Bilton et al., 2017).

Na entrevista realizada à educadora cooperante, é possível compreender que esta considera que o tempo de contacto com o espaço exterior “desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças” (DS.), especialmente ao nível do “desenvolvimento físico, social, criatividade e imaginação” (DS.) e “desenvolvimento cognitivo” (DS.). Já a auxiliar de educação durante a sua entrevista refere a possibilidade de liberdade que as crianças experienciam nestes momentos, explorando então todas as suas capacidades. Estas ideias partilhadas pela equipa educativa de sala vão ao encontro do mencionado pelos autores, por exemplo, quando os autores referem que “brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, física/motoras e cognitivas” (Thomas & Harding, 2011, citados por Bento & Portugal, 2016, p. 91).

Ainda de acordo com a entrevista realizada à equipa de sala, mais concretamente sobre os desafios e preocupações na organização e supervisão do tempo de recreio ao ar livre, foi possível compreender que a educadora cooperante realça alguns pontos, como: “garantir a segurança das crianças sem as impedir de explorar livremente” (DS.) e “a importância de ir ao exterior com algumas opiniões ainda existentes sobre o frio ser prejudicial” (DS.). Já a auxiliar de educação não referiu nenhum desafio ou preocupação neste tempo.

Assim sendo e analisando a resposta dada pela educadora cooperante, é de realçar que esta pretende garantir a segurança das crianças, mas sem que haja um impedimento da sua exploração livre no espaço, o que nem sempre acontece nas perspetivas e

conceções das pessoas da sociedade atual, como refere Bilton et al. (2017), diversas vezes, com o objetivo de proteger e manter as crianças seguras, as pessoas percecionam o risco como uma situação a evitar e a eliminar do dia-a-dia das crianças, ao invés de o compreender como um estímulo importante para o desenvolvimento infantil (Gill, 2010, RoSPA, 2016, citados por Bilton et al., 2017). Como defendido por Hanscom (2021), apesar do espaço exterior ser considerado um ambiente imprevisível, “as crianças necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco, adequada à sua condição de desenvolvimento” (p. 77), uma vez que, este contacto leva, por sua vez, a criança a avaliar o que a rodeia e a decidir o que deve fazer, ou seja, conhecer o seu próprio ritmo e desafiar-se a si mesma (Hanscom, 2021).

Hanscom (2021) afirma que a brincadeira arriscada ocorre, normalmente, durante o tempo de brincadeira livre, sendo nestes momentos que as crianças “aprendem a gerir, controlar e até superar os seus medos” (Hanscom, 2021, p. 130). Outros autores defendem ainda que o brincar arriscado consiste numa “oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo inédito” (Ball, 2002, Stephenson, 2003, citados por Bilton et al., 2017, p. 66).

Através da minha prática e das observações diárias que ia fazendo, era de notar que no dia-a-dia das crianças, e mais concretamente nas brincadeiras realizadas no parque da organização socioeducativa, as crianças demonstravam, por vezes, algum receio em subir de forma autónoma as barras e estruturas de madeira ali existentes, começavam sempre por pedir ajuda, como é notável nas seguintes notas de campo: “Enquanto brincavam no parque exterior, a GaM. diz “Ana, ajudas-me a subir estas escadas? Tenho medo”, “Claro”, colocando-me atrás dela” (Nota de Campo n.º 10, presente no anexo A), “Enquanto continuavam a brincar nas cordas, a AS. diz “Ana, ajudas-me?”” (Nota de Campo n.º 256, presente no anexo A), nestes momentos fui assumindo uma postura de apoio e incentivo, por vezes colocava-me apenas ao lado das crianças para que sentissem alguma segurança, mas sem lhes tocar acabavam por conseguir sozinhas, assim sendo, estes momentos levavam a que as crianças percebessem que conseguiam autonomamente, acabando por de seguida querer experimentar ou repetir novamente de forma autónoma, como se nota nos excertos das seguintes notas de campo:

Por fim digo “Vês, conseguiste sozinha!”. Depois de subir as escadas pede que a ajude a descer os ferros da torre, ao qual respondo “Força, tu consegues sozinha (...)” depois de conseguir sem que eu precisasse intervir diz-me “Agora vou tentar sozinha, mas fica aqui na mesma caso precise de ajuda” (Nota de Campo n.º 10, presente no anexo A),

e ““Tu consegues, ora tenta”, ao que me diz “Não consigo sem...”, nesse momento tenta e consegue, dizendo “Ah, consegui”” (Nota de Campo n.º 256, presente no anexo A). Como é perceptível através destas notas de campo, e como referido por autores, o brincar com risco é crucial no desenvolvimento das crianças, uma vez que promove o desenvolvimento de capacidades como a gestão do medo (Bilton et al., 2017).

Relativamente ao segundo ponto referido pela educadora como um desafio, ou seja, gerir a importância de as crianças explorarem o espaço exterior independentemente das condições climáticas, e ao mesmo tempo as opiniões acerca do frio e o quanto o contacto com este é prejudicial para as crianças, segundo algumas pessoas. É de realçar que a ideia referida pela educadora vai ao encontro do que alguns autores defendem, ou seja, Duque e Pinho (2015) constata, através de uma investigação que realizaram na Dinamarca, “Com chuva ou sem ela, às nove horas as crianças estavam sentadas à espera do autocarro, mas era quando chovia que, curiosamente ou não, os sorrisos mais se evidenciavam” (Duque & Pinho, 2015, p. 13).

O espaço exterior requer que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e organização, de modo que seja um espaço rico em materiais e recursos que desenvolvam a criatividade e imaginação das crianças, além de ser importante ter em conta questões como a segurança (Silva et al., 2016). Quando questionadas sobre o papel do/a educador e da equipa educativa durante o tempo de recreio ao ar livre, a educadora cooperante refere que o papel a ser desempenhado mantém-se igual ao do espaço interior, ou seja, envolver “a supervisão e segurança das crianças, a promoção de interações sociais saudáveis, a observação do seu desenvolvimento, o incentivo à exploração e criatividade, e a promoção de comportamentos e hábitos positivos” (DS.), já a auxiliar de educação refere que este papel é “Muito importante, como agente facilitador do desenvolvimento pleno” (G.). Alguns autores defendem que, o mais importante é que os próprios adultos/as compreendam a importância deste espaço e conseqüente exploração do mesmo, no dia-a-dia das crianças (Neto & Lopes, 2018). Além disso, é referido que o/a educador/a deve

procurar proporcionar momentos de exploração, descoberta e aprendizagem em diversos contextos, nomeadamente no espaço exterior, visto ser um local rico e benéfico para o desenvolvimento pleno das crianças (Schepers & Liempd, 2010).

Uma vez que o modelo educativo que a organização socioeducativa se baseia é o modelo *HighScope*, considero crucial perceber o papel do/a adulto/a neste contexto e contacto com o espaço exterior. Como a educadora cooperante referiu, e corroborando a visão de Epstein e Hohmann (2019) “o papel dos adultos durante o tempo de exterior é muito semelhante ao seu papel durante o tempo de trabalho” (p. 378/379). Através das observações diárias que fui realizando ao longo da minha prática, foi possível compreender que as adultas da sala onde realizei a PPSII apresentavam um papel de supervisão, mas ao mesmo tempo, de apoio e brincadeira. Por vezes as crianças procuravam as adultas da sala para brincar, como é possível observar na seguinte nota de campo, “Após o tempo de grande grupo, as crianças foram brincar para o parque exterior, nesse momento o DA. disse-me “Anda jogar connosco”” (Nota de Campo n.º 62, presente no anexo A).

Através das minhas observações, foi possível compreender que havia brincadeiras que eram mais vezes escolhidas pelas crianças no parque, como andar de triciclo, jogar futebol e explorar as estruturas de madeira, apesar disso, as crianças tinham liberdade para pintar no exterior, ler histórias, entre outros, assim sendo é perceptível que as adultas da sala facultavam este tipo de recursos para que as crianças pudessem aproveitar este tempo como mais gostavam, como é possível observar na seguinte nota de campo, “Enquanto iam para o parque exterior, a MC. disse-me “Ana, podes-me ler esta história?”, ao que respondi “Claro, vamo-nos sentar aqui no parque que eu leio”.” (Nota de campo n.º 108, presente no anexo A).

No que concerne à relevância do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária das crianças, a auxiliar de educação referiu que este tempo “É essencial para um desenvolvimento pleno de cada criança.” (G.), já a educadora cooperante, referiu que além das potencialidades nomeadas numa questão acima, considera que é crucial que as crianças “possam apanhar luz solar e possam libertar energia para que o momento seguinte seja mais tranquilo” (DS.).

Dado isto, é importante referir que foi possível observar que ao longo dos dias, as crianças pediam bastante para ir ao parque, mesmo que, por vezes, fosse só dar uma corrida, caso chovesse não era possível ir brincar muito tempo no exterior. As crianças no tempo destinado a brincar no exterior vestiam os casacos e iam dar uma corrida, sendo provavelmente por este motivo a educadora cooperante refere este tempo de recreio ao ar livre também como um tempo de libertação de energia para que de seguida se apresentassem mais tranquilos. Este acontecimento pode dar-se também pela relação que existe entre o espaço exterior e as “actividades lúdicas, vigorosas e barulhentas” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 432) que nele se desenvolvem, como é defendido pelo modelo *HighScope*.

No que diz respeito às potencialidades do tempo de recreio ao ar livre segundo o modelo *HighScope*, verifica-se que esta abordagem guia a sua prática segundo alguns princípios orientadores, sendo eles, a aprendizagem participativa através da ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, também, a rotina diária e a avaliação (Epstein & Hohmann, 2019). De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante, e mais concretamente acerca da relação entre os objetivos do modelo *HighScope* e o tempo de recreio ao ar livre, a DS. refere que

O modelo *HighScope* é uma abordagem centrada na aprendizagem ativa, onde as crianças são incentivadas a explorar, investigar e tomar decisões sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Assim sendo, o tempo ao ar livre articula-se diretamente com os objetivos do modelo *HighScope* de várias formas (DS.).

Primeiramente é referido como objetivo, pela educadora cooperante, a aprendizagem ativa, devido ao espaço exterior que proporciona atividades livres, onde as crianças tomam as suas decisões e “permite aprender através da experiência direta e da interação com o mundo natural e com os outros” (DS.). De seguida, a tomada de decisão, uma vez que a educadora refere que as crianças conseguem decidir autonomamente o que fazer, com quem brincar e como. A resolução de problemas, também referida como objetivo, deve-se aos desafios que as crianças enfrentam no espaço exterior, o que as leva a construir soluções. Além disso, ao nível da interação social e desenvolvimento emocional, o espaço exterior, segundo a educadora, é “um espaço onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a colaborar, a partilhar, a negociar e a resolver conflitos” (DS.). Relativamente à exploração do ambiente natural, segundo a educadora,

este espaço deve ser visto como um “terceiro educador” (DS.), visto ser um ambiente “repleto de oportunidades de exploração” (DS.). E por fim, ao nível das atividades estruturadas e não estruturadas, a educadora refere que o modelo *HighScope* “valoriza o equilíbrio entre atividades estruturadas e não estruturadas” (DS.).

Esta relação entre o tempo de recreio ao ar livre e os objetivos do modelo *HighScope* são perceptíveis, no decorrer das ideias de alguns autores, como por exemplo, Epstein e Hohmann (2019), o espaço exterior, permite que as crianças vivenciem experiências cruciais para o seu desenvolvimento pleno, ou seja, através deste contacto e interação com o meio natural, as crianças “constroem e testam conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo de exterior mais próximo” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 433).

Através da pesquisa documental, mais concretamente no projeto pedagógico da sala J12 (2024-2025), é destacado o projeto da cozinha de lama, sendo referido no mesmo que:

Neste espaço as crianças são livres para misturar terra, água e toda uma variedade de outros materiais naturais, envolvendo-se numa vasta variedade de ações (...) a gama de experiências possíveis de exploração é bastante vasta e o processo de aprendizagem inicia-se com a exploração de materiais não estruturados que permitem observações, manipulações, interrogações, que suscitam curiosidade e conduzem à aprendizagem (Projeto Pedagógico da sala do J12, 2024-2025).

Por fim, relativamente ao último tópico a ser analisado, de modo a destacar e valorizar a opinião das crianças, são apresentadas e analisadas as conceções das crianças acerca do tempo de recreio ao ar livre. Aqui apresento e analiso os dados recolhidos através do grupo de discussão realizado com 8 crianças da sala com a qual realizei a PPSII.

Inicialmente, as crianças foram questionadas sobre a importância do espaço exterior, houve crianças a referirem que o espaço exterior era importante “para brincar” (LG.), outra criança referiu que era um momento onde os adultos trabalhavam enquanto as crianças brincavam, “Para os adultos fazerem coisas de trabalho, enquanto as crianças brincam” (LV.), uma vez que, através da observação foi possível perceber que, por vezes, enquanto as crianças brincavam no espaço exterior, a auxiliar de educação colocava os catres para a sesta, ou a educadora recortava fotografias para o mural das construções.

Além disso, algumas crianças referiram que o espaço exterior era importante “para fazer exercício e ginástica das barras” (OF.) ou até “para arrancar as ervas daninhas da horta” (AP.).

Já no que diz respeito à preferência entre brincar no espaço exterior ou interior, as respostas foram maioritariamente o espaço exterior, havendo apenas uma criança que referiu a sala, “Sala, para cozinhar na cozinha com a MC” (AS.). Maioria das respostas dadas relativamente à preferência pelo espaço exterior é de destacar a importância que as crianças dão à atividade física e movimentação do corpo, como por exemplo, “nós corremos e brincamos também às apanhadas” (MH. e LV.), “eu jogo futebol com o MH., o DG., o VO. e o DV” (DA.), “eu gosto muito de estar nas barras do parque” (OF.), “eu gosto de correr e de saltar e de esconder me em sítios” (AP.). É também de realçar que duas das respostas dadas referem a brincadeira acompanhada, ou seja, a socialização com as outras crianças, “para cozinhar na cozinha com a MC” (AS.) e “eu jogo futebol com o MH., o DG., o VO. e o DV” (DA.).

Relativamente à preferência de brincadeiras e atividades que as crianças escolhem ter no espaço exterior, é de reparar através das respostas presentes na análise de conteúdo do grupo de discussão (cf. Anexo Q), que jogar futebol e trepar as barras são as brincadeiras mais referidas, havendo três crianças a escolher cada uma delas. Além disso, a cozinha de lama é referida por duas crianças, e por fim, a brincadeira na natureza escolhida uma vez.

Em suma, é possível concluir através dos resultados analisados que a equipa educativa de sala reconhece o espaço exterior como um ambiente crucial para o desenvolvimento holístico das crianças e um tempo importante na rotina diária do grupo. Além disso, as crianças demonstram valorizar o espaço exterior, utilizando-o e escolhendo-o para as suas variadas brincadeiras, que por sua vez, contribuem para a construção da sua confiança e das suas competências.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo é feita uma reflexão acerca da minha prática profissional supervisionada, tanto do módulo I (creche) como do módulo II (Jardim de Infância), refletindo então sobre o impacto e a importância que estas tiveram no meu crescimento e desenvolvimento enquanto futura educadora de infância.

Quando iniciei qualquer uma das práticas fui com vontade de aprender e conhecer o que na prática seria ser educadora de infância, uma vez que considero que existe uma transição importante entre a teoria e a prática. No meu primeiro estágio foi um verdadeiro desafio, uma experiência enriquecedora que impulsionou o meu crescimento pessoal e profissional. Como sou uma pessoa naturalmente reservada e tímida, foi uma característica que nem sempre se transformou numa qualidade, uma vez que considero que dificultou certos momentos e ações da minha prática. Apesar disso, foi possível compreender como adaptar a minha prática e a minha ação de modo que conseguisse sentir-me mais segura e confiante, aproveitando e aprendendo tudo o que estava à minha espera. Esta mudança e as aprendizagens que fui realizando na PPSI, permitiram-me usufruir e aproveitar melhor a PPSII, refletindo mais sobre as minhas dificuldades e como as poderia ultrapassar.

Inicialmente, quando entramos numa OS, considero que é crucial mantermos uma postura observadora, de modo que consigamos compreender as dinâmicas e a rotina da sala que vamos integrar. Esta postura permitiu-me estar atenta aos interesses e necessidades das crianças, foi ainda possível criar uma ligação de confiança e partilha com as crianças, que foi nisso que inicialmente me foquei. Estas estratégias permitiram-me adaptar a minha ação tendo em conta as crianças, que a meu ver, são o centro de todo o processo educativo.

Uma dificuldade que senti em ambas as práticas foi a transição de uma postura observadora para uma postura mais participativa, apesar disso, considero que houve um progresso da PPSI para a PPSII, uma vez que na minha segunda prática senti-me mais segura. Considero que o apoio e a boa relação existente na equipa educativa de sala é crucial para que esta transição seja natural e a participação de uma estagiária seja feita de forma tranquila. Esta relação de colaboração leva à criação e ao desenvolvimento de “ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos” (Fullan e Hargreaves, 2001, citado por Lima & Fialho, 2015, p.35), que por sua vez influenciam positivamente o dia-

a-dia e o bem-estar das crianças (Fullan & Hargreaves, 2001, citados por Lima & Fialho, 2015).

Uma outra dificuldade que senti foi o contacto com as famílias, como referido por alguns autores, o envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos acarreta bastantes benefícios para o desenvolvimento global das crianças e para o seu sucesso escolar (Epstein & Hohmann, 2019). Além disso, a relação estabelecida entre os adultos ao redor da criança tem um grande impacto no bem-estar e segurança emocional da mesma, uma vez que estas estão constantemente a aprender com as relações que observam à sua volta (Keiser, 2006, citado por Epstein & Hohmann, 2019).

Apesar disso, é difícil estabelecer contacto com as famílias, uma vez que estas já apresentam uma relação forte com a equipa de sala. Ainda assim, esforcei-me para que existisse contacto nos momentos de acolhimento, bem como na partilha de atividades e momentos dinamizados em sala com as crianças, por exemplo, através da exposição de fotografias.

Relativamente à comunicação com a equipa educativa, procurei manter uma partilha contínua com ambas as adultas de sala, havendo bastante feedback e conversas que permitiam perceber o trajeto e as melhorias que podia focar para desenvolver. Havia uma partilha muito grande das ideias que considerávamos desenvolver em sala, bem como no fim destas terem sido dinamizadas, com vista a dinamizar as atividades da melhor forma possível, tendo em conta o grupo de crianças, os seus interesses e necessidades.

Um dos desafios que vivenciei ao longo das minhas PPS passou pela necessidade de sair da zona de conforto e desafiar-me, inicialmente senti alguma dificuldade, mas consigo compreender que a PPSI me permitiu sentir mais confiante e segura para o fazer na PPSII.

Relativamente aos esforços e melhorias que procurei desenvolver ao longo dos estágios posso referir a minha postura, que precisei procurar em certos momentos uma postura firme, com um tom de voz mais alto, de modo que todos me conseguissem ouvir. Além disso, procurei manter uma postura bastante recetiva, ouvir e esforçava-me para melhorar todas as recomendações que as equipas educativas me iam dizendo, mesmo que para que tal acontecesse, tivesse que sair da minha zona de conforto. Relativamente a

estes pontos, considero que foram oportunidades de evolução tanto a nível profissional como pessoal.

Em ambos os estágios considero que as crianças criaram uma ligação comigo, sentindo-se confiantes e seguras, procuravam-me em vários momentos do dia, fosse para brincar, resolver conflitos ou dar algum conforto quando tinham saudades dos pais, como é de notar na seguinte nota de campo, “Ainda no parque exterior, a MLF., que estava sentada ao meu lado, diz-me “Quero a mamã”, ao que respondo “Tens saudades?”, “Sim” diz-me, “Queres um bocadinho de maminhos e colo?” pergunto, “Sim” responde-me enquanto me abraça.” (Nota de Campo n.º 110, presente no Anexo A).

Considero importante referir que o facto de contactar com duas organizações socioeducativas diferentes, e por sua vez modelos educativos diferentes, conseguí perceber diferenças que me inspiraram para o meu futuro. Durante a PPSII, e através do contacto com o modelo *HighScope* senti que havia uma abordagem educativa calma e intencional, onde cada ação tem um propósito e onde o respeito pela criança e pelo seu ritmo de aprendizagem é uma prioridade. Este contacto consolidou a minha visão sobre a educação e inspirou-me a continuar a aprofundar práticas pedagógicas baseadas na participação ativa da criança, na autonomia e na aprendizagem significativa.

Em suma, ao longo deste percurso enfrentei desafios essenciais para o meu crescimento, tanto a nível profissional como pessoal. A gestão de grupo, a mediação de conflitos e a procura por estratégias adequadas aos grupos foram aprendizagens que serão cruciais para o meu futuro enquanto profissional. Apesar das dificuldades, procurei dar o melhor de mim, mantendo-me sempre atenta aos interesses e às necessidades das crianças, falava sempre ao seu nível e procurava promover um ambiente de escuta ativa e respeito para com o outro, tanto as crianças como as famílias e a equipa educativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

O presente relatório surge tendo em conta o interesse por das crianças por este mesmo espaço, bem como a minha vontade de compreender melhor este espaço.

Através desta investigação procurei dar resposta a três objetivos. Esta PPS II desenvolveu-se durante 3 meses, numa sala de Jardim de Infância, com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade. Para a realização da investigação tive em conta os princípios éticos presentes na carta da APEI (2011), além disso, as técnicas de recolha de dados que coloquei em prática para desenvolver a investigação foram a observação, o registo diário de notas de campo, as entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar de educação, o grupo de discussão realizado a algumas crianças da sala, assim como conversas informais e a análise documental.

Relativamente aos objetivos desta investigação, (i) compreender as conceções da equipa educativa sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre, foi possível, através das entrevistas realizadas, ficar a conhecer as ideias que as adultas da sala têm acerca deste tempo e deste espaço, bem como a importância que lhe dão no dia-a-dia e na rotina das crianças. No que concerne ao segundo objetivo, (ii) compreender as conceções das crianças sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre, foi possível, através do grupo de discussão realizado a algumas crianças da sala, conhecer as preferências das crianças, ao nível do espaço exterior e interior, bem como as brincadeiras que mais gostam de dinamizar no exterior. Quanto ao terceiro objetivo, (iii) identificar as principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária segundo o modelo *HighScope*, foi possível compreender, de acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante, a relação que este tempo e espaço tem com o modelo implementado na organização socioeducativa.

De acordo com a investigação realizada e os seus resultados, foi possível compreender que o espaço exterior é considerado importante para o desenvolvimento infantil, uma vez que promove o desenvolvimento da criança a vários níveis, seja físico, social, emocional como cognitivo. Ainda é de referir que a equipa educativa de sala reconhece o valor deste tempo e espaço, referindo ainda a importância que este tem na criatividade, imaginação e autonomia das crianças. Relativamente à gestão do risco e da segurança nestes espaços exterior, é de referir que o brincar arriscado é essencial para que

as crianças aprendam a avaliar os desafios, de modo a gerir os seus medos e desenvolver a sua autoconfiança.

Relativamente ao papel da equipa educativa durante este tempo, deve ser de incentivo, estímulo e promoção da autonomia das crianças, sendo que mais concretamente na sala onde realizei a PPSII, é de perceber que as adultas revelam um papel ativo e de incentivo neste tempo de exterior, promovendo a exploração do espaço.

No que concerne às preferências e conceções das crianças, de acordo com o grupo de discussão, estas demonstram uma preferência pelo espaço exterior, associando-o a brincadeiras livres, de movimento e de socialização com os amigos.

Quanto à relação existente deste tempo de recreio ao ar livre e do modelo *HighScope* é de referir que este espaço de exterior está relacionado com os princípios do modelo, uma vez que é um espaço que promove e incentiva a aprendizagem ativa, a tomada de decisão, a resolução de problemas e também a exploração do meio.

Assim sendo, esta investigação permitiu-me conhecer melhor este espaço exterior, bem como a sua importância no dia-a-dia e na rotina das crianças, salientando a relação deste com o modelo *HighScope*, sendo que considero que o contacto que tive com este modelo moldou e permitiu-me conhecer na prática um modelo com o qual me revejo. Assim, no meu futuro profissional enquanto educadora de infância sei que terei em conta este modelo e as aprendizagens que adquiri ao longo da minha prática.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Araújo, S. B. (2021). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In Formosinho, J., Formosinho, J. O., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I., & Sousa, J. (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 72-92). Porto Editora.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dictomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, 40-43.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Duque, I., & Pinho, L. (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 12-15.
- Epstein, A. S. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O. (2020). A contextualização do modelo curricular HighScope no âmbito do projeto infância. In Formosinho, J. O., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (Eds.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 62-105). Porto Editora.
- Hanscom, A. J. (2021). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- HighScope Educational Research Foundation. (2009). *About Letterlinks*. <https://letterlinks.highscope.org/doc/about.aspx>

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa da pedagogia*, 49(2), 27-53.
- Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7-29.
- Loureiro, M. (2017). Relação Família-Escola: Educação Dividida ou Partilhada?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 103 – 114.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEPP/article/view/979/861>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Menezes, I., Resis, P. R., Resende, A. (2019). *Recomendação sobre Educação Ambiental*. Conselho Nacional de Educação.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Alarcão, L., *Relatório de Estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Projeto Educativo da organização socioeducativa (2024/2025)
- Projeto Pedagógico da sala JI2 (2024/2025)
- Regulamento Interno da organização socioeducativa (2024/2025)
- Restes, C. D. (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: Uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31(4), 223-248.
- Sarmento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R. (Orgs.). (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora
- Schepers, W., & Liempd, I. V. (2010). Relacionar-se com a Natureza. *Brincar ao Ar Livre: Porque é Importante? Infância na Europa*, pp. 4-5.
- 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.

Site oficial da organização socioeducativa, 2024/2025

Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola – Família - Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento*, (17-18), 141 – 156.

<https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/133>

Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

Trezzi, C., & Rosa, G. R. A. (2020). Os ambientes educativos na creche e sua influência no desenvolvimento da criança. *Revista @ambienteeducação*, 13(1), 176-190.

<https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/777/734>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

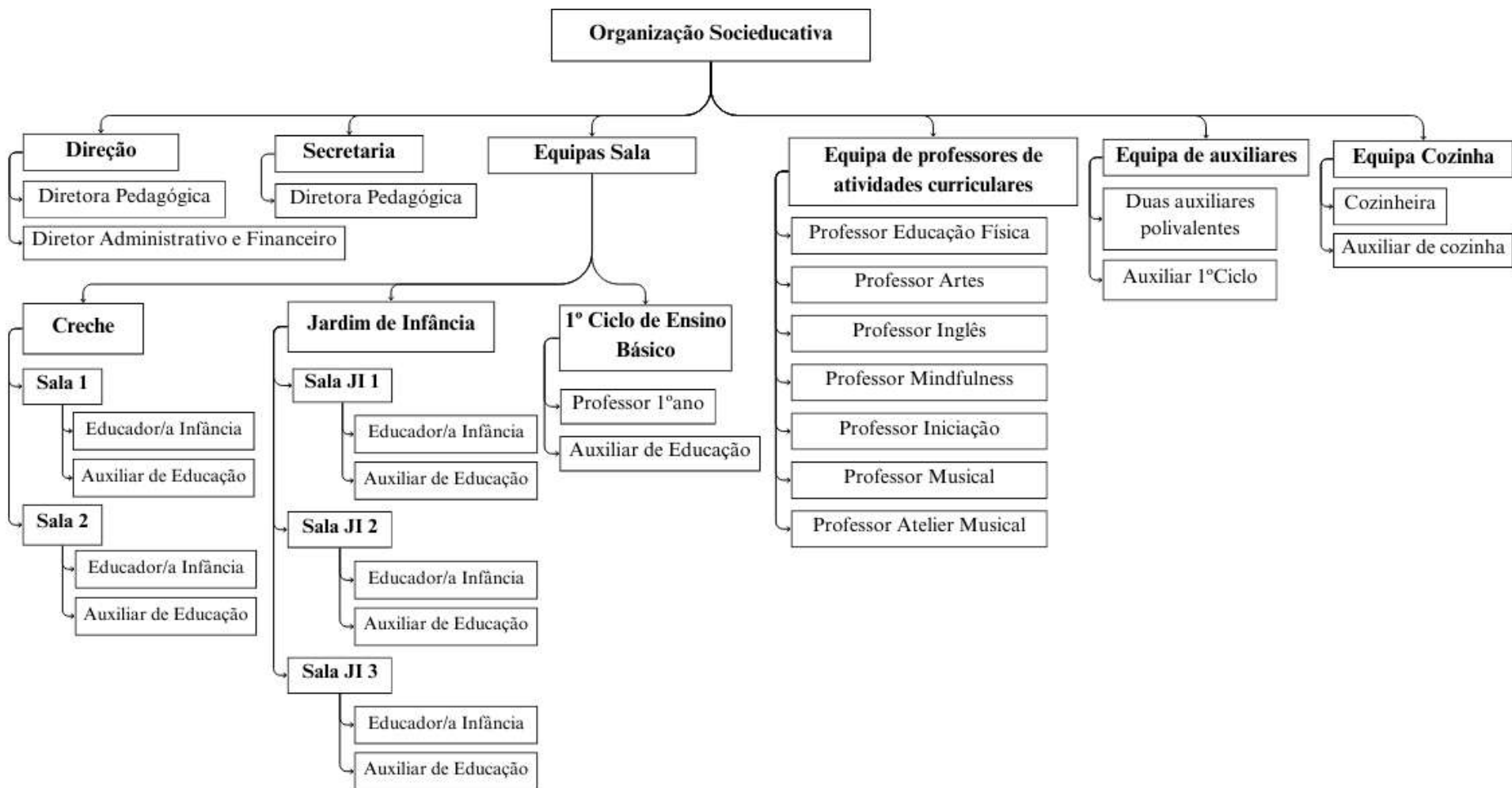
ANEXO A
Portfólio Individual

| ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o documento “Portfólio Individual” não está incluído no presente documento, podendo ser consultado à parte.

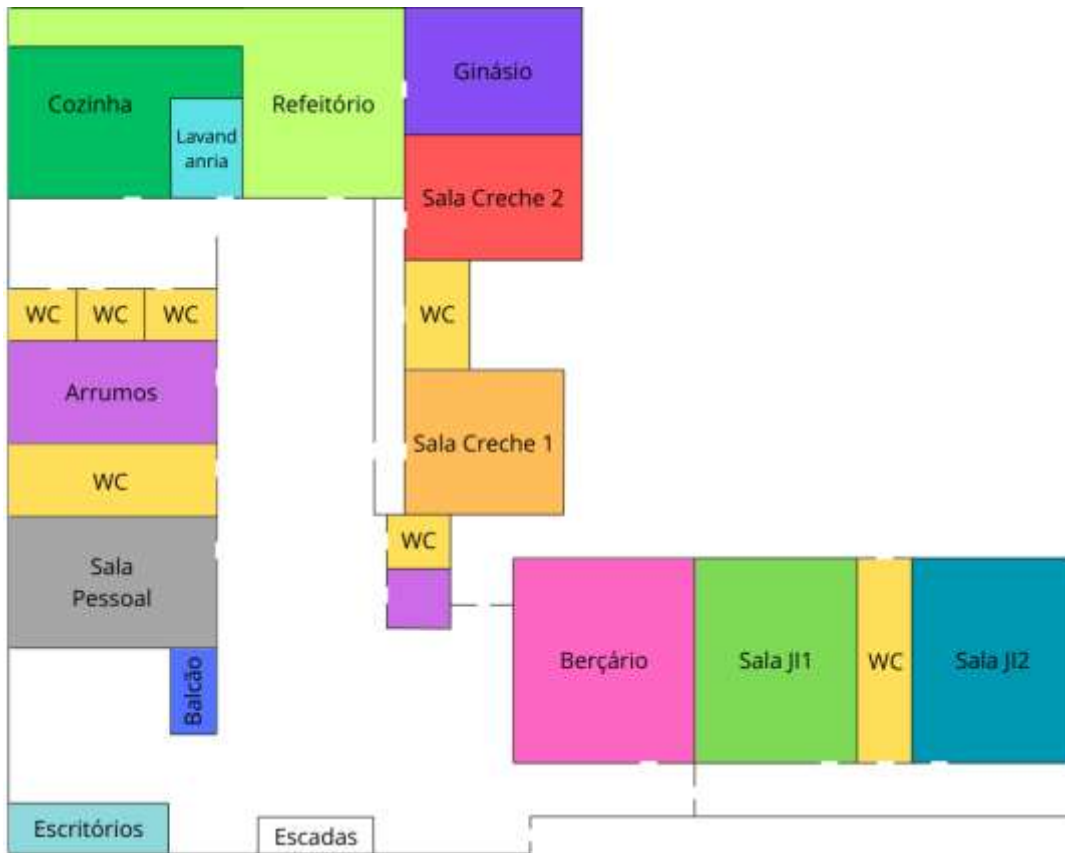
ANEXO B
Organograma da
organização
sociopedagógica

| | | | |



ANEXO C
Planta da organização

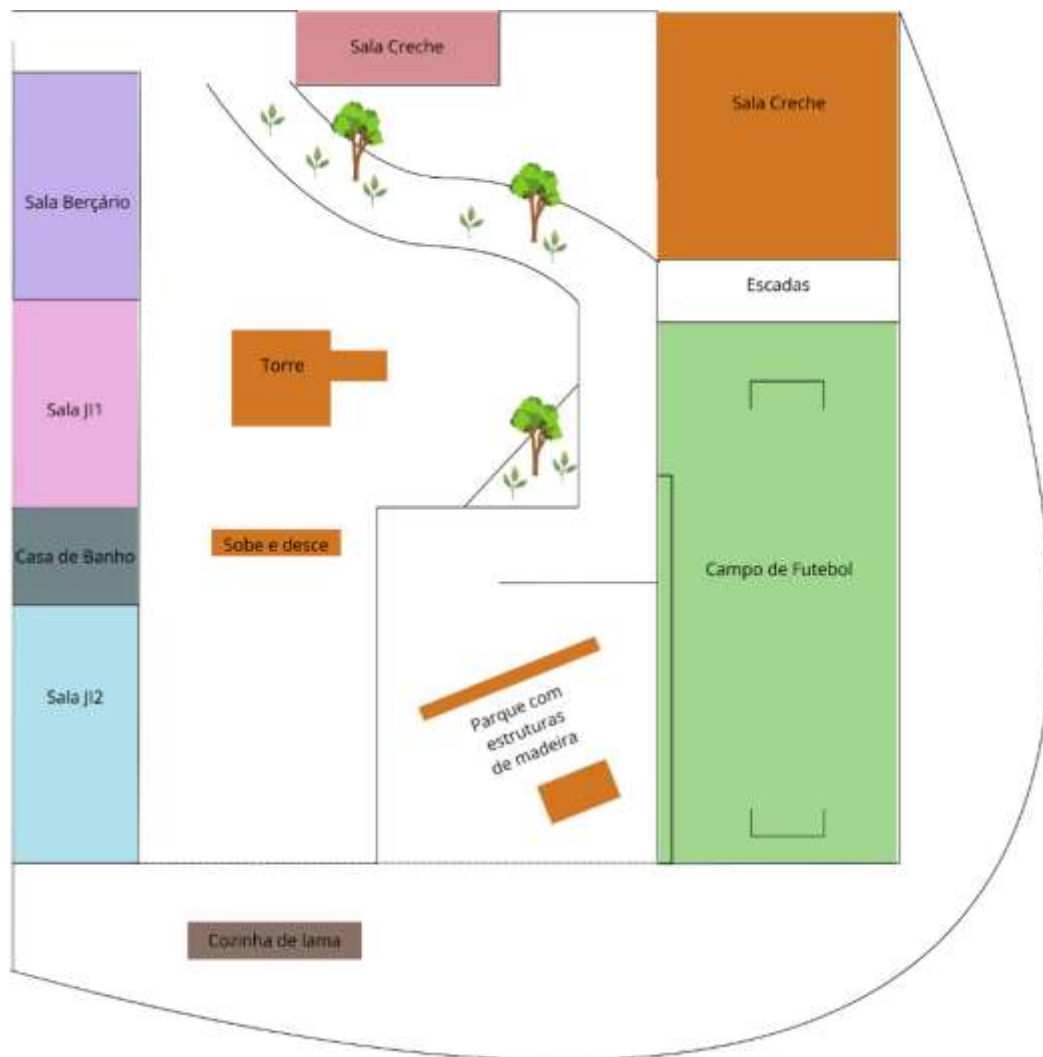
| | ' ' | | ' ' |



ANEXO D

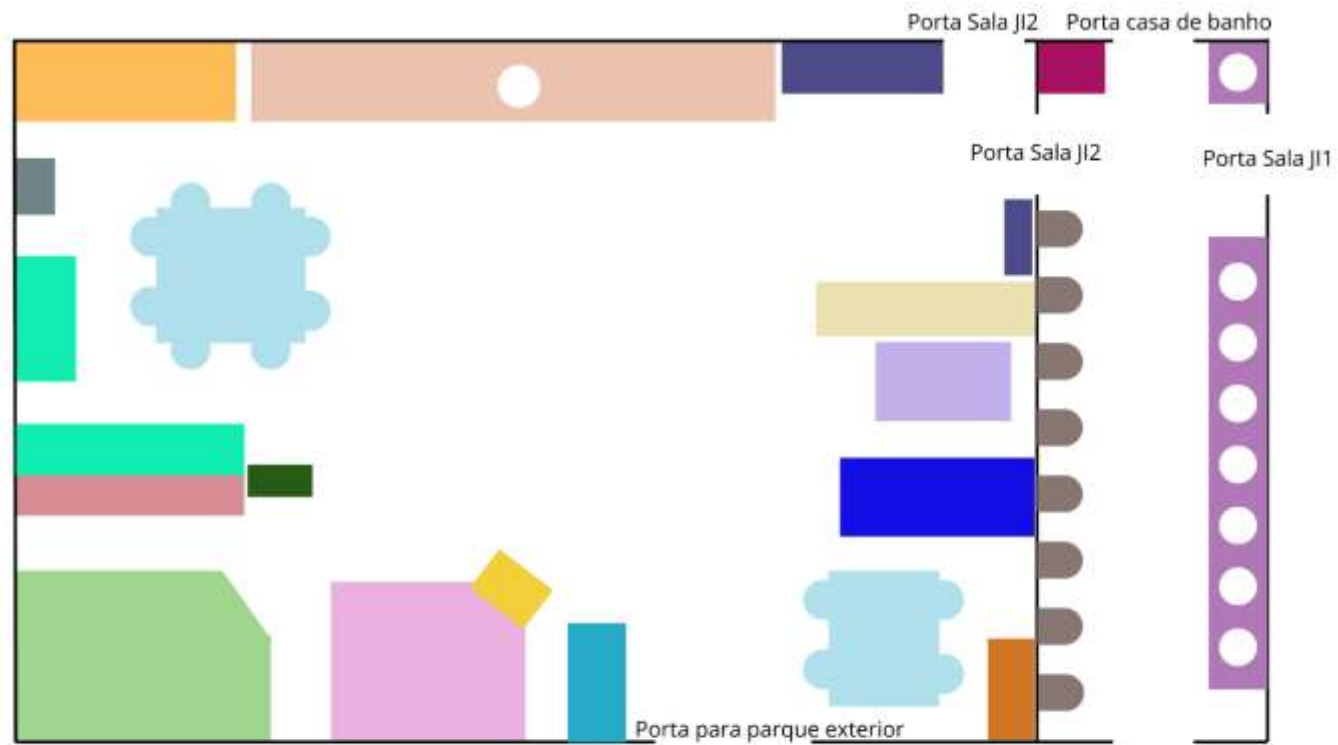
Planta do espaço exterior
da organização
sociopedagógica

|| ' ' | | ' ' |



ANEXO E
Planta da sala J12

| " | | " |



LEGENDA

- | | | | | |
|---|--|---|--|--|
|  Área da casa |  Área dos Jogos |  Armário dos disfarces |  Armário dos Catres |  Trocador |
|  Área dos livros |  Área dos blocos |  Fantocheiro |  Bancada |  Sanitas |
|  Área das artes |  Estantes de arrumação de trabalhos |  Mesas e Cadeiras |  Lixo |  Lavatórios |
| | |  Quadro de giz | | |

ANEXO F
Rotina diária

| " | | " |

Horas	Descrição da rotina	Notas de Campo
8:00 – 9:00	<p>Momento de acolhimento realizado na sala do JI1, sendo que aqui são acolhidas todas as crianças das diferentes salas do JI. Nesse momento as crianças ficam a brincar livremente pelas áreas da sala.</p>	<p>“Na sala do JI1, durante o momento de acolhimento, o GuM., ao fundo da sala, sentado ao colo da mãe, quando me vê, diz-lhe “Mãe, aquela é a minha nova professora” e a mãe responde-lhe “Ai sim? Como se chama?”, ao qual ele responde “Ana”.” (Nota de Campo n.º 6);</p>
9:00 – 9:30	<p>Já na sala do JI2, é dada continuação ao acolhimento das crianças, neste caso pela educadora e auxiliar da sala, nesse tempo é também dinamizado o quadro das mensagens.</p> <p>O acolhimento permite que as famílias entrem na sala e se mantenham algum tempo com as suas crianças, seja a brincar ou conversar com as adultas da sala. Este momento é bastante natural, são partilhadas diversas experiências e dúvidas da parte dos pais, o que permite uma comunicação entre família-escola de bastante confiança e cooperação.</p> <p>Já o quadro das mensagens, que consiste num momento do modelo <i>HighScope</i>, permite que as crianças iniciem o dia com noção do que irá decorrer, ao nível dos grande e pequenos grupos, bem como momentos marcantes do dia, como por exemplo, aniversários, atividades extracurriculares, atividades dinamizadas pela educadora, entre outras informações importantes. As mensagens são normalmente cartões previamente feitos e plastificados, mas existe a possibilidade de acrescentar novas mensagens criadas na hora com as crianças. Este momento é feito no chão da sala, onde as crianças se sentam em roda com a educadora e o quadro, este é,</p>	<p>“Durante o momento do quadro das mensagens, a educadora pergunta quem está a faltar hoje na sala do JI2, ao qual as crianças respondem “a G.”. O MF. questiona a educadora porque é que ela não vem, ao qual a educadora explica “A G. acordou com dor de cabeça hoje”.</p> <p>“Uma outra mensagem do dia era o aniversário de uma criança, que quando a educadora vira a imagem da criança em questão, todos respondem “É o GuM.”.” (Nota de Campo n.º 16);</p> <p>“Durante o momento do quadro das mensagens, a LV. vira uma das mensagens, que é um desenho que criou no dia anterior com a educadora, durante uma conversa que tiveram sobre a importância da água. Com isto, a LV. explica o seu desenho, com a ajuda da educadora e expõem-no na sala.” (Nota de Campo n.º 20).</p>

normalmente, previamente preparado, as mensagens vão sendo viradas pelas diferentes crianças, a pedido da educadora.

Este momento do quadro das mensagens é sempre bastante dinâmico e conta sempre com diversas formas de ser realizado, por vezes, as crianças são chamadas pela sua inicial, ou pela cor da sua roupa, características físicas, o seu *letter link*, por exemplo. Além disso, há bastante envolvimento das crianças, na própria criação das mensagens, seja através de desenhos que pedem para mostrar aos colegas, seja através de questões colocadas pela educadora, ou mesmo pedidos de ajuda para desenhar e escrever certos momentos que vão acontecer no dia.

9:30 – 10:30	<p>O tempo Planear-Fazer-Rever é também um momento presente na rotina diária do modelo <i>HighScope</i>, que permite às crianças planearem para que área querem ir brincar, o que pretendem fazer, e posteriormente, realizarem uma revisão em grupo sobre o que fizeram e como correu.</p> <p>A rotina diária High Scope tem como base o processo planear – fazer – rever, uma vez que é defendido que este ciclo fortalece e desenvolve os interesses naturais das crianças, promovendo capacidades, como a tomada de iniciativa e a resolução de problemas (Epstein & Hohmann, 2019). Além disto, o processo de planear o que vai ser feito, fazer e por conseguinte, rever e refletir o que foi feito, faz com que as crianças “aprendam a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas acções” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 228).</p>	<p>“No momento de planear, a educadora explica ao grupo que trouxe uma campanha para planearem, depois de exemplificar, dando o seu exemplo, as crianças demonstraram entusiasmo pelo momento de planear, devido ao interesse de tocar na campanha. Enquanto os colegas planeavam, o DH. dizia “agora eu, ainda não fui”.” (Nota de Campo n.º 42);</p> <p>“A GM. enquanto está na área das artes diz “Como não há papel, vou cortar um destes (rolo de papel higiénico) e posso desenhar nele. Também queres FP.?””, ao qual a FP. responde, dizendo “Sim”. Quando termina, a FP. diz “Olha Ana, é um polvo e chama-se Martim como o primo, agora vou fazer um desenho para</p>
--------------	---	---

O planeamento na sala do JI2 é feito a seguir ao quadro das mensagens, e são utilizados diversos recursos para a sua dinamização, desde campainhas, espanadores, sussurrofone, entre outros.

No momento de fazer, normalmente a educadora coloca uma música de fundo calma e as crianças brincam nas diferentes áreas da sala.

Alguns minutos antes de se iniciar o momento de arrumar, é colocada uma ampulheta ou um cronómetro, é explicado às crianças que ainda têm determinados minutos para brincar e que, de seguida, é o momento de arrumar, sempre acompanhado pela música “Vamos todos arrumar” de Tucantar.

Nesse momento, a sala é arrumada em conjunto pelas crianças e por vezes, acompanhada de estratégias de incentivo, como uma campainha, que é tocada cada vez que uma área está arrumada.

O momento de rever é normalmente feito no chão, sentados em roda, enquanto comem a fruta, a auxiliar vai dando a fruta e questionando as crianças do que fizeram.

a mãe, porque faz anos”.” (Nota de Campo n.º 31).

- 10:45 – O tempo em grande grupo varia consoante o dia da semana, às segundas as crianças têm de 15 em 15 dias ginástica. Terças e quartas têm grande grupo com jogos diversos. Às quintas o grande grupo varia, numa semana é ginástica, noutra é o grande grupo com jogos. Já nas sextas-feiras, o grande grupo é música. Estes momentos de grande grupo são dinamizados por professores externos, sendo apenas dinamizado pela educadora às segundas de 15 em 15 dias.
- 11:15 “Depois de sentados no parque exterior, a educadora pergunta algumas curiosidades que as crianças tenham sobre o corpo humano. A AM. diz “Porque é que não podemos comer chupas todos os dias?” e a SM. responde “Porque depois ficamos doentes”. A LV. pergunta “Porque temos de comer tantos legumes?” e o MF. responde “Faz bem à saúde e assim não

A ginástica é dinamizada numa sala junto ao refeitório, a música varia entre a sala das crianças ou uma sala no piso superior, o grande grupo com jogos é realizado na sala das crianças.

“Participar no tempo de grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construírem um reportório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 231).

11:15 – 11:40	Este intervalo entre o grande grupo e os pequenos grupos é dinamizado no parque exterior , onde as crianças brincam livremente pelo espaço.	“Enquanto brincavam no parque exterior, a GM. diz “Ana, ajudas-me a subir estas escadas? Tenho medo”, “Claro”, colocando-me atrás dela, por fim digo “Vês, conseguiste sozinha!”. Depois de subir as escadas pede que a ajude a descer os ferros da torre, ao qual respondo “Força, tu consegues sozinha, mas eu vou estar aqui a ajudar”, depois de conseguir sem que eu precisasse intervir diz-me “Agora vou tentar sozinha, mas fica aqui na mesma caso precise de ajuda”, respondo dizendo “Claro.” (Nota de Campo n.º 10); “Enquanto brincavam no parque exterior, a Gabriela, acompanhada do LG. e da FP. diz-me “Ana, podes ser a nossa mãe?”, ao que respondo “Claro, estão a passear?”, diz-me “Não, eles estão doentes precisam de ir ao hospital levar uma pica”, respondo “Ah, então vamos lá eu levo-vos”. (Nota de Campo n.º 47).
------------------	--	---

- 11:40 – Os **pequenos grupos** são o grupo do leopardo e o grupo do trampolim, nomes escolhidos pelas crianças.
- 12:10 As atividades vão alterando entre inglês, *mindfulness*, artes ou atividades dinamizadas com a educadora. São normalmente realizadas na sala das crianças, sendo possível realizarem-se no exterior ou em salas do piso de cima.
- Os tempos de pequeno grupo e grande grupo são momentos que permitem às crianças a exploração de novas atividades, conceitos, materiais, além de desenvolverem a socialização (Hohmann & Weikart, 2007).
- 12:15 – **A hora de almoço** é realizada no refeitório e o momento de transição feito da sala ao refeitório e vice-versa é combinado com as crianças. Este tempo de transição é dinâmico, as crianças podem diariamente escolher como se deslocarão até ao refeitório, e depois até à sala, isto acontece, para que a deslocação seja feita de forma calma e dinâmica. Quando terminada a refeição, as crianças colocam autonomamente o seu prato e talheres no recipiente destinado, e dirigem-se aos lavatórios do refeitório, onde estão as suas escovas e pastas de dentes, para que realizem a sua higiene oral.
- 13:30 – Terminada a refeição, as crianças dirigem-se para a sala, onde se preparam para dormir a **sesta**.
- 15:30 Há crianças que não dormem a sesta e, por isso, nesse momento vão para o parque exterior ou para a sala do J13, brincar livremente.
- “No tempo em pequeno grupo, mais concretamente no inglês, enquanto construíam um dinossauro com plasticina e castanhas, o MP. dizia para a SM. “Eu fiz o T-Rex, porque o T-Rex só tem duas patinhas”, ao que a SM. responde “Está engraçado o teu dinossauro?” (Nota de Campo n.º 112).
- “Enquanto almoçavam, a SM. vê-me passar atrás dela e diz “Ana, podes contar para mim, enquanto como a sopa?”, ao qual respondo, “Claro que sim”.” (Nota de Campo n.º 11);
- “Na ida para o refeitório, a auxiliar pergunta às crianças o que querem ser hoje, chegam à conclusão de que vão ser nuvens, uma vez que as nuvens são muito silenciosas.
- Já no refeitório, a auxiliar relembra as crianças que são nuvens muito silenciosas e não trovões barulhentos, e as crianças fazem silêncio enquanto almoçam.” (Nota de Campo n.º 29).
- “Quando entram na sala, após escovarem os dentes, cada criança se dirige à sua cama, confirmando se tem o seu nome escrito. Nesse momento, a AS. entra, olha para uma cama ao lado da sua e diz-me “Sabes como é que sei que esta não é a minha cama? Não tem

o meu nome aqui escrito”.” (Nota de Campo n.º 12);

“Durante o momento da sesta, o VI. olha para a FP. e diz em cochicho “FP., ainda usas chucha?”, ao qual ela responde “Estou a tentar dormir”, ele volta a perguntar, “Mas usas? Isso é para os bebés e não os crescidos, já não precisas”, ao qual a FP. responde, “Mas sabes, eu gosto” e vira o seu rosto para o outro lado.” (Nota de Campo n.º 50).

ANEXO G
Planeamento semanal das
.

| | " | | " |

Dias da semana / Momentos da Rotina		Segunda- feira	Terça-feira	Quarta- feira	Quinta-feira		Sexta-feira
9h00 – 9h30	Acolhimento / Quadro das Mensagens						
9h30 – 10h30	Planear-Fazer- Rever						
10:45 – 11:15	Grande Grupo		Grande Grupo	Grande Grupo	Grande Grupo	Ginástica	Música
11:15 – 11:40	Exterior	Ginástica (11:15 – 11:45)					
11:40 – 12:10	Pequeno Grupo		Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	
			Mindfulness	Artes	Artes	Mindfulness	
12:15 – 13:00	Almoço						
13:30 – 15:30	Planear-Fazer- Rever Sesta						

ANEXO H

Tabela com as informações
das crianças

^

| | " | | " |

Nome da criança	Data de nascimento	Presença na sala J12	Irmãos	Nacionalidade
AM.	agosto de 2020		0	Portuguesa
AP.	março de 2020		0	Portuguesa
AS.	junho de 2020		1	Portuguesa
BK.	março de 2021	Veio da sala da auxiliar	0	Russa
DH.	novembro de 2020		1	Portuguesa
DV.	julho de 2020	1.º ano na os	2	Portuguesa
DA.	junho de 2020		1	Portuguesa
DG.	abril de 2020		1	Portuguesa
FP.	fevereiro de 2020		0	Portuguesa
GaM.	maio de 2020		1	Portuguesa
GuM.	outubro de 2020		1	Portuguesa
KP.	novembro de 2020	1.º ano na os	1	Britânica
LV.	maio de 2020		1	Portuguesa
LG.	agosto de 2020		1	Portuguesa
MP.	outubro de 2020	Veio da sala da auxiliar	1	Portuguesa
MA.	junho de 2020	1.º ano na os	0	Portuguesa
MLF.	abril de 2021		0	Portuguesa
MC.	janeiro de 2020	Veio da sala da auxiliar	1	Portuguesa
MF.	fevereiro de 2020		2	Portuguesa

OF.	abril de 2020		2	Portuguesa
RK.	março de 2021	Veio de outra sala da os	-	Russa
SM.	novembro de 2020		0	Portuguesa
TV.	julho de 2020	1.º ano na os	2	Portuguesa
VO.	fevereiro de 2020	Veio da sala da auxiliar	0	Portuguesa

ANEXO I
Tabela com as informações
das famílias

^

| | ' ' | | ' ' |

Nome das Crianças	Familiar A		Familiar B	
	Mãe/pai	Profissão	Mãe/pai	Profissão
AM.	Mãe	Psicóloga	Pai	Gestor
AP.	Mãe	Cientista	Pai	Cientista
AS.	Mãe	Psicóloga Clínica	Pai	Gestor
BK.	Mãe	-	Pai	IT Engeneer
DH.	Mãe	Professora 3.º Ciclo	Pai	Professor Universidade
DV.	Mãe	Recursos Humanos	Pai	Jurista
DA.	Mãe	Médica Veterinária	Pai	Gestor Projetos
DG.	Mãe	Consultoria de Comunicação	Pai	Programador Informático
FP.	Mãe	Social Media Manager	Pai	Gestor de Sinistros
GaM.	Mãe	Arquiteta de Interiores	Mãe	Audiologista
GuM.	Mãe	Educadora de Infância	Pai	Polícia
KP.	Mãe	Technical Recrutment Consultant	Pai	Professor
LV.	Mãe	Professora de Piano	Pai	Empresário
LG.	Mãe	Educadora de Infância	Pai	Marceneiro
MP.	Mãe	Comercial	Pai	Consultor Interno
MA.	Mãe	Assistente Social	Pai	Empresário

MLF.	Mãe	Médica Dentista	Pai	Gestor
MC.	Mãe	Consultora	Pai	Advogado
MF.	Mãe	Professora	Pai	Mediador de Seguros
OF.	Mãe	Técnico Superior de Higiene e Segurança no Trabalho	Pai	Software Teuter
RK.	Mãe	-	Pai	-
SM.	Mãe	Advogada	Pai	Consultor
TV.	Mãe	Recursos Humanos	Pai	Jurista
VO.	Mãe	Médica de Família	Mãe	Gestora de Comunicação

ANEXO J
Guião da entrevista
realizada à educadora
cooperante

| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Estagiária: Ana Tiago Laborim

Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2024/2025)

Objetivos:

- Conhecer o percurso profissional do/a educador/a;
- Compreender as conceções da equipa educativa sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre;
- Identificar as principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária segundo o modelo *HighScope*.

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 relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições.	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	B1. Qual o seu percurso formativo e profissional? B2. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E na atual OS?
C. Conceções sobre o tempo de recreio ao ar livre	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as conceções sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre. 	C1. Quais considera serem as principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre no desenvolvimento das crianças?	

		<p>C2. Identifica algum desafio ou preocupação relacionado com a organização ou supervisão do tempo de recreio ao ar livre? Se sim, qual ou quais?</p> <p>C3. Qual considera ser o papel do educador e da equipa educativa durante o tempo de recreio ao ar livre?</p>	
<p>D. Potencialidades do tempo de recreio ao ar livre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as potencialidades do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária, segundo o modelo <i>HighScope</i>. 	<p>D4. Qual é a relevância do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária das crianças?</p> <p>D5. Como é que o tempo de recreio ao ar livre se articula com os objetivos do modelo <i>HighScope</i>?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO K
Guião da entrevista
realizada à auxiliar de
educação

| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Estagiária: Ana Tiago Laborim

Destinatárias: Auxiliar de Educação (PPS II 2024/2025)

Objetivos:

- Conhecer o percurso profissional do/a auxiliar de educação;
- Compreender as conceções da equipa educativa sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre;
- Identificar as principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária segundo o modelo *HighScope*.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>C. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
<p>D. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce a sua função atual?</p> <p>B3. Há quanto tempo trabalha nesta Organização Socioeducativa?</p> <p>B3. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?</p>	
<p>D. Conceções sobre o tempo de recreio ao ar livre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as conceções sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre. 	<p>D1. Quais considera serem as principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre no desenvolvimento das crianças?</p>	

		<p>D2. Identifica algum desafio ou preocupação relacionado com a organização ou supervisão do tempo de recreio ao ar livre? Se sim, qual ou quais?</p> <p>D3. Qual considera ser o papel da equipa educativa durante o tempo de recreio ao ar livre?</p>	
E. Potencialidades do tempo de recreio ao ar livre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as potencialidades do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária, segundo o modelo <i>HighScope</i>. 	<p>D4. Qual é a relevância do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária das crianças?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO L

Transcrição da entrevista
realizada à educadora
cooperante

| " | | " |

Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante

Estagiária – Qual o seu percurso formativo e profissional?

Educadora – Realizei Mestrado em educação pré-escolar, de seguida, trabalhei um ano em AAAF até vir para a instituição onde estou atualmente. O meu primeiro ano nas AAAF foi numa instituição inserida num bairro social e servia essas mesmas crianças. Depois comecei na atual instituição, com a sala de 1 ano e acompanhei o grupo até ao fim do pré-escolar. O mesmo tem acontecido até agora, sendo este o meu terceiro grupo. Exerço a profissão de educadora há 11 anos, 10 na atual organização socioeducativa.

Estagiária – Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?

Educadora – Trabalhar com equipas educativas nas instituições, sentir segurança no trabalho que estou a fazer e ter a certeza que é adequado para as crianças, tendo em conta os seus interesses, os níveis de desenvolvimento e as suas necessidades. Na atualidade algo que tenho tentado construir é a partilha com as famílias, ou seja, tentar ser mais direta ao passar algumas informações.

Estagiária – Quais considera ser as principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre no desenvolvimento das crianças?

Educadora – O tempo de recreio ao ar livre desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, oferecendo várias potencialidades importantes. Considero muito importante não só para o seu desenvolvimento físico, social, criatividade e imaginação (visto que o ar livre oferece um espaço vasto e sem limitações para a exploração criativa) e considero importante também para o seu desenvolvimento cognitivo, devido aos estímulos como a observação do ambiente, a exploração de novos espaços e a resolução de problemas práticos.

Estagiária – Identifica algum desafio ou preocupação relacionado com a organização ou supervisão do tempo de recreio ao ar livre? Se sim, qual ou quais?

Educadora - Creio que ao pensar nos tempos exteriores o mais importante será garantir a segurança das crianças sem as impedir de explorar livremente, outra das questões é gerir

a importância de ir ao exterior com algumas opiniões ainda existentes sobre o frio ser prejudicial. Quando falamos num espaço exterior fora da escola o mais importante é antecipar: definir limites e regras claras para garantir que esse tempo é aproveitado de forma positiva e segura. Resumindo, a supervisão e organização do tempo de recreio ao ar livre exigem um planeamento cuidadoso, com foco na segurança, inclusão e gestão eficaz dos grupos, para que o recreio seja uma experiência benéfica para todas as crianças.

Estagiária – Qual considera ser o papel do educador e da equipa educativa durante o tempo de recreio ao ar livre?

Educadora - O papel do educador no exterior é exatamente o mesmo que nos espaços interiores. Envolve a supervisão e segurança das crianças, a promoção de interações sociais saudáveis, a observação do seu desenvolvimento, o incentivo à exploração e criatividade, e a promoção de comportamentos e hábitos positivos.

Estagiária – Qual é a relevância do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária das crianças?

Educadora – É tão importante que deve acontecer diariamente. Além de todos os benefícios mencionados na pergunta C1, considero fundamental as crianças terem esse momento para que simplesmente possam apanhar luz solar e possam libertar energia para que o momento seguinte seja mais tranquilo. Resumindo, o tempo de recreio favorece o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, além de promover a aprendizagem, a inclusão e o bem-estar geral.

Estagiária – Como é que o tempo de recreio ao ar livre se articula com os objetivos do modelo *HighScope*?

Educadora – O modelo *HighScope* é uma abordagem centrada na aprendizagem ativa, onde as crianças são incentivadas a explorar, investigar e tomar decisões sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Assim sendo, o tempo ao ar livre articula-se diretamente com os objetivos do modelo *HighScope* de várias formas:

Primeiro, relativamente à aprendizagem ativa, o recreio ao ar livre oferece o espaço ideal para que as crianças se envolvam em atividades físicas, criativas e exploratórias. Elas

podem escolher como brincar, o que lhes permite aprender através da experiência direta e da interação com o mundo natural e com os outros.

Sobre a tomada de decisão, no tempo de recreio ao ar livre, as crianças podem decidir como querem brincar, com quem interagir e quais atividades realizar. Isso reforça a autonomia, a confiança e a capacidade de fazer escolhas de forma independente, alinhando-se ao princípio da tomada de decisões no modelo *HighScope*.

Relativamente à resolução de problemas, durante o recreio, as crianças frequentemente enfrentam desafios que exigem soluções criativas, como ao negociar regras de um jogo ou ao construir algo com materiais disponíveis.

Ao nível da interação social e desenvolvimento emocional, o modelo *HighScope* destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. O recreio ao ar livre é um espaço onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a colaborar, a partilhar, a negociar e a resolver conflitos. Essas experiências são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, que são um dos pilares do modelo *HighScope*.

Ao nível da exploração do ambiente natural, o modelo *HighScope* destaca a importância do ambiente de aprendizagem como um “terceiro educador”, e o tempo de recreio ao ar livre oferece um ambiente natural repleto de oportunidades de exploração.

E ao nível das atividades estruturadas e não estruturadas, o modelo *HighScope* valoriza o equilíbrio entre atividades estruturadas e não estruturadas. O recreio ao ar livre pode incluir ambos: atividades mais orientadas (como jogos com regras) e atividades livres (como exploração criativa ou brincadeiras espontâneas).

ANEXO M

Transcrição da entrevista
realizada à auxiliar de
educação

| ' ' | ' ' |

Transcrição da entrevista realizada à auxiliar de educação

Estagiária – Qual o seu percurso formativo e profissional?

Auxiliar – No Brasil sou pedagoga e em Portugal é reconhecido como 12.º ano de escolaridade.

Estagiária – Há quanto tempo exerce a sua função atual?

Auxiliar – Há 2 anos.

Estagiária – Há quanto tempo trabalha nesta Organização Socioeducativa?

Auxiliar – Há 2 anos.

Estagiária – Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?

Auxiliar – As minhas maiores dificuldades foram e são conquistar a confiança de cada criança.

Estagiária – Quais considera serem as principais potencialidades do tempo de recreio ao ar livre no desenvolvimento das crianças?

Auxiliar – A possibilidade de serem ainda mais livres para explorarem todas as suas capacidades.

Estagiária – Identifica algum desafio ou preocupação relacionado com a organização ou supervisão do tempo de recreio ao ar livre? Se sim, qual ou quais?

Auxiliar – (Não houve resposta a esta questão.)

Estagiária – Qual considera ser o papel da equipa educativa durante o tempo de recreio ao ar livre?

Auxiliar – Muito importante, como agente facilitador do desenvolvimento pleno.

Estagiária – Qual é a relevância do tempo de recreio ao ar livre na rotina diária das crianças?

Auxiliar – É essencial para um desenvolvimento pleno de cada criança.

ANEXO N
Guião do grupo de
discussão

| | | | |

Guião de Grupo de Discussão

Estagiária: Ana Tiago Laborim

Destinatárias: Crianças do JI2 (2024/2024)

Objetivos:

- Compreender as conceções das crianças sobre a importância do tempo de recreio ao ar livre;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
E. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>Conversa com as crianças acerca do que consiste aquele momento e se aceitam participar.</p> <p>- Explicar que as perguntas são para um trabalho, sobre brincar no exterior, que estou a fazer para a minha escola;</p> <p>- Pedir autorização para gravar a discussão;</p>	
F. Conceções sobre a importância de brincar no espaço exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as preferências das crianças relativamente à brincadeira no espaço interior e exterior; • Conhecer as ideias das crianças acerca da importância de brincar no espaço exterior 	<p>B1. Acham que brincar lá fora é importante? Porquê?</p> <p>B2. O que preferem, brincar na sala ou no parque?</p>	<p>Apresentar duas imagens que retratem o brincar no espaço interior e também no espaço exterior (cf. Anexos – imagens 1 e 2)</p>
C. Conceções sobre brincar no espaço exterior		<p>C1. O que mais gostam de fazer quando estão no espaço exterior?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as ideias das crianças acerca do que mais gostam de brincar no espaço exterior. 		
D. Preferência de brincadeira no espaço exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a preferência de brincadeiras das crianças no espaço exterior 	D1. O que estão estas crianças a fazer nas imagens? D2. Gostam de fazer? D3. Se pudessem escolher uma destas atividades para fazer, o que escolheriam?	Apresentar diferentes imagens com diferentes brincadeiras e interações com o espaço exterior (cf. Anexos – Imagens 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10)
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	- Obrigada pela vossa ajuda.	

ANEXOS – Cartões para grupo de discussão

Figura 1. Parque



Parque

Figura 21. Sala



Sala

Figura 3. Andar de triciclo



Andar de triciclo

Figura 4. Jogar Futebol



Jogar Futebol

Figura 5. Ler e Ouvir Histórias



Ler e Ouvir Histórias

Figura 6. Fazer construções



Fazer Construções

Figura 7. Brincar na Natureza



Brincar na Natureza

Figura 8. Trepar



Trepar

Figura 9. Horta



Horta

Figura 10. Cozinha de Lama



Cozinha de Lama

ANEXO 0

Transcrição do grupo de
discussão

|| ' ' | | ' ' |

Transcrição do grupo de discussão

Acham que brincar lá fora é importante? Porquê?

LG. – Sim, para brincar.

LV. – E para os adultos fazerem coisas de trabalho, enquanto as crianças brincam.

OF. – E para fazer exercício e ginástica das barras.

AP. – E para arrancar as ervas daninhas da horta.

O que preferem, brincar na sala ou no parque?

MH. – Parque, porque nós corremos e brincamos também às apanhadas.

DA. – Parque, porque quando vamos para o parque debaixo eu jogo futebol com o MH., o DG., o VO. e o DV.

LV. – Parque, porque podemos correr e podemos brincar às apanhadas.

OF. – Parque, porque eu gosto muito de estar nas barras do parque.

MP. – Parque, porque eu gosto de ir para o parque.

AP. – Parque, porque eu gosto de correr e de saltar e de esconder-me em sítios.

LG. – Parque, eu gosto de correr com muita velocidade no parque.

AS. – Sala, para cozinhar na cozinha com a MC.

O que mais gostam de fazer quando estão no espaço exterior?

DA. – Brincar à bola

AP. - Correr

MP. – Brincar aos dinossauros

O que estão estas crianças a fazer nas imagens?

MH. – Cozinhar com lama

AS. – A tirar as alfaces da terra

DA. – Parque

DA. - Brincar na natureza

AP. - Blocos

MP. – Ler livros

MH. – Jogar à bola no parque

AP. – Andar de triciclo

Gostam de fazer? Se pudessem escolher uma destas atividades para fazer, o que escolheriam?

MH. – Jogar à bola

DA. – Jogar à bola

LV. – Cozinha de lama

OF. – Futebol e nas barras

MP. – Trepas nas barras

AP. – Cozinha de lama

LG. – Brincar na natureza

AS. – Trepas nas barras

Há alguma coisa que gostem de fazer que não esteja nas imagens?

LV. – Tirar fotografias

ANEXO P

Análise de conteúdo das
entrevistas realizadas à
educadora cooperante e à
auxiliar de educação

| ' ' | ' ' |

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Ocorrências
Definição do perfil do entrevistado	Percurso formativo	Mestrado em Educação Pré-Escolar	“Realizei mestrado em Educação Pré-Escolar (...)” (DS.)	2
		Pedagogia	“No Brasil sou pedagoga e em Portugal é reconhecido como 12.º ano de escolaridade” (G.)	
	Percurso Profissional	AAAF	“(…) trabalhei um ano em AAAF (...)” (DS.)	2
			“O meu primeiro ano nas AAAF foi numa instituição inserida num bairro social e servia essas mesmas crianças (...)” (DS.)	
		Atual organização socioeducativa	“Depois comecei na atual instituição (...)” (DS.) “Exerço a profissão de educadora há 11 anos, 10 na atual organização socioeducativa” (DS.) “Há 2 anos” (G.)	3
	Dificuldades	Trabalho com equipas educativas	“Trabalhar com equipas educativas nas instituições, sentir segurança no trabalho que estou a fazer e ter a certeza que é adequado para as crianças (...) Na atualidade algo que tenho tentado construir é a partilha com as famílias (...)” (DS.)	2
	Insegurança inicial			
	Comunicação eficaz com as famílias			

		Conquistar a confiança de cada criança	“As minhas maiores dificuldades foram e são conquistar a confiança de cada criança” (G.)	
Conceções sobre o tempo de recreio ao ar livre	Importância	Tempo de desenvolvimento e aprendizagem	“(…) Considero muito importante não só para o seu desenvolvimento físico, social, criatividade e imaginação (...) para o seu desenvolvimento cognitivo, (...)” (DS.)	3
		Tempo com intencionalidade pedagógica		
		Tempo de exploração livre	“(…) garantir a segurança das crianças sem as impedir de explorar livremente, outra das questões é gerir a importância de ir ao exterior com algumas opiniões ainda existentes sobre o frio ser prejudicial. Quando falamos num espaço exterior fora da escola o mais importante é antecipar: definir limites e regras claras (...) a supervisão e organização do tempo de recreio ao ar livre exigem um planeamento cuidadoso, com foco na segurança, inclusão e gestão eficaz dos grupos (...)” (DS.)	
			“A possibilidade de serem ainda mais livres para explorarem todas as suas capacidades.” (G.)	
	Papel do educador e da equipa educativa	Promotor de aprendizagens e descobertas	“O papel do educador no exterior é exatamente o mesmo que nos espaços interiores. Envolve a	2

			supervisão e segurança das crianças, a promoção de interações sociais saudáveis, a observação do seu desenvolvimento, o incentivo à exploração e criatividade, e a promoção de comportamentos e hábitos positivos.” (DS.)	
			“Muito importante, como agente facilitador do desenvolvimento pleno.” (G.)	
Potencialidades	Apanhar luz solar		“(…) considero fundamental as crianças terem esse momento para que simplesmente possam apanhar luz solar e possam libertar energia para que o momento seguinte seja mais tranquilo. Resumindo, o tempo de recreio favorece o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, além de promover a aprendizagem, a inclusão e o bem-estar geral.” (DS.)	2
	Libertar energia			
	Desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo		“É essencial para um desenvolvimento pleno de cada criança.” (G.)	
	Promoção da aprendizagem, inclusão e bem-estar			
	Desenvolvimento pleno			
Tempo de exterior no modelo <i>HighScope</i>	Tempo e espaço	Aprendizagem ativa	“(…) o tempo ao ar livre articula-se diretamente com os objetivos do modelo <i>HighScope</i> de várias formas: Primeiro, relativamente à aprendizagem ativa, o recreio ao ar livre oferece o espaço ideal para que as crianças se envolvam em atividades	1
		Tomada de decisão e resolução de problemas		

Interações	físicas, criativas e exploratórias (...). Sobre a
Exploração do ambiente natural	tomada de decisão, no tempo de recreio ao ar livre, as crianças podem decidir como querem brincar, com quem interagir e quais atividades realizar (...).
Atividades estruturadas e não estruturadas	Relativamente à resolução de problemas, durante o recreio, as crianças frequentemente enfrentam desafios que exigem soluções criativas, (...). Ao nível da interação social e desenvolvimento emocional, o modelo <i>HighScope</i> destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. O recreio ao ar livre é um espaço onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a colaborar, a partilhar, a negociar e a resolver conflitos (...). Ao nível da exploração do ambiente natural, o modelo <i>HighScope</i> destaca a importância do ambiente de aprendizagem como um “terceiro educador”, e o tempo de recreio ao ar livre oferece um ambiente natural repleto de oportunidades de exploração. E ao nível das atividades estruturadas e não estruturadas, o modelo <i>HighScope</i> valoriza o equilíbrio entre atividades estruturadas e não estruturadas (...).” (DS.)

ANEXO Q
Análise de conteúdo do
grupo de discussão

| ' ' | ' ' |

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Ocorrências
Conceções sobre a importância de brincar no espaço exterior	Importância do brincar no exterior	Brincar	“para brincar” (LG.)	4
		Trabalhar	“Para os adultos fazerem coisas de trabalho, enquanto as crianças brincam” (LV.)	
		Exercício	“E para fazer exercício e ginástica das barras” (OF.)	
		Horta	“E para arrancar as ervas daninhas da horta” (AP.)	
Preferência entre brincar no interior ou exterior	Parque	Sala	“Parque, porque nós corremos e brincamos também às apanhadas” (MH.)	8
			“Parque, porque quando vamos para o parque debaixo eu jogo futebol com o MH., o DG., o VO. e o DV” (DA.)	
			“Parque, porque podemos correr e podemos brincar às apanhadas” (LV.)	
			“Parque, porque eu gosto muito de estar nas barras do parque” (OF.)	
			“Parque, porque eu gosto de ir para o parque” (MP.)	

			“Parque, porque eu gosto de correr e de saltar e de esconder me em sítios” (AP.)	
			“Parque, eu gosto de correr com muita velocidade no parque” (LG.)	
			“Sala, para cozinhar na cozinha com a MC” (AS.)	
Conceções sobre brincar no espaço exterior	O que gostam de fazer no espaço exterior	Brincar com a bola	“Brincar à bola” (DA.)	3
		Correr	“Correr” (AP.)	
		Brincar aos dinossauros	“Brincar aos dinossauros” (MP.)	
Preferência de brincadeira no espaço exterior	Análise de imagens	Cozinha de lama	“Cozinhar com lama” (MH.)	8
		Blocos	“A tirar as alfaces da terra” (AS.)	
		Parque	“Parque” (DA.)	
		Natureza	“Brincar na natureza” (DA.)	
		Livros	“Blocos” (AP.)	
		Bola	“Ler livros” (MP.)	

	Triciclos	“Jogar à bola no parque” (MH.)	
		“Andar de triciclo” (AP.)	
Preferências	Jogar à bola	“Jogar à bola” (MH.)	8
	Cozinha de lama	“Jogar à bola” (DA.)	
	Barras	“Cozinha de lama” (LV.)	
	Natureza	“Futebol e nas barras” (OF.)	
		“Tregar nas barras” (MP.)	
		“Cozinha de lama” (AP.)	
		“Brincar na natureza” (LG.)	
		“Tregar as barras” (AS.)	

ANEXO R
Roteiro metodológico e
ético

| | ' ' | | ' ' |

1. Objetivos do trabalho

Segundo Tomás (2011), para que haja uma ética democrática, os objetivos do trabalho devem ser partilhados com todos os intervenientes, neste caso, as crianças, a equipa educativa e também as famílias.

Para que tal acontecesse, no primeiro dia de estágio fui apresentada à equipa educativa através de uma conversa informal e na qual fui recebida de forma muito positiva.

Relativamente às crianças, a primeira apresentação foi realizada durante o Quadro das Mensagens pela educadora cooperante, como é perceptível na nota de campo apresentada a seguir, e posteriormente, foi sendo feita através de conversas informais com as crianças.

(...) A primeira mensagem do quadro era o desenho de uma menina e o seu nome escrito por baixo. A educadora pergunta quem era e algumas crianças apontam para mim, outras dizem o nome de outras professoras que têm. De seguida, a educadora diz que a pessoa usa óculos e que está na sala. A MC. que também usa óculos explica que não pode ser ela, uma vez que a primeira letra do seu nome não é aquela (...) (Nota de campo n.º 1).

No que concerne às famílias, a minha apresentação foi realizada através de uma folha de apresentação (cf. Anexo S), de modo a dar a conhecer a minha presença na organização socioeducativa, bem como os objetivos inerentes

“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);

“Contribuir para uma cultura de responsabilidade a partir do interior do próprio grupo profissional” (APEI, 2011, p.1);

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).

“Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (APEI, 2011, p. 2).

à mesma. Esta folha, depois da validação da educadora cooperante foi exposta na porta da sala, de modo que as famílias pudessem ver sempre que ali entrassem.

A problemática da investigação que pretendia desenvolver foi partilhada com a equipa educativa através de conversas informais, bem como os objetivos da mesma, sendo algo que senti apoio e motivação desde o primeiro momento.

Com as crianças, esta partilha foi sendo feita através de conversas informais e também no momento do grupo de discussão, onde lhes foi questionado, inicialmente se queriam participar e se gostavam de me ajudar neste trabalho que tinha que desenvolver, sendo, portanto, dada a oportunidade às crianças, em questão, a liberdade de escolha, para participarem ou não naquele grupo.

Por fim, relativamente às famílias, e concretamente sobre a investigação, não foi solicitada nenhuma participação em concreto, dado que os dados recolhidos eram feitos através de observações, registos, entrevistas à equipa educativa e o grupo de discussão. Assim, para a realização deste grupo de discussão devia ter sido feito um pedido de consentimento às famílias, o que não aconteceu, uma vez que não realizei gravação de áudio das respostas e vozes das crianças, apenas fui registando por escrito, no momento e posteriormente.

2. Custos e benefícios

De acordo com Tomás (2011), quando é realizada uma investigação deve ter-se em conta os benefícios que esta trará aos intervenientes, mas também “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas

os custos que esta acarreta para as pessoas envolvidas. Assim, relativamente aos benefícios desta intervenção, e consequentemente investigação, que senti ao longo desta prática baseiam-se na aquisição de conhecimentos e aprendizagens que foram acontecendo e que, evidentemente, terão um grande impacto na minha futura ação enquanto educadora de infância, bem como o desenvolvimento da minha capacidade de reflexão, adaptação e espontaneidade.

De acordo com Benavente et al. (1997, citados por Tomás, 2011), o objetivo principal de uma investigação recai sobre a apropriação das práticas e dinâmicas que foram criadas ao longo do tempo, mesmo após a saída do investigador, assim sendo, considero que esta investigação poderia apresentar como benefício a reflexão acerca da importância e do valor que o espaço exterior tem no desenvolvimento e na rotina diária das crianças. No que toca à minha prática, desde o primeiro dia que me foquei e privilegiei as crianças, ou seja, procurando conhecer as suas necessidades, os seus interesses e as suas características, tanto de forma individual como do grupo em questão. Além disso, procurei manter uma postura na qual as crianças se sentissem acolhidas e seguras, confiando em mim como uma adulta da sala.

No que concerne aos custos, considero ter existido na realização do grupo de discussão que foi dinamizado no tempo de fazer, da rotina *HighScope*, ou seja, no momento onde as crianças brincam livremente pelas áreas da sala. Este grupo foi dinamizado nesse tempo, uma vez que a rotina do grupo

as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p.1).

“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (APEI, 2011, p. 1).

de crianças não permitia um outro momento livre, apenas durante o tempo de recreio ao ar livre, e como esse tempo é um momento onde as crianças gostam bastante de brincar e se envolver, em conversa com a educadora cooperante percebemos que seria melhor dinamizá-lo no tempo de fazer. Além disso, as entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar de educação foram por escrito, ao invés de presencial, uma vez que em conversa com as mesmas e tendo em conta a rotina das crianças e os nossos horários, não íamos conseguir ter um momento que fosse suficiente para realizar as entrevistas presencialmente.

3. Respeito pela privacidade e confidencialidade

Tomás (2011) defende que questões relacionadas com a privacidade e confidencialidade devem ser decididas tendo em conta a opinião dos autores. Assim sendo, preocupei-me em garantir este respeito pelo anonimato durante a minha PPSII, tanto relativamente ao nome das crianças, ao rosto nas fotografias e também o nome da organização socioeducativa onde estagiei.

Para que tal acontecesse, sempre que é mencionado algum interveniente, seja equipa educativa, crianças ou famílias, são usadas letras escolhidas por mim e partilhadas com a educadora cooperante.

Relativamente aos registos fotográficos, foram desfocados as caras e os nomes de qualquer interveniente que aparecesse, não permitindo assim o seu reconhecimento.

Além disso, quando era realizada a captura fotográfica de qualquer criança, observava se esta se estava a sentir confortável através da sua postura corporal, e perguntava-lhe “posso tirar-te uma fotografia?”, mostrando-lha

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

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2).

“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (APEI, 2011, p. 2).

de seguida. As famílias assinaram ainda um consentimento (cf. Anexo T) acerca da captura de imagem da sua criança, permitindo assim autorizar ou não este registo. No protocolo deixei explícito o respeito pelas questões de confidencialidade e privacidade, reforçando a minha disponibilidade para esclarecer dúvidas.

Relativamente à equipa educativa, quando realizadas as entrevistas à educadora cooperante e à auxiliar de educação, foram informadas do anonimato e confidencialidade das informações, sendo estas apenas utilizadas para fins académicos. As fotografias e nomes dos elementos da equipa educativa seguem o mesmo princípio que as crianças, ou seja, os rostos aparecem desfocados e os nomes são trocados por letras, ou então o seu cargo profissional.

No que concerne à organização socioeducativa, ao longo do relatório não será partilhado o nome da mesma, bem como a sua localização, além disso, os documentos orientadores da organização educativa, como o projeto pedagógico da sala, o projeto educativo da organização socioeducativa, o regulamento interno, não serão partilhados no decorrer do relatório, nem nas referências do mesmo.

4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir

Segundo Tomás (2011), as decisões acerca das crianças que são envolvidas ou excluídas numa investigação, devem ser justificadas, e, claro, esta decisão deve basear-se nas necessidades, interesses e dificuldades das 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

As observações foram realizadas com todas as crianças da sala, não havendo exclusão de nenhuma. Já relativamente ao grupo de discussão, houve uma seleção de apenas 8 crianças, optando, portanto, por crianças, que estivessem mais aptas a participar numa discussão como esta. Esta decisão teve a autorização da educadora, bem como a sua opinião relativamente às crianças selecionadas.

consignados na Convenção Internacional” (APEI, 2011, p. 1).

“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).

“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (APEI, 2011, p. 1).

5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação

De acordo com Tomás (2011), os intervenientes na investigação devem ser informados acerca dos pormenores da mesma, bem como todos os processos que decorreram o longo deste tempo.

No que concerne à escolha da problemática da investigação, todas as minhas ideias foram partilhadas e faladas com a educadora cooperante, de modo a receber a sua opinião. Depois de partilhada a problemática com a orientadora, que me ajudou a formular os objetivos da investigação, informei a equipa educativa de sala da problemática definida, bem como os seus objetivos.

Todo o processo da investigação e as informações observadas e conversas realizadas foram sendo partilhadas com a educadora cooperante, que me foi sempre dando o seu *feedback*.

“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).

“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);

“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de

	<p>A problemática da minha investigação foi idealizada tendo em conta o contexto socioeducativo, o grupo de crianças com quem realizava a minha prática, mais concretamente os seus interesses no tempo de recreio ao ar livre e contacto com o espaço exterior e natureza.</p>	<p>confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Bulmer (1982, Marchall & Batten, 2003, citado por Tomás, 2011) defendem que numa investigação, as pessoas envolvidas devem estar informadas de todas as fases e procedimentos, sendo necessário ter, ainda, uma preocupação redobrada relativamente ao consentimento que deve existir por parte dos envolvidos, uma vez que é de direito deles, tanto adultos como crianças, poderem recusar ou aceitar as diversas fases e procedimentos que se realizam ao longo da investigação, bem como consentirem, ou não, com a utilização e partilha das informações que fornecem.</p> <p>No que concerne ao consentimento informado durante a minha investigação, inicialmente, foi realizada uma folha onde constava a minha apresentação para com as famílias e equipa educativa (cf. Anexo S), onde foram partilhadas as informações principais e mais importantes acerca do meu tempo de prática, bem como os meus objetivos principais.</p> <p>Foi partilhado com as famílias um pedido de consentimento para que pudessem autorizar ou recusar a presença das crianças nos registos fotográficos que ia fazendo (cf. Anexo T).</p> <p>Além disso, foi entregue uma autorização aos pais da criança sobre a qual</p>	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1);</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p.2).</p>

realizei o seu portfólio individual de desenvolvimento (cf. Anexo U), sendo-lhes explicado o que este consistia e o meu objetivo com o mesmo, além de informar que este portfólio lhes seria posteriormente entregue.

Quaisquer documentos partilhados com as famílias para o seu consentimento, foram partilhados previamente com a educadora cooperante e orientadora supervisora, de modo a obter o *feedback* das mesmas.

Os registos fotográficos realizados às crianças tiveram em conta a sua recusa, não sendo tiradas fotografias caso as crianças demonstrassem estar desconfortáveis ou referissem não querer ser fotografadas, quando lhes questionava se podia captar a sua imagem.

7. Uso e relato das conclusões

De acordo com Tomás (2011), uma investigação quando terminada deve estar ao dispor dos seus intervenientes, ou seja, deve existir transparência na apresentação da investigação realizada, sendo partilhada com os envolvidos.

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

9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as

Durante toda a minha PPSII, foram partilhadas com a equipa educativa de sala, todas as informações acerca da minha investigação, além disso, quando terminado o relatório, tenho como intenção entregar uma cópia à educadora cooperante. Além disso, todas os registos, seja escritos ou fotográficos, foram sempre partilhados com a educadora cooperante.

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2);

Relativamente às famílias, sempre me encontrei disponível para esclarecer qualquer questão e além disso, foram partilhadas as atividades desenvolvidas com as crianças ao longo da minha PPSII, expondo assim os trabalhos e conclusões no corredor que dá acesso à sala do JI2. No que

“Fornecer às famílias informações sobre [...] dia-a-dia da criança [...]” (APEI, 2011, p.2).

	<p>concerne ao portfólio individual de desenvolvimento (cf. Anexo A) realizado acerca de uma criança foi entregue à respetiva família assim que terminado.</p>	
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Tomás (2011) defende que quando é realizada uma investigação, é importante ter em conta o impacto que esta acarreta nas crianças, famílias e equipa educativa envolvida.</p> <p>Assim sendo, considero que a realização desta investigação é uma mais-valia para qualquer pessoa, uma vez que através dela e da sua leitura, é possível, tanto para as famílias como para a equipa educativa, a aquisição de informação e conhecimento mais pormenorizada sobre a temática em questão.</p> <p>Desta forma, este conhecimento pode levar a uma maior consciencialização da importância do contacto das crianças com o espaço exterior, levando tanto a equipa educativa, como as famílias a proporcionar mais saídas e um maior contacto com estes contextos, impactando positivamente o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.</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>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>“Cuidar da sua formação contínua e fazer investigação pertinente, mantendo-se actualizado com especial incidência na área da pedagogia” (APEI, 2011, p.2).</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Relativamente ao tratamento de dados recolhidos para a realização do relatório final da PPSII, estes dados foram recolhidos por meio de análise documental da organização socioeducativa, notas de campo (cf. Anexo A) recolhidas ao longo do meu período na os, as entrevistas realizadas à educadora cooperante (cf. Anexo J) e à auxiliar de educação (cf. Anexo K), o grupo de discussão (cf. Anexo N) dinamizado com as crianças do JI2.</p>	<p>“Construir um instrumento que propicie a interrogação crítica das práticas, tendo em vista o bem do outro e o bem comum” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a</p>

Todos os dados recolhidos e analisados para o relatório, bem como a sua análise e posteriores conclusões foram guardados em equipamentos eletrónicos, protegidos por senhas, apenas do meu conhecimento. Além disso, as análises de dados das entrevistas e do grupo de discussão foram realizadas por base da análise de conteúdo (cf. Anexos P e Q).

ANEXO S
Carta de apresentação

| " | | " |

CARTA DE APRESENTAÇÃO

OLÁ FAMÍLIAS!

O meu nome é Ana Tiago Laborim, tenho 24 anos e estou a realizar um estágio, na Sala do JI 2, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.



O meu estágio decorrerá de dia 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

Ao longo deste estágio pretendo alcançar objetivos pessoais de aprendizagem, especialmente, na melhoria das competências e intervenções com crianças de idade de pré-escolar.

Estou disponível para esclarecer qualquer dúvida ou questão.

Obrigada,

Ana Tiago Laborim



POLITÉCNICO DE LISBOA

POLYTECHNIC UNIVERSITY OF LISBON

U!REKA EUROPEAN UNIVERSITY

ANEXO T
Autorização para recolha
de imagens

|| " | | " |

ANEXO U

Autorização para
portfólio de crianças

|| ' ' | | ' ' |

Pedido de autorização - Portfólio da criança

Querida família da AS.,

Eu, Ana Tiago Lopes Laborim, venho por este meio solicitar a vossa autorização, para desenvolver um portfólio individual da AS.. O objetivo principal deste pedido centra-se na realização de um portfólio individual de uma criança da sala do JI2, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, que está inserida no 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tendo particular interesse de o desenvolver com a vossa filha, este portfólio tem como objetivo retratar a evolução da Auroa nas várias áreas de desenvolvimento, ao longo deste tempo de estágio, sendo importante realçar que os dados utilizados serão apenas para fins académicos, sendo sempre privilegiada a confidencialidade da criança e da organização socioeducativa.

Como forma de agradecimento, e considerando a importância destes registos para a família, pretendo, no fim da construção deste portfólio, entregar-vos o documento.

Obrigada,

Ana Tiago Laborim

Eu, mãe/pai da AS. autorizo a participação da minha filha AS. na construção do portfólio individual da criança.

Assinatura mãe/pai: _____

Data: _____