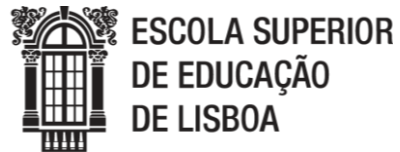


**“HOJE NÃO VAMOS UM BOCADINHO AO JARDIM?” (M.C.)
CARACTERÍSTICAS DAS BRINCADEIRAS DESENVOLVIDAS
POR CRIANÇAS DE 3 ANOS NO ESPAÇO EXTERIOR**

Eunice Jerónimo Gomes

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

2019



**“HOJE NÃO VAMOS UM BOCADINHO AO JARDIM?” (M.C.)
CARACTERÍSTICAS DAS BRINCADEIRAS DESENVOLVIDAS
POR CRIANÇAS DE 3 ANOS NO ESPAÇO EXTERIOR**

Eunice Jerónimo Gomes

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

Orientadora: Professora Doutora Clarisse Nunes

2019

“A criança precisa de ter espaço para criar tempo. Tempo para brincar, tempo que seja TODO TEMPO INTEIRO. Para sentir, aprender, pensar...nas coisas sérias da vida...no brincar.”

(João dos Santos, 2007, p. 312)

AGRADECIMENTOS

Ao chegar aqui, a uma das fases mais importantes da minha vida, torna-se essencial agradecer a todos aqueles que estiveram ao meu lado durante todo este percurso.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, sem o seu apoio nada disto teria sido possível. À minha mãe, que tantas vezes ouviu os meus desabafos e que me deu sempre forças para continuar. Ao meu pai, que embora seja uma pessoa mais reservada, está, certamente, orgulhoso de mim.

Ao meu irmão, pelas ajudas técnicas e por acreditar em mim.

Ao Bruno, por todo o amor e carinho. E por ter sempre uma palavra de incentivo a dar.

À Rita, minha companheira de todas as horas, com quem partilhei as dificuldades e as conquistas. Uma amiga que a faculdade me deu e que levo para a vida.

À Ana e ao Hugo, os pais da Rita, que me acolheram durante várias semanas na sua casa e que foram a minha família em Lisboa.

À minha orientadora, a professora doutora Clarisse Nunes, que foi incansável durante todo este processo, que se demonstrou sempre disponível para me ajudar e com quem aprendi muita coisa.

Ao jardim de infância onde desenvolvi a PPS, que me acolheu tão bem, mas principalmente à educadora cooperante, uma pessoa muito especial, que me transmitiu muitos conhecimentos e que me foi desafiando para que conseguisse sempre mais e melhor.

Por último, quero agradecer às crianças da sala 1, por me terem recebido tão bem, pelas gargalhadas que me fizeram dar diariamente, pelas aprendizagens e, acima de tudo, pelo carinho, vemo-nos em breve!

RESUMO

O presente relatório surge da Prática Profissional Supervisionada (PPS) (Módulo II) desenvolvida em contexto de jardim-de-infância (JI) com crianças de três anos de idade, durante um período de quatro meses, e tem como principal finalidade a realização de uma análise crítica e reflexiva do processo desenvolvido durante essa prática, bem como a descrição da investigação aí realizada.

Relativamente à temática da investigação, ainda que as práticas pedagógicas em educação de infância pareçam centrar-se, essencialmente, naquilo que acontece dentro do espaço da sala de atividades, no contexto educativo onde se realizou a PPS as crianças usufruíam, também, do espaço exterior, pelo que nos interessou compreender as características das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças da sala 1 no espaço exterior.

Assim, quanto ao processo investigativo, este relatório relata a investigação realizada ao longo da intervenção educativa, a qual se inscreve no paradigma qualitativo e interpretativo, concebida com base num estudo de caso etnográfico. Para esta investigação definiram-se os seguintes objetivos: (i) identificar as características físicas e potencialidades educativas dos espaços exteriores existentes na organização socioeducativa; (ii) compreender quanto tempo diário as crianças da sala 1 dispõem para brincar no espaço exterior; (iii) caracterizar o papel do adulto nas brincadeiras realizadas por essas crianças nesse espaço e (iv) configurar os comportamentos de brincadeira das crianças da sala 1 do JI no espaço exterior.

Participaram no estudo 24 crianças (12 meninos e 12 meninas), com idades compreendidas entre os três anos e zero meses e os três anos e nove meses, e, ainda, a educadora cooperante. A recolha de dados envolveu o recurso às seguintes técnicas: a observação, o questionário com questões abertas realizado à educadora cooperante e a pesquisa documental (fotografias retiradas pelas crianças aos equipamentos/recursos preferidos). Os dados recolhidos foram analisados tendo por base a análise de conteúdo, permitindo-nos identificar as modalidades de brincadeira das crianças e o tipo de brinquedos/recursos preferidos. Os resultados evidenciam que as crianças preferem equipamentos estruturados promotores do desenvolvimento motor e equipamentos facilitadores do jogo simbólico, com os quais desenvolvem, essencialmente,

brincadeiras em grupo e solitárias, dependendo do contexto em que se encontram. Realizam, ainda, brincadeiras de natureza simbólica e funcional. Relativamente ao papel do adulto, os resultados ilustram que este desempenha, sobretudo, uma função de supervisão. Em suma, este estudo permitiu confirmar a importância que o espaço exterior assume no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças desde idades muito pequenas.

No presente relatório é referido, ainda, o impacto que a formação inicial e que os períodos de PPS (desenvolvidos em contexto de creche e jardim de infância) tiveram na construção da minha identidade profissional.

Palavras-chave: brincadeiras no espaço exterior; brinquedos, equipamentos e recursos; papel do adulto; prática profissional supervisionada; identidade profissional

ABSTRACT

This report emerges from the Supervised Professional Practice (SPP) (Module II) developed in a kindergarten (JI) context with three-year-old children over a period of four months. The main purpose here is to build a critical and reflective analysis of the process developed during this practice, as well as the description of the research carried out there.

Regarding the research theme, although the pedagogical practices in childhood education seem to focus essentially on what happens inside the activity room (space), in the educational context where the SPP took place, the children also enjoyed the outer space. Due to that we were interested in understanding the children's room 1 play behavior in outer space.

In terms of the investigative process, this report sets out the research carried out throughout the educational intervention, which is part of the qualitative and interpretative paradigm, based on an ethnographic case study. For this research the following objectives were defined: (i) to identify the physical characteristics and educational potential of the external spaces existing in the socio-educational organization; (ii) understand how much time the children in room 1 are able to play in outer space; (iii) characterize the adult's role in the games played by these children in this space and (iv) configure the children's room 1 play behavior in outer space.

Twenty-four children (12 boys and 12 girls), aged between three years and zero months and three years and nine months and the children's educator participated in the study. The data collection involved the following techniques: observation, the questionnaire with open questions to the children's educator and the documentary research (photographs taken by children to the preferred equipment/ resources). The collected data were analyzed based on content analysis. That allowed to identify the children's play patterns and the type of toys/ favorite resources. The results show that children prefer structured equipment that promotes motor development and facilitates symbolic play with which they develop group and solitary games depending on the context. They also play games of a symbolic and functional nature. Regarding adult's role, results show that it plays a supervisory role. In short, this study confirmed the

importance of outer space in the development and learning of children from very young ages.

This report also refers the impact that the initial training and the periods of SPP (developed in nursery and kindergarten context) had in the construction of my professional identity.

Keywords: outer space plays, toys, equipment and resources, adult role, supervised professional practice, professional identity

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caraterização para a ação educativa.....	2
1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo	2
1.2. Contexto socioeducativo.....	3
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Ambiente educativo	5
1.5. Famílias.....	8
1.6. Crianças	10
2. Análise reflexiva da intervenção	13
2.1. Intenções para a ação	13
2.2. Avaliação da ação	17
3. Investigação em JI.....	22
3.1. Identificação da problemática.....	22
3.2. Revisão da literatura	23
3.2.1. Importância do brincar na educação de infância.....	23
3.2.2. Importância do brincar no espaço exterior.....	25
3.2.3. Papel do adulto durante as brincadeiras realizadas no espaço exterior.....	26
3.2.4. O que nos diz a investigação sobre brincar no espaço exterior?.....	28
3.3. Roteiro ético e metodológico.....	30
3.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo.....	30
3.3.2. Natureza e desenho do estudo	31
3.3.3. Participantes no estudo.....	31
3.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados	31
3.3.5. Roteiro ético	34

3.4. Apresentação dos resultados	35
3.4.1. Características físicas dos espaços exteriores - Dados de observação	35
3.4.2. Perspetiva da educadora cooperante relativamente ao espaço exterior - Dados de opinião	36
3.4.3. Identificação dos equipamentos e recursos preferidos pelas crianças.....	40
3.4.3.1. Dados de opinião das crianças.....	40
3.4.3.2. Dados dos registos de observação	41
3.4.4. Tipo de brinquedos e recursos utilizados nas brincadeiras - Dados de observação.....	43
3.4.5. Modalidades de brincadeira (nível social e cognitivo) - Dados de observação	44
3.4.6. Interações sociais estabelecidas pelas crianças com pares e adultos - Dados de observação	46
3.4.7. Pessoas presentes no espaço exterior – Dados de observação	48
3.5. Análise e discussão dos resultados	48
3.5.1. Características físicas e potencialidades educativas dos espaços exteriores do JI	48
3.5.2. Caracterização do papel do adulto nas brincadeiras realizadas pelas crianças no espaço exterior.....	49
3.5.3. Comportamentos de brincadeira das crianças do JI no espaço exterior.....	50
4. Construção da profissionalidade docente	53
5. Considerações finais	57
Referências	58
Anexos.....	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dados relativos às fotografias capturadas pelas crianças aos equipamentos/recursos do jardim 1	40
Figura 2. Dados relativos às fotografias capturadas pelas crianças aos equipamentos/recursos do jardim 2	41
Figura 3. Primeiros equipamentos escolhidos pelas crianças quando chegam ao jardim 1	42
Figura 4. Primeiros equipamentos escolhidos pelas crianças quando chegam ao jardim 2	42

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Tópicos abordados pela educadora cooperante relativamente ao espaço exterior.....	36
Tabela 2. Opinião da educadora cooperante relativamente às condições físicas do espaço exterior.....	36
Tabela 3. Opinião da educadora cooperante relativamente às potencialidades pedagógicas do espaço exterior	38
Tabela 4. Opinião da educadora cooperante relativamente às características dos comportamentos das crianças no espaço exterior.....	38
Tabela 5. Opinião da educadora cooperante relativamente à intervenção educativa no espaço exterior	39
Tabela 6. Tipo de brinquedos/recursos utilizados nas brincadeiras observadas no jardim 1	43
Tabela 7. Tipo de brinquedos/recursos utilizados nas brincadeiras observadas no jardim 2	44
Tabela 8. Modalidades de brincadeira (nível social e cognitivo)	45
Tabela 9. Interações estabelecidas	46
Tabela 10. Interações estabelecidas entre adultos e crianças	47

LISTA DE ABREVIATURAS

ECERS-R	<i>Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition</i>
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do segundo módulo da Prática Profissional Supervisionada (PPS II) e ilustra todo o processo de intervenção educativa desenvolvido em contexto de jardim de infância (JI), com um grupo de crianças de 3 anos.

O contexto socioeducativo onde foi desenvolvida a intervenção educativa está inserido na rede privada e constitui-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. No que concerne às ofertas educativas esta instituição compreende a valência de creche e de jardim de infância.

Relativamente à estrutura, este relatório encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo é feita a caracterização do contexto socioeducativo e, para tal, faz-se referência ao meio onde este está inserido, à sua história e à sua dimensão organizacional e jurídica. Neste capítulo é feita, ainda, a caracterização da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias das crianças e, por último, do grupo de crianças da sala onde decorreu a PPS II. O segundo capítulo é dedicado à análise reflexiva da intervenção e, para tal, apresentam-se as intenções que nortearam a ação, fazendo-se, de seguida, a avaliação da ação. O terceiro capítulo compreende o processo de investigação. Começa-se por identificar, de forma fundamentada, a problemática emergente, de seguida apresenta-se a metodologia da investigação, onde são referidos os participantes no estudo, as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas, o roteiro ético e a apresentação dos resultados obtidos a partir da investigação. Por último, mas ainda neste capítulo, é apresentada a discussão dos resultados. O capítulo quatro, por sua vez, destina-se à construção da profissionalidade, considerando os conhecimentos e as aprendizagens adquiridas, não só, ao longo do trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de creche e de jardim de infância, mas, também, durante todo o percurso de formação inicial. Por último, no quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais, fazendo-se uma súmula das principais considerações face à intervenção educativa realizada.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Antes de se delinear a ação educativa torna-se fulcral que o educador de infância conheça a realidade de cada contexto, de cada criança e de cada família. Neste sentido, apresenta-se, de seguida, a caracterização do meio e do contexto socioeducativo no qual se desenvolveu a intervenção, bem como do grupo de crianças e das suas famílias.

Importa referir que a consulta dos documentos estruturantes da ação educativa, como o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Sala (PCS) e o Regulamento Interno (RI), foi fundamental para conhecer e caracterizar o contexto educativo, o grupo de crianças e as suas famílias. Para além disso, foi a partir da análise desses documentos que fiquei a conhecer os princípios orientadores para a ação, princípios nos quais me baseei para orientar e desenvolver a minha prática profissional.

1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

O contexto socioeducativo onde se desenvolveu a PPS II situa-se no distrito de Lisboa, mais concretamente numa freguesia da cidade de Lisboa, com 31 812¹ residentes. Trata-se de uma zona urbana, onde predominam edificações muito altas. Relativamente aos serviços e equipamentos sociais existentes nesta zona, podemos encontrar, não só, espaços culturais, como museus e bibliotecas, mas também escolas e universidades, espaços de lazer (espaços verdes, ciclovias e circuitos de manutenção), equipamentos e respostas hospitalares, entre outros serviços. Junto às instalações do contexto socioeducativo onde realizei a minha prática, encontra-se também um lar e um colégio, estabelecimentos que são muitas vezes referidos quando se fala de interações com o meio envolvente. Importa referir, ainda, que esta é uma zona de fácil acesso, quer ao nível rodoviário, quer ao nível de transportes públicos. A instituição encontra-se, assim, inserida numa realidade urbana muito populosa, onde, de acordo com o PE (s.d.), “a vida das pessoas é fortemente marcada pela agitação, dispersão, stress, insegurança, falta de tempo, falta de comunicação e de relação, novas concepções de família e de vida, com a conseqüente mutação de valores” (p. 9). Características estas que, ainda de acordo com o PE (s.d.), lançam à educação um desafio cada vez maior.

¹ Dado recolhido no site da Junta de Freguesia, referente ao ano de 2011

1.2. Contexto socioeducativo

A presente instituição surgiu em 1976, depois da extinção de uma escola de formação de educadores de internato, para responder às necessidades prioritárias da população da zona envolvente. Atualmente, é uma IPSS, sem fins lucrativos que dispõe de valências de creche e de JI.

O edifício foi construído em quadrado e, como tal, no centro existe uma praça, um espaço que é utilizado diariamente pelas crianças e que serve para reunir toda a comunidade educativa sempre que se celebra algo. Para além deste espaço, no interior do edifício, podemos encontrar outras áreas reservadas às crianças como as salas de atividade, as casas de banho, o ginásio, a sala polivalente para atividades várias, a sala da interioridade, a sala dos computadores, o refeitório, a biblioteca, a enfermaria e o laboratório de ciências experimentais.

Relativamente às áreas reservadas ao pessoal docente e não docente, podemos encontrar a secretaria, a portaria, o gabinete da direção, a sala das educadoras, o gabinete de psicologia, a sala de arrumos, a sala de arquivos, a zona de vestiários, a sala de reuniões, as casas de banho e a lavandaria.

Dispõe, ainda, de dois espaços exteriores que oferecem muitas oportunidades de exploração e de aprendizagem. Ambos com revestimentos de pisos variados (calçada, pneu reciclado, polimérico e relva) e muitos espaços verdes. Relativamente aos materiais e equipamentos existentes nestes espaços, ambos possuem materiais estruturados (e.g. escorregas, casas, triciclos), que permitem às crianças desenvolver habilidades motoras como subir, descer e trepar, e materiais não estruturados ou de fim aberto (e.g. materiais naturais), que permitem desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças.

Depois de analisar os documentos estruturantes da ação educativa, como o PE (s.d.) e o RI (s.d.), pude concluir que a missão desta instituição assenta nos conhecimentos provenientes das ciências da educação e da pedagogia do Evangelho, privilegiando-se a vivência da simplicidade, do espírito de família e do espírito de serviço.

Para além disso, e ainda de acordo com o PE (s.d.), o projeto de formação dos agentes da ação educativa traduz-se numa formação que procura educar para: (i) a

dimensão humano-cristã da relação entre as pessoas; (ii) a criação de hábitos de partilha do ter e do saber; (iii) o sentido da justiça e da fraternidade; (iv) a criatividade; (v) a liderança; (vi) o espírito científico; (vii) o gosto pela beleza enquanto fator de equilíbrio e harmonia; (viii) uma autêntica circulação de informação; (ix) criar hábitos saudáveis de alimentação, saúde e higiene; (x) criar atitudes de abertura e hábitos de diálogo com outras culturas; (xi) a cidadania; e (xii) a escola inclusiva.

Relativamente à dimensão organizacional, no topo do organograma (cf. Figura A1 do Anexo A) encontra-se a direção de orientação pedagógica, cargo assumido pela diretora. Por sua vez, este membro trabalha em parceria com as equipas educativas de creche e de JI, com os serviços especializados (psicologia, primeiros socorros, música, dança criativa, inglês, laboratório de ciências e educação para a interioridade) e com os serviços de apoio (receção, secretaria, cozinha e refeitório, limpeza e serviços técnicos), encontrando-se todos no mesmo patamar.

1.3. Equipa educativa

A equipa educativa, nomeadamente os adultos responsáveis pelas crianças, são um elemento fundamental na organização da ação pedagógica. Hohmann e Weikart (2009) corroboram esta ideia e acrescentam que os adultos que constituem esta equipa, ao desenvolverem um trabalho cooperado, tornarão possível a concretização eficaz do currículo.

Quanto à equipa educativa da instituição na qual realizei a minha PPS II, esta é composta por 12 educadoras de infância, 18 auxiliares de ação educativa, uma psicóloga e 17 funcionários que estão encarregues dos serviços de apoio.

Por sua vez, a equipa educativa da sala onde estive inserida é constituída por uma educadora e uma assistente operacional. Ao longo da minha prática pude constatar que estes dois elementos desenvolvem um trabalho de equipa onde transparece a existência de uma relação de confiança, ajuda e respeito. Verifica-se, ainda, que a constante comunicação e troca de ideias assumem um papel crucial no estabelecimento desta relação. Porém, as funções destas duas profissionais são distintas como se verifica na análise do PCS (2018), o qual se infere que a educadora tem o papel de planificar, executar e avaliar as atividades educativas e, em simultâneo, apoiar e acompanhar as

crianças. Por sua vez, a assistente operacional, tem a função de ajudar na implementação dessas atividades e proporcionar o mesmo apoio e acompanhamento às crianças. Desempenham, portanto, funções complementares.

Para além destes dois elementos, considera-se importante mencionar a professora de dança criativa, responsável por dinamizar sessões que favorecem o prazer pela dança e o desenvolvimento de movimentos expressivos; o professor de expressão musical, que todas as segundas-feiras se dirige à sala para desenvolver atividades que promovem a exploração da música e, ainda, o professor de inglês que, a partir da dinamização de atividades lúdicas, procura ensinar algum vocabulário da língua inglesa às crianças.

1.4. Ambiente educativo

De acordo com Post e Hohmann (2011), o ambiente educativo deve ser “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (p. 14). Assim sendo, para organizar o ambiente educativo, é necessário ter em conta algumas características relevantes, nomeadamente a organização do espaço e a organização do tempo.

Antes de iniciar a caracterização dos espaços, importa referir que, nesta instituição, a abordagem de *Reggio Emilia* assume um papel fundamental na construção e organização do ambiente educativo. Tal como refere Lino (2007) esta abordagem defende que o espaço funciona como um terceiro educador, “que reflecte as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (p. 104). Assim que se entra na instituição, é possível verificar a existência de uma área central típica deste tipo de abordagem, que se denomina de praça. Este é o espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da instituição e, para além disso, é um espaço que é muito utilizado nos momentos de exploração livre, uma vez que se encontra organizado por áreas. Para além deste espaço, ao percorrer a instituição, também é possível encontrar materiais e estruturas que são característicos da abordagem de *Reggio Emilia*, nomeadamente: as mesas de luz, que permitem que a criança veja os

materiais de outra forma, sob outra composição e as caixas com materiais naturais e materiais reciclados, que, na minha opinião, promovem a criatividade.

Ao percorrer a instituição é possível verificar que existem muitos outros espaços comuns, nomeadamente o ginásio, que é utilizado para realizar atividades de expressão motora e que, como tal, contém inúmeros materiais que permitem potenciar e enriquecer a atividade motora; a sala polivalente, que é utilizada para desenvolver atividades de dança criativa e, sempre que necessário, é utilizada também para realizar reuniões de pais e outros momentos mais formais; o laboratório de ciências, que se encontra equipado com inúmeros materiais que possibilitam a realização de diversas experiências e a sala da interioridade, um espaço que é utilizado para desenvolver momentos de vivência da fé cristã. No que concerne aos espaços exteriores, e tal como já foi referido, a instituição dispõe de dois jardins que contém estruturas e materiais que desafiam as destrezas motoras das crianças, entre outras.

Para além da abordagem de *Reggio Emilia*, também é possível verificar a utilização do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Esta abordagem metodológica apenas é visível ao nível dos instrumentos de pilotagem que, tal como defende Folque (2014), são instrumentos “que ajudam o educador e as crianças a orientar/regular o que acontece na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa” (p. 55).

Centrando-nos na caracterização dos espaços da sala de atividades, segundo Lino (2007) os mesmos devem ser “cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar” (p. 120), levando as crianças a um sentimento de segurança e pertença. Considerando esta informação, a sala de atividades onde se desenvolveu a prática educativa encontra-se organizada em diferentes áreas: jogos de chão, jogos de mesa, faz de conta, escrita, sensorial, biblioteca, mesa de luz, desafio, aguarela, pintura, desenho, recorte e colagem, modelagem e área do Eu (cf. Figura B1 do Anexo B). Cada uma destas áreas encontra-se claramente delimitada por móveis leves e equipamentos à medida das crianças, o que torna esta delimitação natural. Para além disso, as áreas estão devidamente identificadas com uns cartões onde constam o nome da área e a imagem real da mesma. Importa referir, ainda, que estas áreas estão equipadas com uma variedade de materiais desafiantes, o que, na minha opinião,

proporciona múltiplas oportunidades de exploração que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças que as frequentam. Destaco, ainda, a existência de uma área, à qual atribuíram o nome de área do Eu, que permite que as crianças se refugiem sempre que sentirem necessidade de estar sozinhas.

À porta da sala podemos encontrar expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças, alguma documentação pedagógica e, ainda, alguns documentos informativos direcionados aos encarregados de educação.

Relativamente à organização temporal importa que seja desenvolvido “um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível” (Post & Hohmann, 2011, p. 196). Ao analisar a planificação semanal tipo que se encontra afixada à porta da sala (cf. Tabela C1 do Anexo C) e ao compará-la com aquilo que é realmente desenvolvido ao longo da semana, pude concluir que a rotina da sala vai sofrendo algumas alterações. Assim sendo, passarei a descrever a rotina atual, que foi a rotina predominante no período de estágio. O dia inicia-se com o acolhimento, posteriormente, realiza-se a reunião da manhã, seguindo-se a realização de atividades dirigidas ou de brincadeira livre, à segunda, à quarta e à quinta-feira este momento do dia é substituído pela realização de atividades de expressão musical, atividades de expressão motora e atividades de dança criativa respetivamente. Por volta das 10h30 as crianças comem a fruta e, posteriormente, vão para o espaço exterior brincar. Por volta das 11h20 as crianças voltam a entrar no edifício, são encaminhadas para as casas de banho, onde desenvolvem cuidados de higiene e, de seguida, seguem para o almoço. Depois do almoço voltam a desenvolver cuidados de higiene e, posteriormente, dirigem-se para a sala de atividades onde realizam a sesta. Logo que acordam da sesta as crianças vão à casa de banho e, conseqüentemente, é feita a arrumação da sala. Posteriormente, é dada oportunidade às crianças para explorarem livremente as áreas da sala, seguindo-se a hora do conto. À segunda-feira o tempo de exploração do espaço da sala de atividades é mais curto, pois por volta das 15h30 há uma sessão de inglês. Segue-se o lanche e, por fim, a brincadeira livre que pode ser desenvolvida na praça, na sala de atividades ou, quando o tempo o permite, no espaço exterior. Poder-se-á encontrar a descrição desta rotina de uma forma mais pormenorizada no Anexo D.

Reconhecendo o impacto do ambiente educativo no comportamento e no desenvolvimento das crianças, bem como nas interações e ações dos envolvidos no processo educativo, avaliar a qualidade do ambiente deverá ser algo a ter em consideração. Como tal, depois de se consultar o PE (s.d.), conclui-se que na instituição a avaliação da qualidade do ambiente educativo é feita através da utilização do instrumento de observação ECERS-R - *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition*. Esta escala é “constituída por 43 itens organizados em sete subescalas: espaço e mobiliário; rotinas e cuidados pessoais; linguagem e raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa; pais e pessoal” (Harms, Clifford & Cryer, 2013, p. 21)². Importa referir que no presente ano letivo este instrumento ainda não foi utilizado na sala onde estagiei.

1.5. Famílias

É fundamental que se estabeleça uma relação positiva entre a escola e a família. Dewey (citado por Hohmann & Weikart, 2009) corrobora esta ideia e refere que

a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família. (p. 99)

Desta forma, torna-se fundamental que o educador de infância conheça os contextos e as culturas familiares das crianças, em virtude dessa informação lhe permitir conhecer melhor a criança e intervir de forma adequada. Assim sendo, e depois de se consultar o PCS (2018), verificou-se que, relativamente à estrutura familiar das crianças do grupo, todas se apresentam nucleares à exceção de três crianças. Em dois desses casos a custódia da criança é partilhada, sendo que no outro caso a guarda da criança ficou ao cuidado da mãe, tratando-se de uma família monoparental materna.

No que concerne aos dados sociodemográficos e profissionais dos pais, as informações facultadas são escassas. Ao analisar os poucos dados disponibilizados,

² Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2013). ECERS-R Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Edição Revista. Consultado a 11 de dezembro de 2018, em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=87791

conclui-se que a idade dos pais se situa entre a faixa etária 31-35 e a faixa etária 41-45. Por sua vez, a idade das mães situa-se entre a faixa etária 20-25 e a faixa etária 41-45 (cf. Tabela E1 do Anexo E). Ao nível da situação laboral, a maioria das crianças tem ambos os pais empregados, à exceção de uma que tem a mãe desempregada. Apesar de não ter sido possível ter acesso aos dados relativos às profissões dos pais, numa conversa informal com a educadora cooperante esta informou que a totalidade das crianças se enquadra num grupo socioeconómico médio.

De acordo com o PCS (2018), nesta instituição é dada particular relevância à relação com as famílias e ao seu envolvimento na educação das crianças. Assim sendo, no início do ano letivo é enviada, por e-mail, a programação anual das atividades da instituição e, conseqüentemente, são enviadas, também, circulares com algumas informações importantes. Para além disso, a educadora dinamiza duas reuniões gerais de pais, uma decorre no início do primeiro trimestre, na qual são eleitos os pais delegados - encarregados a quem a instituição recorrerá sempre que for necessária a colaboração na vida educativa da instituição - e outra realiza-se no final do terceiro trimestre. Apesar de serem realizadas estas reuniões gerais, os pais também têm a possibilidade de se reunirem individualmente com a educadora, existindo um dia semanal de atendimento específico para esse efeito.

No final de cada trimestre a educadora realiza uma avaliação descritiva de cada uma das crianças e, conseqüentemente, convoca as famílias para reuniões individuais onde, numa comunicação bidirecional, a educadora e os pais trocam informações num espírito de partilha. Considero que a promoção destes momentos é fundamental para que se construam relações de confiança entres estes dois parceiros e para que a família reconheça que a avaliação é um processo imprescindível que permite o planeamento de experiências mais ricas e estimulantes para os seus filhos.

Para além do que foi mencionado anteriormente, a educadora afixa todas as semanas, à porta da sala, a planificação pedagógica semanal (cf. Anexo F), com o objetivo de dar a conhecer às famílias as atividades que as crianças vão desenvolver ao longo da semana. Afixa, ainda, alguma documentação pedagógica (cf. Figura G1 do Anexo G), uma outra estratégia que permite partilhar com as famílias algumas experiências e vivências do grupo.

Outro momento que é promovido e que permite envolver a escola e as famílias é a participação destas nas festas de aniversário das suas crianças e nas festas que a instituição vai dinamizando ao longo do ano letivo, nomeadamente: o dia dos avós, o dia da mãe/do pai, a semana da alegria, a festa de natal e a festa das famílias. As famílias têm a oportunidade de participar, ainda, em projetos e em atividades que são desenvolvidas em sala, durante esses momentos poderão partilhar, apresentar, mostrar, contar ou construir algo com as crianças, como se ilustra na seguinte nota de campo:

Durante a manhã de hoje, e no âmbito da semana dos avós, recebemos, na sala 1, a avó do A.M-H. Esta avó presenteou o grupo com massa crua, um rolo da massa e uma variedade de formas para a confeção de bolachas. (Nota de campo nº 89, do dia 16 de novembro de 2018)

1.6. Crianças

Para a caracterização do grupo de crianças foram utilizadas diversas técnicas, nomeadamente as notas de campo efetuadas ao longo da prática, a consulta documental, que para o desenvolvimento deste ponto se baseou no PCS (2018), as conversas informais com a educadora cooperante e com a assistente operacional e a observação naturalista. Esta última técnica é, de acordo com Portugal e Laevers (2018), “a abordagem mais importante para apreciação e reconhecimento das aprendizagens e desenvolvimento da criança” (p. 41).

O grupo da sala 1 é composto por 24 crianças, das quais 12 são do género feminino e 12 do género masculino. Estas crianças de nacionalidade portuguesa têm idades compreendidas entre os 35 e os 45 meses, sendo que a média de idades se situa nos 40 meses (correspondendo a 3 anos e 4 meses)³. Quanto ao percurso educativo das 24 crianças, nove frequentam a instituição pela primeira vez, tendo ingressado no grupo no presente ano letivo (cf. Anexo H). A análise documental efetuada ao PCS (2018) permitiu verificar que a maioria das crianças reside na cidade de Lisboa, na área circundante da instituição, apenas cinco crianças residem fora de Lisboa, três delas a mais de 20 km de distância da instituição. Relativamente à forma como as crianças se deslocam para a instituição, a maioria desloca-se de carro, à exceção de duas que se deslocam em transportes públicos.

³ As idades têm como referência outubro de 2018

No que à interação entre pares diz respeito, o grupo demonstra alguma dificuldade em partilhar objetos e brinquedos, surgindo conflitos com alguma frequência. É notória, porém, uma evolução desde o início do ano letivo na capacidade de resolução dos conflitos que vão surgindo. As brincadeiras a pares prevalecem relativamente às brincadeiras solitárias e a ajuda entre pares começa a verificar-se no desenvolvimento de diferentes momentos da rotina, tal como se pode verificar a partir das seguintes notas de campo:

Hoje, durante a exploração livre das áreas, pude observar que a M.R. estava a ensinar o F.R. a utilizar as aguarelas. “Molha o pincel e agora aqui”, dizia ela apontando para a paleta das aguarelas. “Vá, agora escolhe outra cor” acrescentava. (Nota de campo nº 103, do dia 23 de novembro de 2018)

Hoje, durante o almoço, o A.S. puxou a travessa da salada para si e, depois de colocar a alface no seu prato, perguntou às colegas que estavam sentadas na sua mesa “T.B., queres salada? Faz muito bem”, a T.B. respondeu que não e o A.S. perguntou a outra colega “C.R., queres alface?” a C.R. respondeu-lhe que sim e o A.S. levantou-se e colocou-lhe alface no prato. (Nota de campo nº 119, do dia 4 de dezembro de 2018)

Quanto às relações com os adultos, as crianças são muito afetuosas, gostando muito de dar e de receber afeto. Para além disso, é possível verificar que as crianças se sentem confiantes e seguras na presença dos adultos, como se ilustra na nota de campo seguinte:

Depois de todas as crianças estarem deitadas para a sesta, a T.B. chamou-me e disse-me “Eunice podes ficar aqui sentada ao pé de mim?” (Nota de campo nº 16, do dia 9 de outubro de 2018)

Em termos do comportamento das crianças do grupo, ainda existem elementos que desafiam a autoridade dos adultos com alguma frequência. A nota de campo que apresento de seguida corresponde a um desses momentos:

A M.C. trouxe um livro de casa e à hora do conto foi esse livro que li. Enquanto estava a ler a história tive de interromper mais do que uma vez para pedir à M. que parasse de conversar. A certa altura, e ao ver que mesmo depois de a chamar à atenção várias vezes ela continuava a fazer o mesmo, exigi que saísse da sala e que fosse até ao corredor acalmar-se e que voltasse a entrar quando já estivesse pronta para escutar a história que eu estava a contar. (Nota de campo nº 67, do dia 5 de novembro de 2018)

Relativamente às dificuldades do grupo, importa referir que, embora sejam as crianças que decidem quais as áreas para onde querem ir brincar, observam-se dificuldades na capacidade de permanecer na área escolhida durante o período de tempo suposto. Para além disso, verifica-se que várias crianças manifestam dificuldade em

escutar o outro e em se manter atentas em situações de grande grupo, nomeadamente quando essas situações implicam estar sentado numa cadeira, características que nos parecem ser comuns desta faixa etária.

No que concerne à satisfação das necessidades, é, de um modo geral, um grupo bastante autónomo. Todas as crianças conseguem controlar os esfíncteres, verbalizar as suas necessidades e comunicar as suas escolhas e decisões. Existem, contudo, algumas crianças que ainda necessitam do apoio dos adultos para controlarem os gastos de água e de papel higiénico quando vão à casa de banho. Quanto à alimentação, todas as crianças conseguem comer sozinhas, contudo, é possível verificar que quando é para comer o prato principal nem todas utilizam a faca e o garfo em simultâneo, sendo esta uma competência que ainda estão a adquirir e que face à sua idade nos parece natural.

Em termos de motricidade, todas as crianças caminham com segurança e equilíbrio e sobem e descem escadas facilmente com a ajuda do corrimão. Para além disso, a maioria das crianças do grupo consegue saltar a pés juntos e controlar voluntariamente o corpo. A realização de deslocamentos ultrapassando diferentes obstáculos ainda é uma competência a desenvolver, pois existem muitas crianças que ainda manifestam alguma dificuldade em fazê-lo. Quanto à motricidade fina, verifica-se que a maioria das crianças não consegue agarrar os lápis, os pincéis e as tesouras corretamente. O apoio na aquisição destas competências e a chamada de atenção para uma pega adequada destes materiais tem sido um dos focos de investimento dos elementos da equipa de sala.

De um modo geral, é um grupo curioso e participativo. As áreas que despertam maior interesse ao grupo de crianças são: a área do faz de conta, a área da biblioteca e a área dos jogos de chão. É visível, ainda, uma predisposição positiva para escutar histórias e canções e para manipular fantoches. O interesse pela exploração da escrita também já é evidente. A tentativa de imitar a escrita do adulto e o desejo de escrever algumas palavras, nomeadamente o seu nome, é um comportamento bastante recorrente. A nota de campo que transcrevo de seguida exemplifica esse tipo de comportamento:

Hoje, durante um momento de exploração livre, foi interessante verificar que o A.S. foi buscar o seu cartão ao cesto, de seguida, foi à área da escrita buscar uma folha A4 e canetas e, por fim, sentou-se numa mesa. Ali, começou por passar por cima das letras

com o marcador e, posteriormente, tentou escrevê-las na folha que tinha ido buscar. (Nota de campo nº 70, do dia 6 de novembro de 2018)

Ao nível da comunicação oral, nomeadamente da linguagem, é possível verificar que a maioria das crianças do grupo apresenta um vocabulário rico e diversificado que lhes permite produzir frases para realizar pedidos, ordens, perguntas e se relacionar com os pares. Existem, no entanto, cinco crianças que apresentam problemas de dicção.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Depois de realizar a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, torna-se fundamental refletir sobre a intervenção efetuada. Neste processo de análise apresentam-se as intenções gerais que orientaram a minha prática, as quais estão fortemente relacionadas com as características do contexto antes apresentadas. Neste tópico será explicitado, ainda, o processo de intervenção da PPS II e a avaliação da ação.

Importa referir que as intenções foram definidas (e redefinidas) em função de vários fatores, nomeadamente: (i) da consulta do PE da instituição onde estou integrada, (ii) do contacto com as crianças e com os diversos parceiros educativos (família e equipa educativa), (iii) da consulta de outros documentos estruturantes da ação educativa, e ainda (iv) da mobilização do corpus de conhecimentos teóricos úteis adquiridos no decorrer da frequência dos cursos de licenciatura em educação básica e mestrado em educação pré-escolar. Foram estes aspetos que serviram de ponto de partida para que eu, depois de caracterizar o contexto socioeducativo, planeasse, interviesse e, conseqüentemente, refletisse sobre a minha prática educativa.

2.1. Intenções para a ação

Antes de se apresentar as intenções para a ação delineadas, as quais se relacionaram com as crianças, a equipa educativa e as famílias, importa mencionar os princípios pedagógicos que, em parte, as justificam.

As intenções para a ação a desenvolver com as crianças tiveram como princípios subjacentes: (i) promover interações adulto-criança calorosas e facilitadoras do seu desenvolvimento e aprendizagem; (ii) respeitar as necessidades e os ritmos de cada uma

das crianças; (iii) valorizar os saberes e as competências de cada uma das crianças; (iv) promover situações que possibilitem o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, motor, social, cultural, físico e emocional e (v) observar as crianças de forma individualizada.

Definidos os princípios pedagógicos subjacentes à intervenção importa, agora, referir quais foram as intenções delineadas para a ação. De acordo com Greenspan (citado por Post & Hohmann, 2011), as relações que as crianças estabelecem “tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência” (p. 59). Desta forma, a primeira intenção delineada para a ação com as crianças foi: **desenvolver interações sociais positivas com as crianças e responder às suas necessidades**. Com o intuito de alcançar esta intenção, procurei, desde as primeiras semanas de prática, desenvolver relações de proximidade com as crianças, onde a confiança, o afeto e o respeito prevalecessem.

Considerando que escutar e comunicar são aspetos fundamentais para facilitar o desenvolvimento de interações sociais, ao longo da minha prática procurei suscitar o diálogo e criar oportunidades para que as crianças partilhassem, não só, vivências significativas, mas que também exteriorizassem os seus sentimentos. Procurei, ainda, assegurar a satisfação das necessidades das crianças, assumindo uma postura atenta e responsiva que me permitiu compreender as crianças e criar um ambiente securizante. Portugal (2012) reforça a importância de garantir essas necessidades e refere que quando isso acontece “estão reunidas as condições para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (p. 5).

Depois de ter estabelecido uma relação de proximidade com as crianças, foi importante atender às características e interesses das mesmas. Desta forma, delinee a seguinte intenção para a ação: **planear atividades significativas e proporcionar momentos ricos que respondam aos interesses das crianças**. A partir das observações que realizei pude constatar que a hora do conto era um momento da rotina bastante significativo para este grupo de crianças, contudo, durante a semana de observação, pude constatar que este era um momento pouco rico e variado, uma vez que a educadora utilizava como principal recurso para contar histórias o livro. Assim sendo, e tendo em

conta a importância do conto de histórias em idades precoces, procurei, ao longo da minha prática, contar histórias utilizando recursos variados que despertassem o interesse das crianças, que fossem cruciais para desenvolver a imaginação e que, ao mesmo tempo, promovessem a sua participação. O excerto da nota de campo que apresento de seguida corresponde a um desses momentos, onde foi dada oportunidade às crianças para participarem na hora do conto:

À medida que estava a contar a história percebi que as crianças já a conheciam e, como tal, depois de a terminar, pedi a 4 crianças que a recontassem. Foi um momento muito interessante, as crianças começaram por recitar a canção que costumo cantar antes de ler a história e, de seguida, começaram a contar a história utilizando vocabulário rico e variado. Para além disso, também utilizaram vozes diferentes para cada uma das personagens. Por fim, concluíram o conto da história dizendo “Vitória, vitória, acabou-se esta história”. (Excerto da nota de campo nº 55, do dia 29 de outubro de 2018)

Ainda relativamente a este momento da rotina, e por verificar que o conto das histórias era feito sempre com as crianças sentadas em cadeiras, quando planifiquei este tipo de atividades recorri a estratégias de alteração da disposição das crianças, propondo, várias vezes, que estas se sentassem em almofadas. Considero que ao fazê-lo possibilitei que as crianças se sentissem mais confortáveis e que, de certa forma, estivessem mais próximas de mim ou dos colegas que estavam a contar a história. Atendendo, também, ao interesse das crianças pela manipulação de fantoches e pela utilização do fantocheiro, procurei que algumas dessas histórias fossem dramatizadas com recurso a esse tipo de materiais.

As sessões de expressão motora também eram momentos bastante apreciados pelas crianças. Contudo, durante a semana de observação e depois de ter uma conversa informal com a educadora cooperante, pude constatar que este momento da rotina não proporcionava experiências desafiantes e diversificadas. Por esta razão, introduzi na dinamização das sessões motoras conteúdos relacionados com histórias contadas às crianças no espaço da sala de atividades e procurei explorar as potencialidades dos materiais existentes no ginásio, diversificando os exercícios motores propostos. Para além disso, procurei que as crianças corressem alguns riscos controlados.

Outras das intenções que delinee foi **fomentar a participação ativa das crianças**. Apesar de ter planificado e dinamizado algumas atividades/sessões que iam ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo, ao longo da minha prática

procurei dar continuidade àquilo que a educadora cooperante já desenvolvia, proporcionando às crianças inúmeras oportunidades de participação ativa na tomada de decisões inerentes às suas aprendizagens.

A observação das crianças permitiu perceber igualmente que, durante os momentos de exploração livre desenvolvidos dentro da sala de atividades, estas apresentavam alguma dificuldade em se manter na mesma área a desenvolver determinada tarefa. O que se verificava era que elas andavam constantemente a mudar de área e que, por vezes, havia áreas com sete crianças e outras áreas sem ninguém. Com o intuito de colmatar esta situação delineei a seguinte intenção: **definir estratégias que permitam às crianças controlar e gerir o tempo de exploração livre desenvolvido dentro da sala de atividades.** Consequentemente, procedi à construção de um mapa de atividades (cf. Figura II do Anexo I). Este instrumento apresentava uma estrutura diferente daquela que Folque (2014) utilizou para definir *mapa de atividades*, contudo, no meu ponto de vista, é bastante interessante e funcional. As crianças têm expostas numa zona da sala as várias áreas e as atividades que podem desenvolver, junto a cada área/atividade encontra-se um cartão com o número (e círculos que representam esse número) de crianças que pode estar em cada uma e, por baixo, existe uma zona para as crianças afixarem as suas fotografias. Todas as áreas têm mais do que um lugar (à exceção da área do Eu, tendo em conta o seu carácter) o que permite que as crianças trabalhem em conjunto e brinquem em grupo.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009) “uma equipa educativa que trabalha com crianças em idade pré-escolar é um pequeno, mas complexo sistema social, formado com o propósito de gerar modos para apoio aos aprendizes em acção” (p. 136). Assim sendo, e indo ao encontro do que é defendido por estes autores, a minha principal intenção para a ação com a equipa educativa foi **desenvolver um trabalho de equipa com os profissionais, onde a confiança e o respeito prevaleçam.** Desta forma, durante a minha prática, respeitei as rotinas diárias que já se encontravam definidas, desenvolvi uma comunicação aberta com todos os membros da equipa, cooperei com os mesmos, envolvi-os nas minhas propostas e informei-os, antecipadamente, sobre as atividades que ia dinamizar. Para além disso, sempre que me era dada oportunidade, participava na tomada de decisões e na definição de estratégias, dando a minha opinião e aceitando a

dos restantes membros. Importa referir que esta intenção se estendeu, não apenas à equipa de sala, mas a todos os membros da comunidade educativa que, neste contexto, vão desde a diretora até às funcionárias da limpeza. Ao longo da minha prática convivi com todos esses membros e considero que a forma como eles me receberam foi fundamental para que me adaptasse tão bem a este contexto.

Estando ciente da importância da participação e do envolvimento das famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos e ao verificar, através da consulta feita ao PE (s.d.), a relevância que a relação entre a família e a escola assume neste contexto educativo, delineei a seguinte intenção para a ação com as famílias: **estabelecer relações de confiança com as famílias.**

Comecei, então, por afixar um papel na porta da sala (cf. Anexo J) que continha uma fotografia minha, explicava quem eu era, o que estava ali a fazer e até quando é que me encontrava na instituição. A partir daí a relação que fui estabelecendo com as famílias foi gradual, se inicialmente procurava apenas recebê-las de forma calorosa durante, por exemplo, os momentos de chegada e de partida, conseqüentemente, e quando percebi que estas já me assumiam como uma figura em quem podiam confiar, comecei a partilhar informações sobre o dia das crianças no JI, referindo alguns dos seus progressos e das suas conquistas. Procurei atender também aos seus pedidos (quando, por exemplo, me solicitavam que pedisse uma dieta para o seu educando ou que estivesse atenta a determinadas situações) e apoiá-las nos momentos de separação, pegando nas crianças ao colo e acalmando-as. Solicitei, ainda, a participação das famílias nalgumas tarefas que foram desenvolvidas no âmbito do projeto dos ovos (cf. Anexo K), onde foi pedido aos pais que trouxessem livros sobre a temática, fotografias e que participassem, inclusive, na construção de um livro. Ao longo do meu estágio, também afixei as planificações das atividades que fui dinamizando junto das da educadora, à porta da sala, para que os pais pudessem ter conhecimento e acompanhassem aquilo que ia sendo desenvolvido ao longo de cada semana.

2.2. Avaliação da ação

Carvalho e Portugal (2017) referem que “a avaliação faz parte da ação dos profissionais de educação de infância e deve fornecer informações importantes para a

melhoria das suas práticas pedagógicas” (p. 23). Portugal e Laevers (2018) reforçam esta ideia acrescentando que o educador de infância, quando avalia a ação educativa, deve considerar a “perspetiva das crianças, de outros profissionais e das famílias” (p. 8), pois isso enriquecerá a ação educativa. Também a legislação corrobora a importância do processo de avaliação referindo que o educador de infância deve avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”⁴. Desta forma, e reconhecendo a importância de avaliar e refletir sobre a prática, irei avaliar o cumprimento das intenções educativas apresentadas anteriormente.

Ao longo da PPS II procurei realizar uma avaliação contínua de todo o processo educativo em geral e do meu desempenho em particular (cf. Anexo L). Para tal, senti necessidade de realizar diferentes registos, nomeadamente: (i) notas de campo (cf. Anexo L1), (ii) reflexões diárias (cf. Anexo L2) e (iii) reflexões semanais (cf. Anexo L3). Estes elementos permitiram-me recolher informações significativas acerca dos comportamentos das crianças e acerca da prática pedagógica que fui desenvolvendo, sendo essencial para: (i) melhorar as minhas interações com os vários intervenientes (crianças, equipa educativa e famílias), (ii) delinear as intenções para a ação, (iii) formular estratégias, (iv) planear atividades que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, (v) tomar decisões relativamente à organização e gestão do tempo, do espaço, do grupo e dos materiais e (vi) desenvolver uma prática pedagógica adequada ao contexto.

Foi elaborado, ainda, um portefólio de uma das crianças do grupo (cf. Anexo M), instrumento que se apresenta como uma forma de avaliação que permite “reunir e organizar informação diversa” de modo a “apreciar o percurso de aprendizagem das crianças através de registos de observação sistematicamente recolhidos, da seleção de evidências e das realizações que documentam os progressos nas aprendizagens e das reflexões sobre as mesmas” (Parente, 2015, p. 35). Considera-se que o portefólio elaborado permitiu avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens da criança em questão. A escolha desta criança deveu-se ao facto de, ao longo da PPS II, ter verificado

⁴ Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Artigo 3º do capítulo II, alínea 3e, p. 5573

algumas evoluções significativas nela que considerei pertinente registrar. Importa referir que antes de proceder à realização desses registos, e atendendo a um conjunto de princípios éticos e deontológicos, pedi o consentimento informado (cf. Anexo N) ao encarregado de educação dessa criança. Para além disso, realizei uma pequena conversa com a criança onde lhe expliquei o que era um portefólio e onde recebi, também, o seu consentimento verbal. Este instrumento foi executado, não só, com a participação da criança, mas também com o apoio da família. Neste documento pessoal encontram-se reunidos trabalhos que a criança produziu e que, conseqüentemente, escolheu e vários registos fotográficos, também eles seleccionados pela criança, onde é possível vê-la envolvida em determinada tarefa ou a ter determinada atitude. Tanto os trabalhos como as fotografias reunidas nesse documento estavam acompanhadas por comentários feitos pelo adulto e pela criança no sentido de permitir, a quem está de fora, a compreensão do desenvolvimento ou da aprendizagem que se pretendia evidenciar.

Focando agora a minha atenção na apreciação das intenções definidas para a ação com as crianças, importa referir que a primeira - desenvolver interações sociais positivas com as crianças e responder às suas necessidades – foi alcançada ao longo das primeiras duas semanas. Considero que o facto de ter dado tempo e espaço às crianças para aceitarem a minha presença, de as apoiar sempre que necessitavam, de me envolver nas suas brincadeiras e de assumir uma postura atenta e disponível fez com que estas fossem ganhando confiança em mim e que estabelecessem uma relação de proximidade comigo.

Relativamente à segunda intenção - planejar atividades significativas e proporcionar momentos ricos que respondam aos interesses das crianças – considero que também foi conseguida. O feedback e os comentários que ouvia, tanto das crianças como da equipa educativa de sala, depois de dinamizar as atividades, o empenho com que as crianças as desenvolviam e a vontade de as querer repetir foram algumas das situações que me levaram a crer que as atividades que fui propondo ao longo da minha prática foram significativas para as crianças. Para além disso, a avaliação que fui fazendo de cada uma das atividades que orientei (cf. Anexo L4) também me possibilitou compreender os níveis de envolvimento das crianças e as suas dificuldades. Essa avaliação permitiu-me verificar, ainda, se os objetivos definidos estavam, ou não, a ser

alcançados, se as atividades e os materiais eram apropriados para o nível de desenvolvimento das crianças e se as intervenções que fui fazendo eram adequadas. Ao utilizar esta informação procurei melhorar as minhas intervenções, e para isso, foi necessário, por vezes, estabelecer novas estratégias, alterar alguns dos materiais definidos inicialmente, reduzir o número de crianças que podiam participar nas atividades e reformular os momentos que compunham cada atividade.

Considero que a intenção “fomentar a participação ativa das crianças” também foi alcançada. Ao longo da minha prática procurei escutar as crianças, aceitar as suas ideias e apoiar as suas intervenções, tal como é possível verificar nas notas de campo:

“Depois da sesta foi dada oportunidade às crianças para escolherem as atividades que queriam desenvolver. Algumas escolheram ir brincar para as áreas da sala, outras sentaram-se nas mesas do centro a fazer desenhos e outras estavam a explorar materiais de desperdício.” (Excerto da nota de campo nº 62, do dia 31 de outubro de 2018)

“Fui então buscar a caixa e fui chamando as crianças individualmente, colocava os seus trabalhos dispostos pelas mesas do centro e elas escolhiam qual era o trabalho que gostavam de ver exposto na sala.” (Excerto da nota de campo nº 63, do dia 2 de novembro de 2018)

“Durante a reunião da manhã, e tal como já é habitual, perguntei se alguma criança queria contar alguma coisa sobre o fim de semana. A M.R. partilhou que tinha ido à praia com os pais e o A. contou que tinha ido à festa do primo V. e que a festa tinha sido numa quinta com cavalos.” (Excerto da nota de campo nº 139, do dia 7 de janeiro de 2019)

Para além disso, sempre que era necessário tomar uma decisão relativamente a uma criança em particular, eu procurava ouvir essa criança e dava-lhe oportunidade para participar nessa decisão. Um exemplo disso foi a conversa que tive com uma das crianças do grupo e que é retratada no excerto apresentado de seguida. O F.P. tem os pais separados e, como tal, dei-lhe oportunidade de decidir se fazia apenas uma prenda de natal ou se fazia duas:

“O F.P. sentou-se ao pé de mim e . . . perguntei-lhe se queria fazer apenas uma prenda de natal ou se queria fazer uma para o pai e outra para a mãe. O F.P. respondeu-me logo que queria fazer duas e explicou-me “Uma fica na árvore de natal da casa da mãe e outra na casa do pai”. (Excerto da nota de campo nº 137, do dia 20 de dezembro de 2018)

O contacto com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) foi outro aspeto que considero fundamental na promoção da participação das crianças. Ao longo do desenvolvimento do projeto que realizei com as crianças foi-lhes dada oportunidade

para fazerem escolhas, para proporem atividades e para participarem na procura de conhecimentos.

No que concerne à última intenção delineada para a ação com as crianças - definir estratégias que permitam às crianças controlar e gerir o tempo de exploração livre desenvolvido dentro da sala de atividades – considero que a inserção do mapa de atividades na sala trouxe inúmeras vantagens, tal como é possível constatar a partir das seguintes notas de campo:

“ . . . considero que já foi possível verificar alguma evolução na gestão do espaço: o facto de existir um número máximo de crianças estabelecido para cada área faz com que não surjam tantos conflitos e que as crianças se espalhem mais pelas diversas áreas.” (Nota de campo nº 87, do dia 14 de novembro de 2018)

“ . . . com a introdução deste instrumento de pilotagem, as crianças começaram a seleccionar áreas e atividades que, até então, estavam esquecidas, nomeadamente a mesa de luz e a área da escrita.” (Nota de campo nº 102, do dia 23 de novembro de 2018)

A intenção delineada para a ação com a equipa pedagógica também foi alcançada. O facto de utilizar os encontros de natureza informal para comunicar com os elementos da equipa de sala e para os por a par do planeamento das atividades que ia dinamizar, de partilhar com eles as minhas preocupações e de respeitar as suas opiniões/attitudes fez com que a relação que estabelecesse com eles fosse muito verdadeira e aberta.

Relativamente à intenção delineada para a ação com as famílias - estabelecer relações de confiança com as famílias – considero que esta foi, sem dúvida, a mais desafiante. O facto de a maioria das crianças ser deixada na instituição antes da minha chegada e de a assistente operacional assumir como sua a tarefa de receber as crianças que chegassem durante o desenvolvimento da reunião da manhã, dificultou, durante as primeiras semanas, o meu contacto com os pais. Porém, e tendo consciência da importância de conhecer e comunicar com as famílias, procurei conversar com a equipa de sala e definir algumas estratégias que me permitissem relacionar-me mais com os pais, de entre as quais se destacam: a assistente operacional passou a dar-me oportunidade para participar no acolhimento das crianças e eu procurava, por vezes, chegar ao contexto de estágio mais cedo e ficar até mais tarde para conseguir participar, também, nos momentos de chegada e de partida e, desta forma, comunicar com as famílias.

Considero que o facto de ter conversado com os elementos da equipa de sala e de lhes ter explicado esta minha inquietação, possibilitou que, a partir daí, estes elementos me dessem mais espaço e oportunidades para me relacionar com as famílias. Esta situação leva-me a acreditar que um dos fatores essenciais no trabalho em equipa é a comunicação entre os vários elementos que a integram. Assim que todos tiverem conhecimento dos problemas existentes, em cooperação, procurarão encontrar soluções para a resolução dos mesmos, tal como aconteceu nesta situação.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

Este tópico é dedicado à investigação realizada ao longo da PPS desenvolvida na valência de JI, iniciando-se com a identificação da problemática escolhida.

3.1. Identificação da problemática

Ao longo das primeiras semanas de PPS II pude observar que o tempo de exploração livre vivenciado pelas crianças no recreio⁵, apesar de não ocupar uma parte considerável da rotina das crianças, é um momento que integra a rotina de quase todos os dias. Quanto à qualidade do recreio, ao observar os dois espaços exteriores que o contexto socioeducativo detém, foi possível constatar a existência de um vasto número de equipamentos e recursos que proporcionam variadas oportunidades de exploração, para além de elementos naturais, que possibilitam o contacto com a natureza, o que não parece ser muito comum à maioria dos contextos educativos.

Observou-se ainda a valorização que a equipa de sala conferia às potencialidades do espaço exterior, o que considerei importante. Um exemplo dessa valorização, foi o facto de a educadora cooperante ter procurado uma solução para que as crianças pudessem continuar a usufruir de tempo para explorar os espaços exteriores mesmo em condições meteorológicas adversas, tal como é possível verificar na nota de campo que se segue:

A educadora solicitou aos encarregados de educação que trouxessem uma gabardine e galoças para que, mesmo com chuva, as crianças possam ir brincar para o exterior. (Nota de campo nº 69, do dia 6 de novembro de 2018)

⁵ Entenda-se por *recreio* o espaço físico exterior

Importa referir ainda que, apesar do grupo de crianças demonstrar entusiasmo e vontade em desenvolver as atividades que tanto eu como a educadora cooperante orientávamos dentro da sala de atividades, a exploração livre do espaço exterior, era, sem dúvida, um momento significativo para as crianças. Quando, por algum motivo, este momento da rotina não lhes era proporcionado as crianças chegavam a questionar o adulto sobre isso, como ilustra a nota de campo que transcrevo de seguida:

Hoje as crianças estiveram a desenvolver trabalhos na sala de atividades durante toda a manhã. Às 11h05 comeram a fruta e às 11h20 foram à casa de banho para, de seguida, descerem até ao refeitório para almoçar. Enquanto dava algum apoio na casa de banho a M.G., que estava a lavar as mãos, perguntou-me “Hoje não vamos um bocadinho ao jardim?”. (Nota de campo nº 81, do dia 12 de novembro de 2018)

Foi este interesse das crianças pela exploração do espaço exterior e a importância que a equipa de sala conferia a este momento da rotina que me levaram a refletir sobre a importância do brincar nos espaços exteriores. Especificando, considerei importante investigar as características do espaço exterior disponibilizado às crianças de três anos com quem desenvolvi a minha PPS II, bem como as brincadeiras e as interações que estas estabeleciam nesse espaço e, ainda, os brinquedos que usavam. Observemos o que a investigação já realizada nos reporta sobre esta matéria.

3.2. Revisão da literatura

A revisão da literatura permite ao pesquisador estruturar o seu pensamento sobre a problemática do estudo e compreender o seu enquadramento teórico. Assim sendo, neste tópico começa-se por definir, através de referencial teórico, o conceito de *brincar* e a sua importância na educação de infância. Posteriormente, procura-se clarificar o conceito de *espaço exterior* e compreender as potencialidades do brincar nesse tipo de espaço para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. E, por último, pretende-se compreender o papel do adulto na dinamização das brincadeiras no espaço exterior.

3.2.1. Importância do brincar na educação de infância

A importância do brincar na educação de infância tem vindo a ser uma temática “bastante explorada por pesquisadores, principalmente das áreas de Pedagogia e Psicologia do Desenvolvimento” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 108). Silva e Sarmento (2017) corroboram esta ideia referindo que a importância que os meios educacionais

estão a dar a esta temática se prende com o facto de o brincar se assumir como uma atividade humana importante “... ao nível do desenvolvimento intelectual e emocional da criança” (p. 40).

Apesar da definição de brincar ser pouco consensual, face ao tema da investigação, considero importante começar por clarificar este conceito, explicitando a sua importância. Segundo Pelligrini e Smith (citado por Bento & Portugal, 2016) “brincar assume-se como um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado” (p. 87). A este respeito Moyles (2002) refere que durante as brincadeiras, são as crianças que detém o controlo e que definem as suas intencionalidades, ao contrário daquilo que acontece na maioria das atividades que desenvolvem. O autor defende que esta tomada de controlo é fundamental para que as crianças vão construindo, progressivamente, o sentido de autonomia. Ferland (citado por Silva & Sarmiento, 2017) amplia essa ideia defendendo que a criança, ao brincar, “sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor” (p. 41).

Ferreira (2004) e Solé (citado por Silva & Sarmiento, 2017) acrescentam que brincar é uma atividade que permite às crianças descobrir e interpretar o mundo, bem como tudo aquilo que as rodeia. Piaget defende esta ideia referindo que “ao fazer de conta, ela [a criança] vai conhecer outras facetas do mundo” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41). Vários autores (Wood & Attfield, 2005; Silva & Sarmiento, 2017) defendem, ainda, que ao brincar as crianças desenvolvem competências sociais, uma vez que esta atividade permite às crianças interagirem com as pessoas e descobrirem-se a si próprias.

As brincadeiras realizadas na infância fazem “parte da natureza das crianças e todas elas em tudo conseguem encontrar uma fórmula que lhes satisfaça o desejo indómito de o fazer” (Silva, 2017, p. 27). O brincar constitui-se, assim, como uma necessidade, sendo que a criança precisa desse tipo de atividade tanto como do ar que respira (Olivier, citado por Silva, 2017).

Importa salientar que o brincar enquanto atividade natural na infância é influenciada por fatores históricos, sociais e culturais (Wood & Attfield, 2005). Como afirma Sarmiento (citado por Azevedo, 2015) “cada criança faz apropriações diferentes

de iguais informações, resultado das características próprias deste grupo geracional, como são o seu espaço cultural, as suas partilhas, as suas relações e inter-relações com os seus pares e adultos” (p. 139).

Apesar dos benefícios aqui referidos relativamente à atividade do brincar, atualmente, confrontamo-nos com uma “forte institucionalização” das crianças em idade pré-escolar (Silva & Sarmento, 2017), onde o tempo livre para brincar faz cada vez menos parte da sua rotina e onde, por sua vez, prevalecem as atividades estruturadas que são vistas como o principal promotor do sucesso escolar. Porém, importa não esquecer que o ato de brincar está consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (1990), quando se refere que as crianças têm “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p. 22).

3.2.2. Importância do brincar no espaço exterior

Considerando a importância do brincar acima referida, analisemos alguns dos contributos das brincadeiras realizadas no espaço exterior para o desenvolvimento das crianças. Para tal importa definir o conceito de *espaço exterior*, o qual, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é considerado como um lugar onde as crianças podem, por sua iniciativa, realizar atividades diversas, podendo estas serem de natureza psicomotora ou outra, bem como contactarem e explorarem elementos naturais.

Thomas e Harding (citado por Bento & Portugal, 2016) certificam esta ideia referindo que “brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (p. 91). Estes autores acrescentam, ainda, que “o contacto com diferentes materiais e situações também facilita o desenvolvimento da linguagem e o pensamento divergente” (p. 92).

Azevedo (2015) adita, ainda, que o espaço exterior é um local que “cultiva a construção das culturas da infância” (p. 135), dado que nele as crianças “inventam e reinventam brincadeiras, de acordo com as suas vivências e experiências sociais” (idem, p. 152). Neto e Lopes (2018) afirmam que “o brincar livre é um dos modos privilegiados pelas crianças para construir as suas culturas de pares” (p. 91).

Atendendo àquilo que é referido anteriormente, é possível depreender que no espaço exterior existem infinitas oportunidades de exploração, compreendendo, também, inúmeras oportunidades educativas. É neste espaço que as crianças contactam com a natureza e que ganham noção daquilo que as rodeia. Portanto, o espaço exterior assume um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança e na promoção do seu bem-estar.

Apesar dos benefícios do brincar na infância, nos últimos anos, os momentos de exploração livre desenvolvidos no espaço exterior têm vindo a ser substituídos por atividades orientadas que são desenvolvidas em espaços fechados. Bento e Portugal (2016) sustentam esta ideia referindo que “a cultura de brincar na rua tem vindo a desaparecer, ocupando-se os dias das crianças com horários muito preenchidos, em que estas transitam de uma atividade para outra, sem tempo para brincar livremente” (p. 87). Esta impossibilidade de brincar livremente no espaço exterior “conduz ao aumento de hábitos de vida sedentários, que podem associar-se a alguns problemas de saúde, como a obesidade, diabetes e hipertensão” (Bento & Portugal, 2016, p. 87). Neto (citado por Moreno, 2008) reforça a gravidade da situação alegando que “o aumento progressivo de sedentarismo infantil, é proporcional à diminuição da qualidade ambiental, em termos de condições e oportunidades de jogo livre” (p. 6).

3.2.3. Papel do adulto durante as brincadeiras realizadas no espaço exterior

Ao reconhecer a importância de brincar no espaço exterior, torna-se fundamental compreender qual deve ser, afinal, o papel do adulto durante os momentos de exploração livre desenvolvidos pelo grupo de crianças nesse espaço. Atualmente, as questões de segurança e de prevenção de acidentes são, na maior parte dos contextos de educação de infância, a principal preocupação do adulto quando as crianças se encontram a brincar no espaço exterior, ficando o envolvimento e a participação nas brincadeiras das crianças para trás. Neto e Lopes (2018) confirmam esta ideia referindo que os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos nos últimos anos relativamente aos comportamentos das crianças nos espaços escolares e urbanos apresentam uma elevada “percentagem de comportamentos de proibição e inibição por parte dos adultos (pais e

educadores) às iniciativas de jogo livre das crianças, quando se encontram em situações de maior risco, ou comportamentos que julgam perigosos” (p. 53).

Confrontadas com esta ideia, Bento e Portugal (2016) referem que é “importante apoiar a autonomia da criança ao nível da gestão de riscos e desafios, assumindo-se que esta tem competências para lidar com situações difíceis” (p. 92). Desta forma, o adulto não deve impedir que a criança corra certos riscos e que lide com determinados desafios. Deve, antes, refletir sobre os ganhos que a criança adquire aquando a resolução desses desafios.

Bento (2013) concorda com esta ideia referindo que “o risco na brincadeira tem um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação” (p. 18). Para além disso, este autor defende que, ao confrontar-se com situações de risco, “a criança adquire uma maior familiaridade com os contextos, redefine expectativas e conhecimentos acerca das suas capacidades e limites, testa estratégias de resolução de problemas e ensaia competências úteis para quando os adultos deixarem de estar presentes” (p. 18).

Para além desta inquietação relativamente à gestão de risco, Bento e Portugal (2016) referem que “parece existir uma grande preocupação com as atividades oferecidas e dirigidas pelo adulto, desvalorizando-se atividades livres, rotinas, relações, diálogos e desafios emergentes na ação das crianças” (p. 92). Vale (2013) partilha esta ideia e reforça que, na maioria das vezes, são os adultos que estruturam e organizam os espaços onde as crianças brincam e isso faz com que transportem

crenças, valores e representações que condicionam o modo como se proporcionam as experiências de brincar às crianças. Ao enquadrarem-se num conjunto de interrogações – é seguro? É saudável? É higiénico? Está protegido? Está adaptado à idade? –, os ambientes limitam a atuação tanto das crianças como dos educadores. (p. 12)

Perante estes argumentos, importa melhorar as práticas pedagógicas direcionadas para o espaço exterior e valorizar o potencial desse espaço no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A este respeito Bento e Portugal (2016) esclarecem ser essencial “reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico”

(p. 92) salientando ser “necessária uma observação atenta por parte do adulto e a consequente introdução de objetos, materiais, estruturas ou desafios que possam enriquecer, expandir e complexificar a ação” (idem). Neto, Brito e Barreiros (citados por Moreno, 2008) salientam ainda a importância de existirem “espaços livres para jogos de equipa, corrida e perseguição, espaços arborizados selvagens e locais para repouso e relação social” (p. 243).

Ferreira (2015) reforça, também, o valor que a literatura internacional atribui à “integração de vegetação e elementos naturais num espaço de jardim de infância” (p. 11). Woolley e Lowe (citado por Ferreira, 2015) referem, inclusive, que o contacto com a natureza permite às crianças desenvolver a confiança, a autonomia e diversas habilidades motoras, como a coordenação, o equilíbrio e a agilidade. Para tal, torna-se fundamental disponibilizar, no espaço exterior, equipamentos de parque infantil, que permitam às crianças desenvolver habilidades motoras como subir, descer e trepar. Porém, como alguns dos autores já referenciados mencionam, os materiais diferentes, naturais e menos estruturados, também assumem um papel crucial no desenvolvimento das crianças e possibilitam oportunidades de exploração diversas. Como afirma Vale (2013) “estes materiais/objetos não estruturados, utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, ativam níveis elevados de imaginação e criatividade” (p. 13).

Em suma, e estando ciente das oportunidades e experiências que o espaço exterior pode proporcionar às crianças, é fundamental que este espaço mereça “a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p. 27). Azevedo (2015) acrescenta, ainda, que “o recreio deve surgir como o espaço das e para as crianças, onde o adulto deve ser o menos invasivo possível de modo a facilitar a construção das culturas da infância” (p. 152).

3.2.4. O que nos diz a investigação sobre brincar no espaço exterior?

Um estudo realizado por Ferreira (2015) teve como objetivo “perceber como é integrado o espaço exterior no dia a dia das crianças de dezanove grupos e respetivos educadores, distribuídos por quatro jardins de infância” (p. 102). As questões que nortearam esse estudo foram: (i) Com que frequência as crianças utilizam o espaço exterior?; (ii) Quanto tempo permanecem as crianças no exterior?; (iii) Qual o período

de tempo dedicado ao jogo livre no exterior?; (iv) Em que condições climáticas saem as crianças ao exterior? e (v) Quais os espaços exteriores utilizados pelos educadores? Os resultados deste estudo indicam que ao longo do dia as crianças frequentam diversos espaços exteriores, com características distintas, salientando-se equipamentos de natureza psicomotora e não estruturados. O tempo que as crianças passam nesses espaços exteriores é considerado muito reduzido quando comparado com o tempo total passado no JI. Esta autora verificou, ainda, que a saída das crianças para o espaço exterior depende das condições climáticas que se fazem sentir. A este respeito os resultados deste estudo indicam que as crianças só saem para o exterior quando as condições climáticas são favoráveis, nomeadamente “com temperaturas entre os 14.1° C e os 21.7°C e sem pluviosidade” (p. 220).

Outro estudo desenvolvido por Fjørtoft (2001), que tinha como objetivo compreender a influência dos espaços naturais no desenvolvimento da criança, foi realizado com três grupos de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade. Os resultados deste estudo revelaram que brincar em ambientes naturais permite um maior desenvolvimento das competências motoras, nomeadamente habilidades de equilíbrio e de coordenação. O autor reforça a importância dos espaços para brincar conterem elementos naturais, referindo que a sua exploração permite que as crianças façam múltiplas escolhas e proporciona, ainda, um grande número de *affordances*.

Por sua vez, um estudo realizado por Azevedo (2014), onde o público-alvo foram três grupos de 19 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, teve como objetivos: (i) compreender as culturas de infância produzidas pelas crianças no recreio, através das ações e relações que mobilizam e (ii) interpretar de que modo se relacionam as crianças entre pares e como se organizam no espaço lúdico do recreio e o seu contributo para a construção da sua identidade, como atores sociais e autores de culturas da sua geração. Os resultados deste estudo revelaram que as culturas dos contextos de vida da criança e dos seus colegas da organização educativa influenciam a forma como brincam, considerando o brincar como “um ato sociocultural” em que as crianças “atribuem significados às suas realidades e constroem as suas identidades (Azevedo, 2014, p. 76). Assim, os resultados obtidos permitem

concluir que durante as suas brincadeiras as crianças “constroem relações de amizade, resolvem problemas, dão largas à imaginação e à fantasia, experimentam papéis, materiais, transformam espaços, criam personagens, lidam com sentimentos como o medo, a frustração, a tristeza ou com o prazer e a alegria estonteante” (idem). Para além disso, ao observar os momentos de brincadeira, esta autora concluiu que as crianças dão aos espaços e aos materiais outro significado, aquele que lhes parece mais conveniente para as suas brincadeiras.

Neste estudo a autora remete, ainda, para as questões de género, referindo que “podemos encontrar crianças de géneros diferentes na mesma brincadeira, mas em muitas delas os papéis assumidos são estereótipos com grande influência social e cultural” (idem, p. 77). No que concerne às interações com o adulto, as conclusões deste estudo referem que, durante o tempo de recreio, estas surgem “da necessidade de pedir apoio nas brincadeiras, como ler alguma coisa, pedir materiais que não estão acessíveis, pedir ajudar em alguma tarefa como apertar cordões ou colocar capacetes. Ou, ainda, para pedir apoio na resolução de conflitos” (idem).

3.3. Roteiro ético e metodológico

3.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

Com o intuito de estudar a temática relativa ao brincar no espaço exterior do jardim de infância, defini quatro questões que nortearam a presente pesquisa, a saber: (i) Quais as características físicas do espaço exterior do JI e as suas potencialidades?; (ii) Quanto tempo dispõem as crianças de 3 anos (sala 1 do JI) para brincar no espaço exterior?; (iii) Como se caracteriza a intervenção do adulto no espaço exterior? e (iv) Como se caracterizam as brincadeiras dessas crianças no espaço exterior?

Portanto, este estudo teve como principal propósito analisar as características do espaço exterior existente no JI onde realizei a PPS II e o papel desempenhado pelo adulto nesse espaço, bem como mapear as brincadeiras realizadas pelas crianças com quem estagiei nesse espaço, incluindo os brinquedos por elas utilizadas. Considerando este propósito definiram-se os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as características físicas e potencialidades educativas dos espaços exteriores do jardim de infância; (ii) compreender quanto tempo diário as crianças permanecem nesse espaço

para brincar; (iii) caracterizar o papel do adulto nas brincadeiras realizadas pelas crianças nesse espaço e (iv) configurar os comportamentos de brincadeira das crianças.

3.3.2. Natureza e desenho do estudo

Face ao objeto investigado e aos objetivos delineados considera-se ser este um estudo exploratório inserido no paradigma qualitativo, que se caracteriza como tendo uma abordagem interpretativa, pois procura-se conhecer e compreender uma determinada situação no seu ambiente natural, centrando-se em procedimentos de análise e interpretação de dados (Coutinho, 2013). Este estudo assume, ainda, um carácter descritivo (Coutinho, 2013), pois procura “dar informação rica, completa e pormenorizada . . . do fenómeno . . . em estudo” (Amado & Freire, 2014, p. 131).

Quanto à modalidade utilizada para concretizar a presente pesquisa optou-se pelo estudo de caso de base etnográfico, uma vez que se pretendeu compreender “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2003, p. 32), tendo-se recorrido a múltiplas fontes de informação (Coutinho, 2013). O caso aqui estudado correspondeu ao espaço exterior onde as crianças de 3 anos da sala onde realizei a PPS II realizavam as suas brincadeiras.

3.3.3. Participantes no estudo

Neste estudo participaram 24 crianças (12 meninos e 12 meninas), com idades compreendidas entre os dois anos e onze meses (35 meses) e os três anos e nove meses (45 meses)⁶ as quais integram o grupo da sala onde foi realizada a PPS II. Outras características deste grupo de crianças encontram-se evidenciadas no primeiro tópico deste relatório. A educadora cooperante também participou neste estudo, a qual exerce a profissão há 16 anos, todos eles desenvolvidos na instituição onde se desenvolveu a PPS II e em contexto de creche, à exceção deste ano, que se encontra na valência de JI.

3.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados

Um estudo de caso exige que o investigador use “várias fontes de evidências” (Yin, 2003, p. 120) que o ajudem a compreender o caso em profundidade. Desta forma,

⁶ Idades datadas a 31 de outubro de 2018

na presente investigação foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: (i) observação; (ii) questionário com questões abertas realizado à educadora cooperante e (iii) pesquisa documental - fotografias retiradas pelas crianças aos seus equipamentos/recursos preferidos (cf. Anexo O). O recurso a esta variedade de técnicas proporcionou a triangulação da informação, um processo que, de acordo com Yin (2003), permite “o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação” (p. 121). Borralho, Fialho e Cid (2015) reforçam a importância de fazer a triangulação dos dados provenientes das várias técnicas, referindo que isso dá coerência à investigação.

Importa referir que a observação foi a principal técnica utilizada no presente estudo, dado que “as práticas só são acessíveis pela observação” (Flick, 2005, p. 137). No presente estudo o seu uso possibilitou investigar e compreender práticas e interações ocorridas no espaço exterior do contexto educativo. Quanto ao tipo de envolvimento tido no uso desta técnica houve momentos em que a observação foi “participante”, isto é assumiu-se “um papel ativo” (Coutinho, 2013, p. 138), tendo-se atuado “como mais um membro do grupo” (idem) e outros em que foi “não participante”, o que implicou a ausência de intervenção na ação. Neste sentido, a dimensão do envolvimento do observador caracteriza-se como tendo sido de natureza mista (Coutinho, 2013). Relativamente à dimensão da estruturação do tipo de observação realizada esta também se caracteriza como tendo sido mista, na medida em que envolveu, por um lado, a utilização de um “protocolo de observação pré-definido e estruturado” (Coutinho, 2013, p. 136) em função do que se pretendeu observar (escolhas das crianças relativamente aos equipamentos/recursos preferidos) e, por outro, uma observação de natureza mais aberta o que permitiu observar os comportamentos das crianças e dos adultos de uma forma natural e sem interferência.

Relativamente às observações de natureza mais estruturada importa referir que estas foram efetuadas durante um período de quatro semanas, tendo-se utilizado para o seu registo uma grelha de observação, onde foram registadas as escolhas efetuadas pelas crianças relativamente aos equipamentos e recursos existentes no espaço exterior (cf. Anexo P).

No que concerne às observações naturalistas, foram realizadas um total de 33 observações: 23 no jardim 1, com um tempo de observação total de 2h21m, e 10 no

jardim 2, com um tempo de observação total de 50 m (cf. Anexo Q). Estas observações foram realizadas durante um período de nove semanas. Para o registo destes dados utilizou-se um protocolo de observação naturalista (cf. Anexo R).

Com o intuito de “construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação” (Minayo & Costa, 2018, p. 141) e de conhecer a perspetiva da educadora cooperante relativamente à temática deste estudo, realizei um guião de entrevista semiestruturado (cf. Anexo S), contudo, devido a alguns constrangimentos, não foi possível que esta entrevista fosse concretizada presencialmente, acabando por se converter num questionário com questões abertas ao qual a educadora cooperante respondeu por escrito (cf. Anexo T).

A pesquisa documental usada no presente estudo consistiu na recolha e análise das fotografias que as crianças tiraram nos dois espaços exteriores. Importa referir que durante o período de investigação as crianças intervenientes tiveram, à sua disposição, uma máquina fotográfica para captar imagens das suas preferências no que concerne aos equipamentos e recursos existentes no espaço exterior. Ao longo desse período cada criança podia tirar, em cada um dos jardins, no máximo, duas fotografias. Importa referir que no total foram tiradas 48 fotografias, 24 referentes ao jardim 1 e 24 referentes ao jardim 2.

Os dados recolhidos através das técnicas de observação, questionário e pesquisa documental foram analisados com recurso à análise categorial (cf. Anexo U) que, de acordo com Bardin (citado por Silva & Fossá, 2013), “consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente” (p. 8). Importa referir que, antes de formar as categorias, e indo ao encontro daquilo que Bardin (citado por Silva & Fossá, 2013) defende, foi necessário organizar o material recolhido, realizar uma leitura geral desse material e, posteriormente, explorá-lo. Essa exploração consistiu no recorte do texto em pequenas frases que, de acordo com Silva e Fossá (2013), se designam de “unidades de registo”. Posteriormente, procedi, então, à categorização do material recolhido, tendo recorrido ao procedimentos de natureza indutiva.

Os registos de observação também foram analisados tendo por base a informação patente na Escala POS⁷, o que me permitiu caracterizar as brincadeiras que as crianças desenvolviam durante os momentos de exploração livre no espaço exterior.

3.3.5. Roteiro ético

Tendo em conta que este trabalho de investigação é realizado com a participação das crianças, e indo ao encontro daquilo que é defendido por Tomás (2011), é imprescindível que se tenha em consideração um conjunto de princípios éticos e deontológicos. Desta forma, comecei por explicitar os objetivos da investigação à equipa educativa e, posteriormente, expliquei às crianças, durante uma conversa em grande grupo, que pretendia desenvolver um trabalho sobre as brincadeiras que fazem no espaço exterior. Aproveitei ainda essa conversa para obter o consentimento verbal das crianças, sendo que todas concordaram em fazer parte desta investigação.

Foi também obtido o consentimento dos encarregados de educação, tendo sido entregue a cada família um documento (cf. Anexo V) que tinha como propósito dar a conhecer a investigação e obter autorização para a captura de fotografias dos seus educandos e para a participação dos mesmos no estudo.

Relativamente à privacidade e confidencialidade, sempre que se pretendia referir os envolvidos na investigação utilizou-se as iniciais do primeiro e último nome dos mesmos. Para além disso, o nome da instituição também não é referido em momento algum e o nome dos espaços exteriores foram alterados.

Na elaboração do roteiro ético baseei-me, ainda, nos compromissos estabelecidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011), tendo procurado promover o bem-estar físico, emocional e intelectual das crianças, respeitando os seus interesses e respondendo às suas necessidades. Quanto à educadora cooperante, e tendo em conta que esta também foi envolvida na investigação, procurei respeitá-la e apoiá-la no seu desenvolvimento profissional, para além disso, fui partilhando informações e desenvolvendo conversas informais acerca da investigação com a mesma.

⁷ Rubin, K. (2001). *The play observation scale (POS)*

3.4. Apresentação dos resultados

Este tópico destina-se à apresentação dos resultados obtidos através das diferentes técnicas utilizadas (observação, questionário e pesquisa documental).

3.4.1. Características físicas dos espaços exteriores - Dados de observação

O contexto socioeducativo dispõe de dois espaços exteriores, ambos com revestimentos de pisos variados (calçada, pneu reciclado, polimérico e relva) e muitos espaços verdes. Relativamente aos recursos e equipamentos existentes nestes espaços, o jardim 1 contém uma casa de plástico, utensílios de cozinha e alguns brinquedos diversos que possibilitam o desenvolvimento do jogo simbólico. Para além disso, este jardim dispõe de várias estruturas de plástico móveis que permitem o desenvolvimento de uma variedade de habilidades motoras, bem como equipamentos para circular (triciclos, carros e motas), um percurso rodoviário desenhado no chão, pneus, espaços livres para jogos de perseguição, espaços arborizados e locais para repouso, com mesas, cadeiras e bancos.

Por sua vez, o jardim 2, contém grandes estruturas e equipamentos fixos, de ferro e madeira, com alturas mais elevadas, que permitem que as crianças realizem atividades de equilíbrio, que escorreguem e trepem. Dispõe, ainda, de um baú com uma grande variedade de brinquedos diversos, alguns triciclos, duas casas (uma de plástico e outra feita com troncos) e gaiolas com pássaros. Tal como o jardim 1, este local apresenta espaços livres para jogos de corrida e perseguição, espaços arborizados e uma zona com mesas e bancos que possibilitam o repouso.

Considero que ambos os espaços exteriores constituem-se como espaços que oferecem muitas oportunidades de exploração e de aprendizagem. O facto de conterem equipamentos de parque infantil permite às crianças desenvolverem habilidades motoras como subir, descer e trepar, enquanto que a presença de materiais não estruturados ou de fim aberto que, tal como refere Caggio (citado por Guerra, 2013), são materiais que não têm objetivos de aprendizagem tão específicos e óbvios como os materiais estruturados e que, como tal, acabam por ser mais centrados na criança, permite desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças.

3.4.2. Perspetiva da educadora cooperante relativamente ao espaço exterior - Dados de opinião

A análise de conteúdo aos dados recolhidos no questionário aberto realizado à educadora cooperante permitiu, como se descreve na tabela 1, conhecer a sua opinião relativamente a quatro dimensões: as condições físicas do espaço exterior, as potencialidades pedagógicas do espaço exterior, as características dos comportamentos das crianças no espaço exterior e a intervenção educativa no espaço exterior.

Tabela 1

Tópicos abordados pela educadora cooperante relativamente ao espaço exterior

Bloco	Categoria	Freq.	
Caracterização das condições físicas do espaço exterior	Tipo de equipamentos e recursos existentes	11	21 31,9%
	Qualidade dos espaços exteriores	5	
	Melhorias a introduzir	5	
Potencialidades pedagógicas dos espaços exteriores	Promoção de oportunidades de brincadeira e de aprendizagem	7	16 24,2%
	Promoção de competências	6	
	Contacto com diversidade de recursos	3	
Características dos comportamentos das crianças no espaço exterior	Desenvolvimento de brincadeiras	9	15 22,7%
	Equipamentos utilizados com mais frequência no J1	3	
	Equipamentos utilizados com mais frequência no J2	3	
Caracterização da intervenção educativa no espaço exterior	Utilização do espaço: tempo e frequência	6	14 21,2%
	Papel do adulto	6	
	Circunstâncias de frequência	2	
Total		66	100%

Relativamente à caracterização das condições físicas do espaço exterior a educadora cooperante qualifica (i) o tipo de equipamentos e recursos existentes; (ii) a qualidade dos espaços exteriores e (iii) as melhorias que gostaria de ver introduzidas nesses espaços, como se expressa na tabela 2.

Tabela 2

Opinião da educadora cooperante relativamente às condições físicas do espaço exterior

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.	
Caracterização das condições físicas do espaço exterior	Tipo de equipamentos e recursos existentes	Equipamentos fixos para trepar	3	21 31,9%
		Equipamentos para circular	2	
		Elementos naturais	2	
		Equipamentos comuns: mesas, cadeiras	2	
		Casa de brincar	1	
		Brinquedos diversos	1	
	Qualidade dos espaços exteriores	Fraca diversidade de equipamentos no J1	2	
		Excelentes equipamentos no J2	2	
		Espaços de dimensões razoáveis	1	

Tabela 2

Opinião da educadora cooperante relativamente às condições físicas do espaço exterior (cont.)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.	
Caracterização das condições físicas do espaço exterior	Melhorias a introduzir	Maior diversidade e qualidade de equipamentos	2	
		Aumento dos elementos naturais	1	
		Organização de áreas temáticas	1	
		Introdução de estruturas protetoras de condições físicas adversas	1	

No que concerne ao tipo de equipamentos e recursos existentes no espaço exterior, a educadora cooperante referencia mais frequentemente a existência de equipamentos de natureza motora, tal como é possível verificar nos seguintes excertos: “tem um escorrega”, ”dois escorregas grandes” e ”uma estrutura em metal para as crianças treparem e brincarem (carro)”. Porém, também assinala a existência de outros materiais, tais como os elementos naturais, brinquedos de plástico e outros.

Relativamente à qualidade dos espaços exteriores a educadora cooperante menciona que, apesar de ambos terem dimensões razoáveis, no que concerne aos equipamentos, os dois espaços são distintos. Esta considera que o jardim 1 “é pobre nos equipamentos . . . e tem poucos brinquedos diversos”, em contrapartida, caracteriza os equipamentos existentes no jardim 2 como sendo “ótimos . . . [e que] os materiais estão consideravelmente bem conservados”.

A última categoria deste bloco, tal como já foi referido anteriormente, corresponde às melhorias que a educadora gostaria de ver introduzidas nestes espaços. Das suas palavras destaca-se a ambição de ver uma maior diversidade e qualidade de equipamentos nos espaços exteriores. Considero importante salientar, também, a referência à necessidade de existir um espaço coberto para as crianças poderem brincar em situações atmosféricas adversas.

Procurou-se compreender, também, quais as potencialidades pedagógicas que a educadora cooperante atribuía aos espaços exteriores. As respostas dadas identificaram várias potencialidades, as quais agrupámos em três categorias: (i) promoção de competências; (ii) promoção de oportunidades de brincadeira e de aprendizagem e (iii) contacto com diversidade de recursos, como se observa na tabela seguinte.

Tabela 3

Opinião da educadora cooperante relativamente às potencialidades pedagógicas do espaço exterior

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.	
Potencialidades pedagógicas dos espaços exteriores	Promoção de competências	Motoras	4	16 24,2%
		Sociais	1	
		Criativas	1	
	Promoção de oportunidades de brincadeira e de aprendizagem	Complementaridade das aprendizagens	3	
		Promoção do brincar livre	2	
		Promoção de oportunidades de lazer distintas do espaço interior	2	
	Contacto com diversidade de recursos	Promoção do contacto com a natureza	2	
		Promoção do contacto com materiais distintos do espaço interior	1	

No que diz respeito à primeira categoria, a educadora numera três competências distintas, nomeadamente, motoras, sociais e criativas, destacando as competências motoras como sendo aquelas que mais se evidenciam. Em relação à segunda categoria a educadora ressalta a complementaridade das aprendizagens que este espaço proporciona, referindo que “a frequência dos espaços exteriores complementa as aprendizagens feitas em sala”. Quanto à última categoria, a educadora refere a promoção do contacto com a natureza e com materiais distintos do espaço interior, dando mais destaque ao contacto com a natureza.

A educadora cooperante descreveu, ainda, as características dos comportamentos das crianças no espaço exterior, tendo-se estruturado a informação disponibilizada em três categorias distintas: (i) desenvolvimento de brincadeiras; (ii) equipamentos utilizados com mais frequência no jardim 1 e (iii) equipamentos utilizados com mais frequência no jardim 2, como se expressa na tabela 4.

Tabela 4

Opinião da educadora cooperante relativamente às características dos comportamentos das crianças no espaço exterior

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.	
Características dos comportamentos das crianças no espaço exterior	Desenvolvimento de brincadeiras	De natureza motora	4	15 22,7%
		De natureza criativa	2	
		De natureza livre	2	
		De natureza simbólica	1	
	Equipamentos utilizados com mais frequência no J1	Triciclos	1	
		Troncos de madeira	1	
		Casa de plástico	1	
	Equipamentos utilizados com mais frequência no J2	Escorrega	1	
		Brinquedos diversos	1	
		Estrutura de metal	1	

Quanto à primeira categoria, a educadora refere que as brincadeiras de natureza motora são aquelas que mais se observam, tal como é possível verificar a partir das seguintes unidades de registo: “São brincadeiras muito físicas”; “as corridas; “subir e descer obstáculos” e “pedalar”. No que concerne à segunda categoria - equipamentos utilizados com mais frequência no jardim 1 - a educadora identifica os triciclos, os troncos de madeira e a casa de plástico. Por sua vez, e relativamente à terceira categoria, refere que no jardim 2 os equipamentos mais utilizados são o escorrega, os brinquedos diversos e a estrutura de metal (carro).

Por último, com o intuito de caracterizar a intervenção educativa no espaço exterior, e analisando o texto do questionário, evidenciam-se três categorias distintas: (i) utilização do espaço: tempo e frequência; (ii) papel do adulto e (iii) circunstâncias de frequência, com as respetivas categorias, como retrata a tabela 5.

Tabela 5

Opinião da educadora cooperante relativamente à intervenção educativa no espaço exterior

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.	
Caracterização da intervenção educativa no espaço exterior	Utilização do espaço: tempo e frequência	Diariamente nos períodos da manhã e da tarde	3	14 21,2%
		Cerca de 1h45 minutos diários	3	
	Papel do adulto	Envolvimento eventual nas brincadeiras das crianças	2	
		Supervisão das crianças	1	
		Excessivo envolvimento do adulto condiciona a ação das crianças	1	
		Disponibilização de materiais e estruturação do espaço	1	
		Gestão de eventuais situações de risco	1	
	Circunstâncias de frequência	Perante condições atmosféricas favoráveis	1	
		Perante condições atmosféricas menos favoráveis	1	

Quanto à utilização do espaço a educadora refere que as crianças frequentam o espaço exterior nos períodos da manhã e da tarde, num período total diário de uma hora e quarenta e cinco minutos. No que concerne ao papel do adulto, a educadora destaca o eventual envolvimento nas brincadeiras das crianças, contudo, também refere o papel de supervisão, a disponibilização de recursos e a gestão de situações de risco. Quanto à última categoria a educadora refere que “as crianças frequentam o espaço exterior,

maioritariamente, com condições atmosféricas favoráveis. Contudo, este ano começaram a frequentar, também, em dias de chuva”.

3.4.3. Identificação dos equipamentos e recursos preferidos pelas crianças

3.4.3.1. Dados de opinião das crianças

A análise da captação de imagens feita pelas 24 crianças no jardim 1 permitiu verificar que as crianças assinalaram ter preferências por diversos equipamentos / recursos, como se descreve na Figura 1.

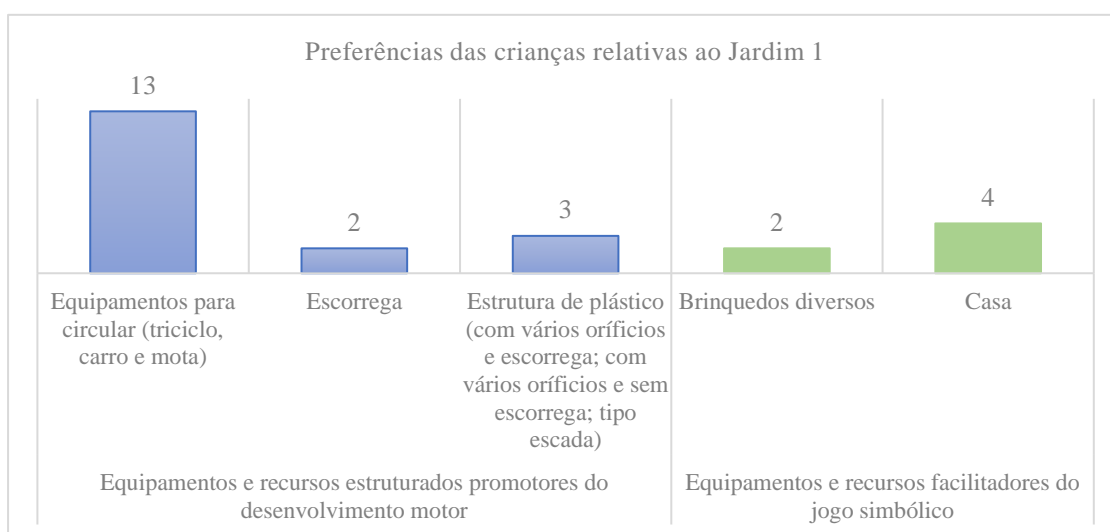


Figura 1. Dados relativos às fotografias capturadas pelas crianças aos equipamentos/recursos do jardim 1

Uma análise aos resultados acima apresentados permite concluir que os equipamentos e recursos estruturados promotores do desenvolvimento motor foram os preferidos pelas crianças, destacando-se os equipamentos para circular (equipamentos mais fotografados pelas crianças - 13 crianças selecionaram estes equipamentos como sendo os seus preferidos). As crianças também assinalaram nas suas preferências equipamentos e recursos facilitadores do jogo simbólico, destacando-se a casa, equipamento fotografado por quatro crianças.

Em síntese, verifica-se que a maioria dos equipamentos e recursos fotografados pelas crianças são os promotores do desenvolvimento motor (n=18 em n=24 – corresponde a 75% das escolhas indicadas pelas crianças), uma vez que são equipamentos utilizados, essencialmente, para as crianças se deslocarem, escorregarem e treparem.

Procurou-se identificar também as preferências das crianças no que diz respeito aos equipamentos e recursos existentes no jardim 2. Os dados obtidos e apresentados na Figura 2, permitem verificar que, mais uma vez, todas as crianças conseguiram identificar o seu equipamento/recurso preferido neste espaço.

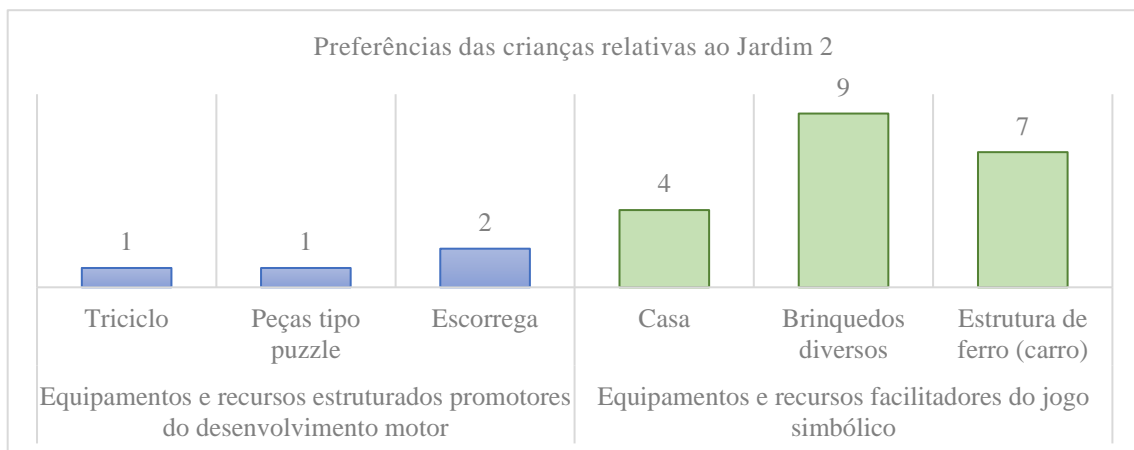


Figura 2. Dados relativos às fotografias capturadas pelas crianças aos equipamentos/recursos do jardim 2

Ao analisar o conteúdo da Figura 2 constata-se que, neste jardim, os brinquedos diversos foram os mais fotografados (nove crianças selecionaram este equipamento como sendo o seu preferido), seguindo-se a estrutura de ferro (carro), fotografada por um total de sete crianças. Por último, essa análise permite averiguar que, contrariamente àquilo que acontece no jardim 1, os equipamentos e recursos facilitadores do jogo simbólico prevalecem quando comparados com os equipamentos e recursos promotores do desenvolvimento motor (n=20 em n=24, correspondendo a 83,3% do total).

3.4.3.2. Dados dos registos de observação

Os registos de observação efetuados, durante três semanas, permitiram compreender quais foram os primeiros equipamentos que as crianças mais escolheram quando chegaram ao jardim 1. Ao analisar os dados recolhidos, e apresentados na Figura 3, é possível concluir que os equipamentos que as crianças mais escolheram foram os equipamentos para circular (104 crianças escolheram em primeiro lugar, durante as três semanas de observação, estes equipamentos para brincar), com valores consideráveis quando comparados com os restantes equipamentos. Seguiu-se a casa (escolhida por 44 crianças) e a estrutura com túnel (escolhida por 20 crianças).

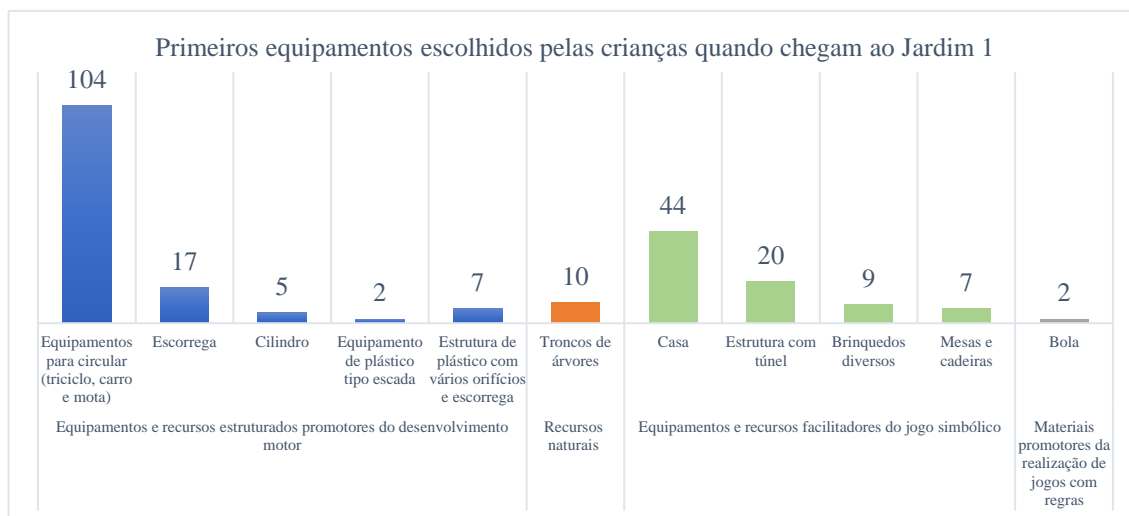


Figura 3. Primeiros equipamentos escolhidos pelas crianças quando chegam ao jardim 1

Constata-se também que os equipamentos promotores do desenvolvimento motor prevaleceram comparativamente aos restantes equipamentos ($n=135$ em $n=227$, correspondendo a 59,5% do total). É interessante verificar, ainda, que a estrutura com túnel, um equipamento introduzido no espaço exterior para as crianças treparem e rastejarem, promotor do desenvolvimento motor, foi utilizado pelas crianças, sobretudo, para desenvolver jogo simbólico, funcionando como “o castelo dos dragões” ou a “casa”. Este registo ilustra a criatividade das crianças na exploração dos recursos.

Quanto às preferências observadas no jardim 2, tal como descreve a Figura 4, o primeiro recurso ou equipamento mais escolhido pelas crianças à chegada ao espaço exterior foram: os brinquedos diversos, seguindo-se a estrutura de ferro (carro) e o escorrega.

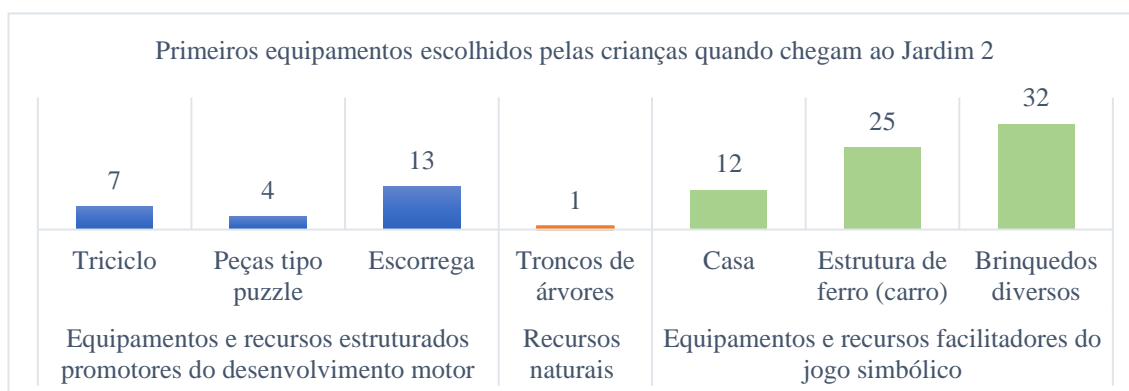


Figura 4. Primeiros equipamentos escolhidos pelas crianças quando chegam ao jardim 2

Para além disso, e contrariamente aquilo que foi observado no jardim 1, neste espaço prevaleceu a escolha de recursos e materiais facilitadores do jogo simbólico (n=69 em n=94, correspondendo a 73,4% do total). Relativamente a estes materiais, é interessante verificar que a estrutura de ferro, um equipamento introduzido no espaço exterior para as crianças treparem, ou seja, promotor do desenvolvimento motor, foi utilizado pelas crianças de 3 anos, essencialmente, para desenvolver jogo simbólico.

3.4.4. Tipo de brinquedos e recursos utilizados nas brincadeiras - Dados de observação

A análise dos registos de observação realizadas no jardim 1 permitiu perceber que as crianças usaram, essencialmente, quatro tipos de brinquedos e recursos durante as suas brincadeiras, a saber: (i) equipamentos psicomotores para trepar e deslocar-se; (ii) elementos da natureza, considerados materiais não estruturados ou de fim aberto; (iii) recursos de natureza diversa e (iv) brinquedos de natureza simbólica, tal como é possível verificar na tabela que se segue.

Tabela 6

Tipo de brinquedos/recursos utilizados nas brincadeiras observadas no jardim 1

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.	Freq.	
Tipo de brinquedos / recursos utilizados nas brincadeiras observadas	Equipamentos psicomotores para trepar e deslocar-se	Equipamentos para circular (triciclo, mota e carro)	7	18 36,7%	
		Estrutura com túnel	3		
		Estrutura de plástico tipo escada	3		
		Cilindro	2		
		Bola	2		
		Estrutura de plástico com vários orifícios e com escorrega	1		
	Elementos da natureza (materiais não estruturados ou de fim aberto)	Folhas	5	12 24,5%	
		Paus	3		
		Terra	2		
		Troncos de árvores	2		
	Recursos de natureza diversa	Recursos comuns: mesas e cadeiras	4	10 20,4%	
		Brinquedos de causa efeito e outros	3		
		Armário de plástico	2		
		Banco de pedra	1		
	Brinquedos de natureza simbólica	Utensílios de cozinha	5	9	
		Casa	4	18,4%	
	Total			49	100%

Destes quatro tipos de brinquedos/recursos, aqueles que as crianças mais selecionaram durante o tempo de observação foram os equipamentos psicomotores para

trepar e deslocar-se (representando uma percentagem de 36,7% das situações observadas). Ao consultar a tabela 6 é possível constatar que os equipamentos para circular (triciclo, mota e carro) foram aqueles que apresentaram uma maior frequência de utilização (n=7 em n=18).

O segundo tipo de brinquedos / recursos mais procurados foram os elementos da natureza, entendidos como materiais não estruturados ou de fim aberto (representando uma percentagem de 24,5% das situações). Este conjunto de recursos e os equipamentos psicomotores foram escolhidos pelas crianças para brincarem no jardim 1 na maioria das situações observadas, representando 61,2% das situações analisadas. Por sua vez, a análise dos registos efetuados no jardim 2 permitiu identificar os brinquedos e recursos que as crianças escolheram para brincar, observando-se a escolha de: (i) brinquedos de natureza simbólica; (ii) equipamentos psicomotores e (iii) recursos de natureza diversa, tal como é possível observar na tabela 7.

Tabela 7

Tipo de brinquedos/recursos utilizados nas brincadeiras observadas no jardim 2

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.	Freq.
Tipo de brinquedos / recursos utilizados nas brincadeiras observadas	Brinquedos de natureza simbólica	Brinquedos diversos	7	9
		Estrutura de ferro (carro)	2	75%
	Equipamentos psicomotores	Escorrega	1	2
		Estrutura tipo puzzle	1	16,7%
Recursos de natureza diversa	Lancil	1	1 8,3%	
Total			12	100%

Em termos gerais verificou-se que, dos três tipos de brinquedos/recursos usados pelas crianças, aqueles que mais se evidenciaram durante o tempo de observação foram os brinquedos de natureza simbólica (com uma percentagem de 75%). Seguindo-se os equipamentos psicomotores (com uma percentagem de 16,7%). Uma análise mais específica permite constatar que, dos brinquedos de natureza simbólica, os brinquedos diversos são aqueles que apresentam uma maior frequência (7 num total de 9).

3.4.5. Modalidades de brincadeira (nível social e cognitivo) - Dados de observação

As modalidades de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças nos espaços exteriores durante o tempo de observação foram categorizadas considerando duas dimensões distintas: o brincar social (inclui o brincar em grupo, o brincar solitário e o

brincar paralelo) e o brincar cognitivo (inclui o brincar simbólico, o brincar funcional, o brincar exploratório e o brincar construtivo), tal como é possível verificar na tabela 8.

Tabela 8

Modalidades de brincadeira (nível social e cognitivo)

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.		Total	
			J1	J2	n.º	%
Modalidades de brincadeira	A nível social	Brincar em grupo	25	8	33	71,7%
		Brincar solitário	5	4	9	19,6%
		Brincar paralelo	3	1	4	8,7%
	Total		33	13	46	100%
	A nível cognitivo	Brincar simbólico	16	8	24	52,2%
		Brincar funcional	15	3	18	39,1%
		Brincar exploratório	2	1	3	6,5%
		Brincar construtivo	0	1	1	2,2%
	Total		33	13	46	100%

Ao analisar os dados obtidos, é possível constatar que, relativamente ao nível do brincar social, tanto no jardim 1 como no jardim 2, as crianças manifestaram, basicamente, comportamentos de brincadeira que se enquadraram nas modalidades brincar em grupo (no jardim 1 correspondeu a 25 dos 33 comportamentos de brincadeira observados, enquanto que no jardim 2 correspondeu a 8 dos 13 comportamentos de brincadeira observados), seguindo-se o brincar solitário, mas com menor expressividade (no jardim 1 correspondeu a 5 dos 33 comportamentos de brincadeira observados e no jardim 2 correspondeu a 4 dos 13 comportamentos observados). A modalidade brincar paralelo foi observada apenas três vezes no jardim 1 e uma vez no jardim 2.

Quanto ao nível cognitivo os dados recolhidos permitem concluir que, no jardim 1, os valores referentes aos comportamentos de brincadeira situados na tipologia do brincar simbólico (16 em 33) e do brincar funcional (15 em 33) apresentam frequências bastante importantes quando comparadas com a frequência dos comportamentos situados na tipologia do brincar exploratório, que foi apenas de dois. No jardim 2 também prevaleceram os comportamentos de brincadeira de tipologia simbólica. Contudo, os comportamentos situados na tipologia do brincar funcional não se evidenciaram tão frequentes quanto os do brincar simbólico. É possível verificar ainda que, no jardim 2, as crianças manifestaram comportamentos de brincadeira situados nas quatro tipologias contempladas na escala POS, o que não acontece no jardim 1.

3.4.6. Interações sociais estabelecidas pelas crianças com pares e adultos - Dados de observação

A análise das brincadeiras efetuadas pelas crianças no recreio durante o período de observação permitiu compreender com quem eram estabelecidas as interações, tendo-se observado: (i) Interações estabelecidas entre as crianças e (ii) Interações estabelecidas entre adultos e crianças, como se expressa na tabela 9.

Tabela 9

Interações estabelecidas

Bloco	Categoria	Freq.		Total	
		J1	J2	n.º	%
Interações estabelecidas entre as crianças	De natureza positiva	61	15	76	72,4%
	De natureza negativa	9	0	9	8,6%
Interações estabelecidas entre adultos e crianças	De natureza positiva por parte da criança	11	1	12	11,4%
	De natureza positiva por parte do adulto	7	1	8	7,6%
Total		88	17	105	100%

Considerando estes dois tipos de interação observados, verificou-se que as mesmas foram de dois tipos: (i) de natureza positiva ou (ii) de natureza negativa. No caso das interações estabelecidas entre as crianças e os adultos foi possível perceber ainda de quem era a iniciativa destes dois tipos de interações, tendo-se estabelecido duas categorias: (i) de natureza positiva por parte da criança ou (ii) de natureza positiva por parte do adulto. Percebe-se também que do número total de interações observadas (n=105), 88 foram estabelecidas no jardim 1 e apenas 17 no jardim 2. Infere-se, assim, que as características físicas do jardim 1 pareceram ser mais facilitadoras do estabelecimento de interações sociais entre as crianças, mas também entre as crianças e os adultos, do que o jardim 2.

Podemos constatar, ainda, que as interações estabelecidas entre as crianças foram, essencialmente, de natureza positiva. Quanto às interações estabelecidas entre adultos e crianças verifica-se que as que partiram da iniciativa das crianças prevalecem comparativamente às que partiram da iniciativa do adulto. É possível perceber também que, durante o período de observação, não foram estabelecidas interações negativas entre adultos e crianças, o que se assinala como fator muito positivo.

Analisando com mais detalhe as interações de natureza positiva estabelecidas entre as crianças, regista-se a existência de uma variedade de interações (cf. Anexo X).

Do conjunto das interações observadas salienta-se o facto de no jardim 1 os comportamentos mais frequentemente observados terem sido aqueles em que a criança “dá informação para esclarecer algo” (observado 23 num total de 75 comportamentos registados) e em que “dá ordens” (observado 11 num total de 75 comportamentos registados). No jardim 2 as observações permitiram constatar que “conversa com o/a colega” se estabeleceu como a interação mais frequente, seguindo-se a “dá ordens”.

No que concerne às interações de natureza negativa estabelecidas entre as crianças no jardim 1 destaca-se o comportamento “recusa partilhar objeto” (4 comportamentos observados num total de 9 registos). Enquanto que no jardim 2 não foram registadas interações de natureza negativa durante o período de observação.

Na tabela 10 descreve-se as interações estabelecidas entre adultos e crianças. Quanto às interações de natureza positiva por parte da criança destacam-se aquelas em que as crianças dão informação ao adulto, sendo esta a única interação observada no jardim 2, ou seja os restantes comportamentos foram observados apenas no jardim 1.

Tabela 10

Interações estabelecidas entre adultos e crianças

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.		Freq. Total
			J1	J2	
Interações estabelecidas entre adultos e crianças	De natureza positiva por parte da criança	Dá informação	3	1	4
		Entrega objetos	2	0	2
		Responde às interrogações	2	0	2
		Solicita ajuda	2	0	2
		Obedece	1	0	1
		Interroga	1	0	1
	De natureza positiva por parte do adulto	Participa na brincadeira	2	0	2
		Ajuda na resolução de problemas quando lhe é solicitado	2	0	2
		Questiona	2	0	2
		Interrompe brincadeira por precaução	1	1	2

A análise dos dados acima apresentados permite perceber, ainda, quais as interações de natureza positiva que partem da iniciativa do adulto. Importa salientar que, no jardim 1, a participação nas brincadeiras, a ajuda na resolução de problemas quando lhe é solicitado e o questionamento foram as interações mais frequentes, enquanto que no jardim 2 apenas se observou uma interação desse tipo – “interrompe brincadeira por precaução”.

3.4.7. Pessoas presentes no espaço exterior – Dados de observação

Os registos de observação realizados tanto no jardim 1 como no jardim 2 permitiram identificar quais as pessoas que estavam presentes no espaço exterior quando as crianças da sala 1 lá estavam a brincar (cf. Anexo Z). Ao relacionar a informação obtida a partir desses registos com as interações sociais que as crianças desenvolveram com crianças e adultos, é possível constatar que, embora estivessem outras crianças presentes no espaço exterior, o grupo de crianças da sala 1 interagiu sobretudo com as crianças da sua sala. Tendo-se verificado o mesmo com os adultos.

Para além disso, esses registos permitiram constatar que, na maioria das vezes, as crianças saem para o espaço exterior acompanhadas pelos dois elementos que integram a equipa de sala - a educadora de infância e a assistente operacional.

3.5. Análise e discussão dos resultados

A análise e discussão dos resultados obtidos está estruturada em três tópicos: (i) identificação das características físicas e potencialidades educativas dos espaços exteriores do JI; (ii) caracterização do papel do adulto nas brincadeiras realizadas pelas crianças no espaço exterior e (iii) configuração dos comportamentos de brincadeira das crianças do JI no espaço exterior.

3.5.1. Características físicas e potencialidades educativas dos espaços exteriores do JI

Ao triangular os dados recolhidos a partir da técnica de observação e os dados da opinião da educadora cooperante, é possível concluir que os dois espaços exteriores que o contexto socioeducativo dispõe constituem-se como espaços que possibilitam o desenvolvimento das crianças e que apresentam diversas oportunidades de exploração.

É interessante verificar a existência, em ambos os jardins, de materiais estruturados, que foram ali colocados para atender a objetivos específicos de aprendizagem que servem para escorregar ou para trepar, bem como de materiais não estruturados ou de fim aberto, que permitem um outro tipo de exploração e interpretação da parte das crianças, como é o caso dos materiais naturais. Considera-se que estas características dos espaços estudados são importantes na medida em que possibilitam a

aquisição de competências em diferentes áreas do desenvolvimento, nomeadamente: (i) cognitivo (e.g. criatividade); (ii) motor (e.g. correr, saltar, trepar, escorregar); (iii) emocional (e.g. resolução de conflitos) e (iv) social (e.g. interação com pares e adultos), o que vai ao encontro do que a literatura revisitada nos reporta (cf. Thomas & Harding, citado por Bento & Portugal, 2016).

Apesar disso, e embora existam materiais estruturados e materiais não estruturados ou de fim aberto em ambos os jardins, estes equipamentos/recursos apresentam características diferentes. No jardim 1 os equipamentos e recursos estruturados são móveis e de plástico, enquanto no jardim 2 esses equipamentos e recursos são fixos, produzidos com ferro e madeira, e apresentam alturas mais elevadas, sendo direcionados para crianças mais velhas. Apesar das características e potencialidades evidenciadas anteriormente, estes espaços, e tal como a educadora refere no questionário, carecem de opções que possibilitem a sua frequência perante condições meteorológicas adversas. A este respeito a educadora cooperante sugere a importância de haver “um telheiro grande sob o qual as crianças pudessem brincar nos dias de chuva”, o que nos parece ser uma sugestão positiva, pois permitiria a exploração do espaço sob todas as condições atmosféricas.

3.5.2. Caracterização do papel do adulto nas brincadeiras realizadas pelas crianças no espaço exterior

O papel do adulto nas brincadeiras realizadas no espaço exterior foi analisado atendendo a duas dimensões: o tempo disponibilizado pela educadora para as crianças brincarem e a função desempenhada pela educadora durante esse tempo.

Constatou-se que o tempo de permanência das crianças no espaço exterior era de cerca de 1h45m diários, correspondendo a um tempo reduzido quando comparado com a totalidade de horas diárias que as crianças passam na instituição (à volta de 7h por dia). Este resultado suscita alguma apreensão, ainda que no questionário realizado à educadora cooperante esta refira que brincar no espaço exterior acarreta inúmeras potencialidades pedagógicas.

Concluiu-se, ainda, que durante esse tempo de brincadeira os adultos utilizam, essencialmente, o jardim 1. Sendo que a duração das saídas no período da tarde é

superior (período médio de permanência no exterior é de 1h6min) quando comparada com as realizadas durante o período da manhã (tempo médio de permanência no exterior é de 32,5min).

Considera-se que os dados obtidos no presente estudo vão ao encontro do que a literatura revisitada nos reporta, quando referem haver uma “forte institucionalização” das crianças em idade pré-escolar (Silva & Sarmiento, 2017) e que o tempo livre para brincar no espaço exterior tem vindo a ser substituído por atividades orientadas que são desenvolvidas em espaços fechados. Os resultados obtidos no estudo realizado por Ferreira (2015) também corroboram esta ideia e permitem aferir que o tempo efetivo médio de permanência no exterior é muito baixo.

Relativamente às práticas desenvolvidas pelos adultos durante o tempo de brincadeira no espaço exterior, os dados apresentados permitem concluir que os seus papéis assumiram, essencialmente, três funções: apoio em situações de conflito, participação nas brincadeiras e questionamento. Embora com uma frequência mais baixa, os dados apresentados permitem constatar que o adulto também interveio para interromper as brincadeiras das crianças por precaução. Esta limitação de explorar determinados materiais e o impedimento em desenvolver competências motoras que implicam algum risco é uma das principais preocupações do adulto quando as crianças se encontram no espaço exterior (cf. Neto & Lopes, 2018; Vale, 2013).

3.5.3. Comportamentos de brincadeira das crianças do JI no espaço exterior

A análise dos comportamentos das crianças no espaço exterior permitiu perceber quais eram os equipamentos/recursos utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, as modalidades de brincadeira e as interações estabelecidas nos espaços exteriores com pares e adultos.

Relativamente aos equipamentos/recursos mais utilizados pelas crianças durante as suas brincadeiras, os dados obtidos a partir da observação e das fotografias que as crianças tiraram, permitiram concluir que no jardim 1 as crianças preferiram os equipamentos para circular e as estruturas de plástico, enquanto que no jardim 2 preferiram os brinquedos diversos. Considera-se que estes resultados podem ser influenciados pelo tipo de equipamentos e recursos existentes em cada contexto, sendo

que no jardim 1 prevalece a escolha de equipamentos e recursos estruturados promotores do desenvolvimento motor, enquanto que no jardim 2 predomina a escolha de brinquedos facilitadores do jogo simbólico.

Quanto às modalidades de brincadeira observadas verifica-se que tanto no jardim 1 como no jardim 2 predominaram comportamentos de brincadeira de grupo, embora a percentagem desses comportamentos tenha sido mais observada no jardim 1 do que no jardim 2. Consideramos ser este um resultado muito positivo, pois é facilitador do desenvolvimento social das crianças.

Seguiram-se os comportamentos de brincadeira solitária, manifestados com uma percentagem mais elevada no jardim 2 do que no jardim 1. Entendemos que este tipo de brincadeira foi de certa forma condicionado pelo tipo de equipamentos e materiais existentes e preferidos pelas crianças neste contexto (jardim 2). Especificando, pensamos que a escolha por parte das crianças de brinquedos diversos muito estruturados, não parece fomentar as brincadeiras em grupo, mas sim as de natureza mais solitária, apesar de, por vezes, também os utilizarem para brincar em grupo.

No que concerne ao brincar cognitivo, prevalece, em ambos os contextos observados (jardins 1 e 2), o brincar simbólico. Segue-se o brincar funcional que no jardim 1 apresenta uma frequência semelhante à obtida no brincar simbólico, enquanto que no jardim 2 já apresenta uma frequência muito baixa comparativamente à do brincar simbólico.

Os resultados obtidos permitem concluir, ainda, que durante as suas brincadeiras as crianças desenvolvem interações sociais com os pares e com os adultos, um resultado que vai ao encontro daquilo que é referido na literatura quando dizem que ao brincar as crianças desenvolvem competências sociais (cf. Wood & Attfield, 2005; Silva & Sarmiento, 2017). As interações com os pares foram, essencialmente, de natureza positiva e aquela que prevalece no jardim 1 é dar informação aos pares com o intuito de esclarecer algo, enquanto que no jardim 2 é conversar com o colega. Apesar de serem, essencialmente, de natureza positiva, no jardim 1 também se observaram interações de natureza negativa. Sendo que aquela que mais se observou foi a recusa pela partilha de objetos, uma situação que as crianças destas idades ainda têm dificuldade em fazer. No jardim 2 não se observam interações de natureza negativa e as de natureza positiva são

muito poucas, o que, no meu ponto de vista, se relaciona com o facto das crianças, neste contexto, desenvolverem muitas brincadeiras solitárias, que dispensam interações com os pares.

Relativamente às interações que as crianças estabeleceram com os adultos, a partir dos dados apresentados anteriormente, é possível constatar que as crianças durante as suas brincadeiras recorrem ao adulto, essencialmente, para lhe dar informações.

Em suma, os dados recolhidos permitem constatar que o contacto com o espaço exterior e com os equipamentos estruturados e não estruturados que nele existem potenciam o desenvolvimento e a aquisição de inúmeras competências às crianças de 3 anos, tais como a promoção de relações sociais, uma vez que possibilitam o estabelecimento de interações entre pares e entre crianças e adultos. Porém, para promover essas interações, é fundamental que no espaço exterior existam materiais e equipamentos (estruturados e não estruturados) que promovam o brincar em grupo e não recursos que incentivem o brincar solitário.

Apesar da valorização dada pela educadora cooperante ao brincar no espaço exterior, os resultados obtidos a partir da observação permitiram concluir que essa valorização nem sempre se refletia na sua prática educativa. Exemplo disso é o tempo reduzido que as crianças passavam, diariamente, no espaço exterior.

Concluindo, a realização desta investigação permitiu-me confirmar a importância que o espaço exterior assume no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças desde idades muito pequenas, bem como o que é necessário mudar relativamente às práticas educativas. A este nível considero essencial que nos contextos de jardim de infância se preste maior atenção às potencialidades que o brincar no espaço exterior assume para o desenvolvimento da criança. Consequentemente, é necessário apostar em espaços de brincadeira menos estruturados onde, para além dos equipamentos característicos de um parque infantil, estejam materiais não estruturados ou de fim aberto, reutilizáveis, que possibilitem o brincar em grupo ou paralelo, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças e que proporcionem, igualmente, aprendizagens significativas. Por último, é necessário superar a excessiva preocupação com a oferta de ambientes seguros e sem riscos e compreender que “a

vivência de experiências de risco promovem a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios” (Thomas & Harding, citado por Bento & Portugal, 2016, p. 91). Em suma, o adulto durante o acompanhamento das brincadeiras no espaço exterior, deverá ser, no meu ponto de vista, o menos interventivo possível. Para além disso, o seu papel não se deverá restringir à vigilância ou supervisão do brincar das crianças. Deverá assumir, antes, uma postura responsiva que lhe permita olhar para as necessidades que estão a acontecer naquele espaço e para as explorações das crianças. Bento e Portugal (2016) acrescentam, ainda, que “a atuação do adulto deve ser ponderada em função do conhecimento que tem das competências e interesses da criança, refletindo-se em torno dos ganhos de desenvolvimento que podem advir, tanto do fracasso, como do sucesso na resolução do desafio” (p. 93).

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A identidade profissional, segundo Sarmento (2009) “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Amante (2015) acrescenta, porém, que o desenvolvimento profissional e a profissionalidade dos educadores de infância “obedece a alguma especificidade que advém de múltiplos fatores que se ligam à natureza dos contextos de exercício da sua atividade profissional, natureza da tarefa educativa que é chamado a desempenhar e seu público-alvo” (p. 111).

Atendendo àquilo que é referido anteriormente, considero que tanto a PPS em creche como a PPS em JI, desenvolvidas ao longo da formação académica, foram fundamentais para que, juntamente com todos os conhecimentos teóricos adquiridos até então, construísse a minha identidade profissional. Foi a partir das interações que estabeleci com as crianças, com as equipas educativas e com as famílias desses contextos que desenvolvi atitudes, saberes e competências essenciais para a profissão de educadora de infância. Para além disso, os processos reflexivos que fui desenvolvendo ao longo destes períodos de intervenção, o referencial teórico que fui lendo e aquilo que observei também foram aspetos essenciais para a construção de novos saberes e de novas práticas.

Desses períodos de intervenção destaco a importância que a técnica de observação assumiu no decorrer de todo o processo educativo, concordando assim, com Estrela (2015) quando nos diz que “observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (p. 80). Foi, essencialmente, a utilização desta técnica que me permitiu compreender, numa fase inicial, o contexto, as pessoas que nele se inseriam e as interações que estas desenvolviam. Para além disso, foi a partir da técnica de observação que consegui “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002, p. 169). Posteriormente, e já no processo de planificação e de avaliação das atividades, a observação também assumiu um papel fundamental, uma vez que me permitiu obter dados e retirar conclusões “sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p. 169). Carvalho e Portugal (2017) corroboram esta ideia acrescentando que a observação “constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p. 22).

Reconhecendo, assim, a importância que a técnica de observação assume na qualidade e na inovação da prática, esta será, sem dúvida, uma técnica que terei em consideração no desenvolvimento da minha profissão enquanto educadora de infância.

Destaco, ainda, a importância de ter contactado com uma variedade de modelos pedagógicos, nomeadamente os modelos curriculares *High Scope* e o MEM, e a abordagem de *Reggio Emilia*. O contacto com estes modelos e abordagens permitiu-me conhecer o modo como cada um destes modelos/abordagens pedagógicas podem ser aplicados na prática educativa e compreender em qual me revejo na minha prática. Destaco o modelo *High Scope*, por considerar significativos os princípios curriculares que orientam este modelo, nomeadamente por apoiar a aprendizagem ativa das crianças, princípio que entendo ser fundamental aplicar na minha prática educativa e que caracteriza, em parte, a minha identidade profissional.

Importa referir que a valorização da aprendizagem ativa por parte das crianças foi sendo construído ao longo da minha prática. Possibilitar que as crianças tomassem decisões inerentes às suas aprendizagens, permitir que participassem ativamente na organização da sala, que escolhessem os materiais que pretendiam utilizar durante o desenvolvimento das atividades e desenvolver planificações cada vez mais flexíveis e

abertas foram aspetos que passei a evidenciar na minha prática e que assim procurarei manter. Considero ainda essencial, enquanto educadora de infância, refletir de forma consistente sobre a minha prática educacional.

Tendo por base este modelo em que mais me identifico enquanto educadora, entendo que o ato de educar alguém não se pode concretizar sem o estabelecimento de uma relação segura primeiro com as crianças e depois com toda a comunidade educativa. Como afirma Sarmiento (2015) o centro da identidade profissional de um educador de infância são as crianças, pelo que a minha primeira intenção foi, e será sempre, desenvolver relações sociais positivas com as crianças. Amante (2015) reforça a importância da relação no trabalho desenvolvido com crianças e afirma que “é imprescindível que o educador consiga estabelecer vínculos de relação positivos, dos quais fazem parte a proximidade, a informalidade, o «calor», mas igualmente a capacidade de definir regras e limites claros” (p. 112). Entendo, assim, que a ação educativa de um educador de infância se deve basear no estabelecimento de relações sociais securizantes, que permitam às crianças sentirem-se seguras e com vontade de se aventurar na exploração dos contextos que as envolvem.

Para estabelecer essa relação social segura considero fundamental que a prática pedagógica de um educador de infância se caracterize por dois conceitos: o educar e o cuidar. Dois termos indissociáveis que, de acordo com Caldwell (2005), definem o trabalho que um educador desenvolve na primeira infância.

Para além da interação criança-educador, Amante (2015) refere que “este grupo profissional [dos educadores de infância] é levado a estabelecer uma rede de interações num âmbito alargado” (p. 113). Corroboro a ideia defendida por este autor, pois considero que uma das características da identidade dos educadores de infância é, de facto, o estabelecimento de relações com uma grande variedade de parceiros, nomeadamente: os profissionais do contexto de trabalho, as famílias e as comunidades a que pertencem as crianças. Sarmiento (2015) defende esta ideia e acrescenta, ainda, que estas parcerias constituem um “andaime” (p. 84) para a identidade profissional dos educadores de infância.

Desta forma, e tendo em consideração o que foi referido anteriormente, ao longo dos períodos de PPS procurei desenvolver um trabalho de equipa com os demais

profissionais, onde a confiança e o respeito prevalecessem. Para tal, desenvolvi uma comunicação aberta com todos os membros da equipa, cooperei com os mesmos e envolvi-os nas minhas propostas. Na minha prática profissional futura procurarei continuar a assegurar o desenvolvimento deste tipo de relação.

Para além disso, e estando ciente da importância da participação e do envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos, ao longo das PPS também busquei estabelecer uma relação de confiança com as famílias. Relativamente ao estabelecimento desta relação, Zabalza (citado por Amante, 2015) afirma que a “Educação Infantil requer o estabelecimento de uma efetiva relação de cooperação com os pais que é aqui da máxima importância considerando a estreita ligação da criança ao meio familiar nesta fase do desenvolvimento” (p. 113).

A importância que dou, neste momento, ao brincar na educação de infância é outro aspeto que me caracteriza enquanto profissional da educação de infância, e que advém, não só, das minhas experiências pessoais e das boas memórias que guardo da infância e do tempo de brincadeira, mas também dos conhecimentos adquiridos durante este período de formação inicial. O facto de ambas as investigações realizadas durante os períodos de PPS se relacionarem com o brincar, permitiu-me perceber a importância do brincar enquanto meio privilegiado para a promoção do desenvolvimento de inúmeras capacidades e competências na infância. Por esta razão, ao longo da minha prática profissional futura, procurarei continuar a integrar e a favorecer esta atividade tanto quanto possível.

Em suma, considero que a formação inicial foi importante na medida em que me permitiu adquirir saberes e competências relacionadas com a profissão de educadora de infância. Para além disso, contribuiu para afirmar a minha motivação para a escolha desta profissão e para construir a minha identidade profissional. Importa referir, porém, que a construção da identidade profissional não termina com a conclusão desta etapa da minha vida académica. Tal como refere Nascimento (2007) este é um processo em construção dinâmica, um “processo nunca acabado, e interactivo, com base em múltiplas interações sociais” (p. 207). Ou seja, este processo está associado ao contínuo de experiências e de interações que irei desenvolver ao longo da minha vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que as experiências vivenciadas durante a PPS II foram fundamentais na construção do meu saber profissional. O facto de ter acompanhado um grupo de crianças e uma equipa de sala, de ter observado e caracterizado o contexto socioeducativo para, conseqüentemente, delinear as minhas intenções e ter assumido uma responsabilização progressiva pelo grupo, permitiu-me compreender o real e integrar novos conhecimentos.

A elaboração de um portefólio, que incluiu as notas de campo, as reflexões diárias e semanais, as caracterizações, as planificações das atividades e respetivas avaliações, entre outros elementos que fui desenvolvendo ao longo da PPS II, revelou-se uma estratégia formativa, reflexiva e avaliativa fundamental para a minha prática (Rodrigues, 2009). Desta forma, considero que a utilização deste instrumento possibilitou que melhorasse o meu desempenho ao longo da PPS.

Destaco, ainda, o contacto com a investigação no contexto da prática de ensino supervisionada. Esse contacto permitiu que desenvolvesse uma atitude investigativa que me levou à reflexão e ao questionamento acerca das características das brincadeiras desenvolvidas por crianças de 3 anos no espaço exterior. Relativamente à investigação em educação, Pereira (2011) refere que “os profissionais devem ser competentes para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e para escolher as estratégias e as metodologias adequadas, para monitorizar, tanto os processos, como os resultados” (p. 88). Concordo plenamente com o que este autor refere e considero que o facto de ter realizado uma investigação que teve em conta todos esses aspetos me permitiu reconhecer e valorizar o potencial pedagógico dos espaços exteriores.

Em suma, considero que a PPS II se constituiu como uma oportunidade de, com o apoio e a orientação de profissionais experientes, relacionar a teoria, a prática e a investigação e, dessa forma, me aproximar da realidade que é vivenciada nos contextos de educação de infância.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 111-122). Maceió: De Facto Editores/Edufal.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93 (maio/agosto). Consultado a 27 de outubro de 2018, em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, 6(1), 132 – 156.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72, 85-104.
- Bento, M. (2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de educação de Infância*, 98, 18-21.
- Borrvalho, A., Fialho, I. & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Investigação*, 29, 53-69.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. Pedro, J. Nugent, J. Young & T. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI* (pp. 267-281). Lisboa: Dinalivro.
- Câmara Municipal de Lisboa. (2018). Freguesia de X. Consultado a 30 de dezembro de 2018, em <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia/freguesia-de-x>
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª Edição). Coimbra: Almedina.

- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. *Diário da República* n.º 201/2001 - I Série A.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Ferreira, M. (2004). *Agente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (A. M. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor (Obra original publicada em 2002).
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, M. (2013). Unconventional materials at school: teaching experiences and educational potential. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 105-120.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lee, R. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. (E. Freitas, Trad.). Trajectos. Lisboa: Gradiva (Obra original publicada em 2000).
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 93-121). Coleção Infância 1. Porto: Porto Editora.
- Minayo, M. & Costa, A. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Investigação*, 40, 139-153.

- Monteiro, C. & Delgado A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma Análise dos Estudos da Infância. *Saber & Educar*, 19, 106-119.
- Moreno, D. (2008). *Jogo de actividade física e a influência de variáveis biossociais na vida quotidiana de crianças em meio urbano* (Dissertação de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa). Consultada em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1767>
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(2), 207-218.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Lisboa: APEI.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: construindo portefólios de aprendizagem. In F. Ferreira & C. Anjos (Org.), *Educação de Infância. Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Maceió: De Facto Editores/Edufal.
- Pereira, C. (2011). O papel da investigação na formação de educadores e professores - um estudo de caso. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 80-98.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, M. (2009). *Portfolio: estratégia formativa e de reflexão na formação inicial em educação de infância* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e

- Ciências da Educação, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/21113/1/22158_ulfp034796_tm.pdf
- Rubin, K. (2001). *The play observation scale (POS)*. Center for children, Relationship, and Culture. University of Maryland. Consultado a 12 de novembro de 2018, em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.657.7522&rep=rep1&type=pdf>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-37). 21 Coleção Infância 21. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. & Fossá, M. (2013). *Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. Consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Coleção Infância 21. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). Maceió: De Facto Editores/Edufal.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNICEF (1990). Resolução da Assembleia da República n.º 20/90 de 12 de setembro. Convenção sobre os direitos da criança. UNICEF: Nova Iorque. Consultado a 23

- de janeiro de 2019, em
http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1894&tabela=leis
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de educação de Infância*, 98, 11-13.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum (Second edition)*. California: SAGE Publications Inc. Consultado a 7 de fevereiro de 2018, em
https://books.google.pt/books?id=zIWfkIvBB70C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Yin, R. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- ZZZZ⁸ (2018). Projeto Curricular de Sala
- ZZZZ⁹ (s.d.). Projeto Educativo
- ZZZZ¹⁰ (s.d.) Regulamento Jardim de Infância

⁸ O autor está omissso porque identifica o nome da Instituição onde desenvolvi a PPS II

⁹ O autor está omissso porque identifica o nome da Instituição onde desenvolvi a PPS II

¹⁰ O autor está omissso porque identifica o nome da Instituição onde desenvolvi a PPS II

ANEXOS