



## MAIS BRINCADEIRA... LÁ FORA!

ESTUDO DE CASO SOBRE A EXPLORAÇÃO DO MEIO EXTERIOR COMO ESPAÇO  
DE BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM NUM GRUPO DE CINCO ANOS

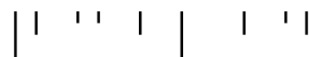
Margarida de Barros Fortunato

(Nº 2023123)

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

Docente Orientadora: Dalila Lino

2024-2025



# MAIS BRINCADEIRA... LÁ FORA!

(ESTUDO DE CASO SOBRE A EXPLORAÇÃO DO MEIO EXTERIOR COMO ESPAÇO  
DE BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM NUM GRUPO DE CINCO ANOS)

Margarida de Barros Fortunato

(Nº 2023123)

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

Docente Orientador: Dalila Lino

## **Júri**

Presidente: Clárisse Nunes

Arguente: Rita Friães

Orientador: Dalila Lino

2024-2025

| | ' ' | | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

A realização destes cinco anos, mas sobretudo deste mestrado não seria possível sem a colaboração e apoio de algumas pessoas, entre as quais, professores, família e amigos e a equipa do Colégio onde desenvolvi ambas as PPS.

Agradeço à minha família, com destaque a minha mãe por me ter proporcionado a concretização deste caminho académico, tornando um sonho antigo em realidade. Quero também agradecer a uma pessoa muito especial, que infelizmente já não está presente, por tudo o que me ensinou até ao dia que partiu e por todos os seus sonhos que me incutiu. Agradeço então, à minha avó Ricardina Beirão Barros pela excelente avó e professora que foi.

Muito obrigada às minha educadoras e técnicas das duas PPS(s), a educadora P., a técnica B., a educadora N. e a técnica I. que desde o primeiro dia, me acolheram muito bem tanto como estagiária, como sendo parte da equipa da OS. Quero agradecer por me terem ajudado a evoluir e a melhorar as minhas competências a nível pessoal e profissional. Claro, não esquecendo os grupos de 1 e 5 anos que acompanhei nestes dois estágios de creche e jardim de infância. Estas crianças conquistaram, cada uma, o meu coração, mostraram-me mais uma vez que não existem duas crianças iguais e que por esse motivo, a nossa prática profissional deve ser sensível e flexível às suas questões, interesses e necessidades. A toda a equipa da OS um muito obrigada, também.

Um grande obrigada aos meus amigos, ao meu namorado Rodrigo e às minhas colegas Bruna, Rita e Andreia que me acompanharam nestes anos e com os quais tive o prazer de aprender, ensinar, desabafar e de me orgulhar.

Obrigada à professora Dalila Lino e ao professor André Pombo por serem referências neste percurso que ainda agora começou.

Muito obrigada a todas as pessoas que estiveram envolvidas neste meu percurso, obrigada por terem sido incansáveis, por me permitirem crescer, por me ajudarem a tornar-me uma pessoa e profissional ainda melhor e mais capaz. E sem dúvida, agradecer-me por não ter desistido, por ter abrandado quando necessitei e por ter sido sempre ambiciosa e com os pés na terra nos momentos de alcançar novas metas nesta área.

## RESUMO

O presente documento, foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (Módulo II – PPS II), que decorreu na sala dos 5 anos de um jardim de infância (JI), cujo grupo é composto por vinte e uma crianças, na Área Metropolitana de Lisboa. Neste relatório verifica-se a minha análise relativa ao percurso realizado no decorrer dos cerca de quatro meses de intervenção pedagógica, entre o dia 30 de setembro de 2024 e o dia 24 de janeiro de 2025.

O relatório apresenta a caracterização do contexto socioeducativo, mais especificamente, do meio, do ambiente educativo, do grupo de crianças, das suas famílias e da equipa pedagógica; a análise reflexiva da intervenção concretizada em estágio, isto é, o processo de intervenção da prática e as minhas intenções para a ação, quer com as crianças, como com as famílias e a equipa; por fim, também inclui, a investigação executada, de natureza qualitativa, sendo esta um estudo de caso, que recorre a um paradigma interpretativo e ao uso de um conjunto de técnicas de recolha de dados.

Neste sentido, estão presentes na investigação e consequentemente, neste relatório a fundamentação e perspetivas teóricas relativas ao mote da investigação, que se segue: “Mais Brincadeira... Lá Fora! Estudo de caso sobre a exploração do meio exterior como espaço de brincadeira e aprendizagem num grupo de cinco anos” e os resultados obtidos, através das observações e intervenções concretizadas na PPS II.

Através desta investigação compreendi que é essencial proporcionar às crianças oportunidades de exploração e, acima de tudo, de brincadeira no meio exterior, seja em ambientes mais providos de natureza ou não. Uma vez que no usufruto deste ambiente são diversas as competências que poderão ser desenvolvidas, nos vários domínios desenvolvimentais, a saber: físico, psicomotor, socioemocional, cognitivo e da linguagem. Foi-me possível ainda compreender que, em geral, as crianças demonstraram-se, nas diversas propostas decorridas no meio exterior, muito envolvidas, bem-dispostas, interessadas e curiosas, adquirindo diversas aprendizagens, referidas mais à frente no ponto 4., do relatório e ainda, apresentaram uma postura menos conflituosa do que aquando de brincadeiras em espaços interiores.

**Palavras-chave:** Crianças; Brincar; Natureza; Exterior; Pré-Escolar.

## ABSTRACT

This document was developed within the scope of the curricular unit *Supervised Professional Practice II* (Module II – PPS II), which took place in a five-year-old classroom of a kindergarten located in the Lisbon Metropolitan Area. The report presents my analysis of the journey undertaken over approximately four months of pedagogical intervention, from September 30, 2024, to January 24, 2025.

The research carried out is qualitative in nature and follows a case study approach, framed within an interpretative paradigm and supported by a set of data collection techniques. This report includes the theoretical framework and perspectives underpinning the research, entitled “*More Play... Outdoors! (A case study on the exploration of the outdoor environment as a space for play and learning in a five-year-old group)*”, as well as the results obtained through observations and interventions conducted during PPS II.

To gather information, I employed the following techniques: (i) direct participant and non-participant observation; (ii) written records (field notes); (iii) photographic records; (iv) questionnaire survey; (v) document analysis; (vi) an interview with the cooperating educator; and (vii) literature review.

Through this research, I came to understand the importance of providing children with opportunities to explore and, above all, to engage in free play in outdoor environments—whether they are rich in natural elements. Outdoor play offers a wide range of developmental benefits across various domains, including physical, psychomotor, socio-emotional, cognitive, and language development. Moreover, I observed that children generally showed high levels of engagement, enthusiasm, interest, and curiosity during outdoor activities, acquiring noticeable learning outcomes. They also displayed fewer conflicts compared to when playing or exploring in more enclosed indoor settings.

This report summarises my journey as a student, trainee, and researcher, presenting the study developed and the intervention carried out with the five-year-old group during PPS II.

**Keywords:** Children; Play; Nature; Outdoors; Preschool.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA..	12
2.1. Meio envolvente.....	13
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	14
2.3. Ambiente Educativo.....	16
2.3.1. Organização do espaço e dos materiais .....	16
2.3.2. Organização do tempo .....	19
2.4. As famílias da sala de 5 anos B .....	20
2.5. As crianças da sala de 5 anos B .....	21
2.6. A equipa pedagógica da sala de 5 anos B.....	23
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	26
3.1. Intencionalidades para a ação com as crianças .....	27
3.2. Intencionalidades para a ação com as famílias .....	29
3.3. Intencionalidades para a ação com a equipa educativa.....	30
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	33
4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática em Contexto de Jardim de Infância .....	34
4.2. “Mais Brincadeira... Lá Fora!”: Revisão da Literatura.....	35
4.3. Roteiros metodológico e ético .....	37
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	39
4.4.1. Perspetivas e práticas das crianças.....	41
4.4.2. Perspetivas e práticas dos profissionais: Educadora N. e Técnica I. ....	46
4.4.3. Perspetivas e práticas das famílias .....	49
4.4.4. Perspetivas da educadora-estagiária .....	58
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	63

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	65
REFERÊNCIAS .....	67
ANEXOS .....	72
ANEXO A – QUESTÕES APLICADAS À EDUCADORA COOPERANTE .....	73
ANEXO B – GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS COOPERANTES .....	77
ANEXO C – RESPOSTAS DA EDUCADORA COOPERANTE À ENTREVISTA ..	81
ANEXO D – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO DA CRIANÇA .....	125
ANEXO E – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A RECOLHA DE IMAGENS .....	128
ANEXO F – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS EM PORTUGUÊS.....	130
ANEXO G – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS EM INGLÊS.....	135
ANEXO H – BROCHURA INFORMATIVA EM PORTUGUÊS.....	140
ANEXO I – BROCHURA INFORMATIVA EM INGLÊS .....	142
ANEXO J – ROTEIRO ÉTICO.....	144
ANEXO K – NOTAS DE CAMPO .....	152
ANEXO L – TABELA DE INFORMAÇÕES SOBRE AS FAMÍLIAS .....	178

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	15
Figura 2.....	18
Figura 3.....	19
Figura 4.....	50
Figura 5.....	51
Figura 6.....	53
Figura 7.....	53
Figura 8.....	54
Figura 9.....	56
Figura 10.....	57

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ESELx - Escola Superior de Educação de Lisboa

CEB - Ciclo do Ensino Básico

JI - Jardim de Infância

MEM - Movimento de Escola Moderna

MEPE - Mestrado em Educação Pré-Escolar

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS - Organização Socioeducativa

PEE - Projeto Educativo de Escola

PPS II - Prática Profissional Supervisionada II

PPS - Projeto Pedagógico de Sala

RI - Regulamento Interno

UC - Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Este relatório, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), tem como objetivo descrever o percurso de intervenção realizado enquanto estagiária numa sala de crianças de cinco anos, em contexto de jardim de infância (JI), durante o período de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

A organização deste relatório visa orientar o leitor através dos diversos aspetos da intervenção pedagógica, abordando tanto a componente prática quanto a componente investigativa. O conteúdo do documento encontra-se distribuído por cinco capítulos, nomeadamente: i) caracterização de um contexto específico; ii) objetivos pedagógicos; iii) investigação no contexto da educação pré-escolar; iv) desenvolvimento da identidade profissional como educadora de infância em contexto; e v) considerações finais.

O primeiro capítulo tem como intuito apresentar as especificidades do contexto em que ocorreu a intervenção pedagógica, abordando a caracterização do meio institucional, do contexto socioeducativo, do ambiente de aprendizagem, da equipa docente, do grupo de crianças e das suas respetivas famílias. Com base nesta caracterização, foram delineadas intenções para a ação com as crianças, com a equipa e com as famílias, sendo acompanhadas de uma análise do processo de intervenção que se desenrolou ao longo da prática. O terceiro capítulo dedica-se à identificação e fundamentação da questão central da investigação, esclarecendo a razão da sua escolha e os motivos da sua relevância.

O foco da investigação, “*Mais Brincadeira... Lá Fora!*”, explorou o meio exterior como um espaço privilegiado para a brincadeira e a aprendizagem. A investigação, de natureza qualitativa, adotou uma abordagem descritiva e é enquadrada num estudo de caso explanatório único. O estudo sobre a exploração do meio exterior proporcionou uma melhor compreensão do desenvolvimento das crianças e reforçou a importância de oferecer oportunidades para a brincadeira livre ao ar livre, promovendo o crescimento físico, psicomotor, socioemocional, cognitivo e linguístico.

No quarto capítulo, relativo à construção da profissionalidade docente, farei uma reflexão sobre os meus medos e expectativas iniciais, bem como as minhas curiosidades e interesses, analisando a minha postura, atitudes e competências como futura educadora de infância, à luz das experiências adquiridas nas PPS I e II.

Finalmente, o último capítulo reúne as considerações finais sobre todo o processo de intervenção e investigação realizado durante a PPS II.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o contexto socioeducativo no qual decorreu a PPS II em educação pré-escolar. Para tal, está estruturado em diversos tópicos, a saber: caracterização do meio envolvente; descrição do contexto socioeducativo; organização institucional; gestão e estrutura organizacional; modelo pedagógico adotado; caracterização do ambiente de aprendizagem; organização do espaço, dos materiais e do tempo; descrição da equipa educativa; caracterização do grupo de crianças; e, por fim, caracterização das famílias. Esta caracterização será realizada com base nos dados recolhidos, que englobam várias técnicas de recolha, nomeadamente a observação direta participante e não participante, bem como a consulta a documentos institucionais, como o Projeto Educativo da Instituição.

## **2.1. Meio envolvente**

A instituição onde decorreu a PPS II está situada na freguesia de Alvalade, em Lisboa, uma das zonas mais recentes e populosas da cidade, formada pela junção das antigas freguesias de Alvalade, Campo Grande, São João de Brito, bem como parcelas de Marvila e São Domingos de Benfica. Esta reorganização contribuiu para a diversidade cultural e social da freguesia, enriquecendo o contexto em que a instituição se insere. Com uma área aproximada de 5,34 km<sup>2</sup>, Alvalade representa cerca de 6% da área urbana da cidade.

O contexto socioeducativo está inserido numa área urbana dinâmica e bem servida a nível de acessos, quer através de transportes públicos (autocarros e metro), quer por vias rodoviárias. A localização central facilita a ligação a várias zonas da cidade, permitindo uma boa articulação entre a instituição e os recursos da comunidade.

No que diz respeito aos serviços locais, a freguesia dispõe de uma rede diversificada que apoia a comunidade em múltiplas áreas. Ao nível da segurança, encontram-se a 18.<sup>a</sup> Esquadra da PSP e o Regimento de Sapadores Bombeiros. No domínio do desporto e da atividade física, destacam-se infraestruturas como o Pavilhão Municipal de Alvalade, o Polidesportivo Teixeira de Pascoais, o Campo de Jogos Municipal do Campo Grande e a Piscina Lisboa Racket Centre.

Na área da saúde, a freguesia é servida por várias clínicas privadas e pelo Parque de Saúde de Lisboa. No apoio social, estão presentes instituições como o Centro Social Paroquial de São João de Brito, a Comunidade Vida e Paz, a Casa de Acolhimento Mão

Amiga, a Fundação Gil e outras estruturas que respondem a diferentes necessidades da população.

Em termos culturais e religiosos, Alvalade é igualmente rica, contando com a Igreja Paroquial de São João de Brito, a Igreja de Santa Joana Princesa e as Irmãs Missionárias da Consolata. Do ponto de vista ambiental, destaca-se o Parque Urbano José Gomes Ferreira e a Quinta Pedagógica dos Olivais, espaços que proporcionam contacto com a natureza e oportunidades de aprendizagem ao ar livre.

A oferta educativa local é ampla, incluindo estabelecimentos de ensino públicos e privados, desde a educação de infância até ao ensino superior. Esta diversidade de recursos torna o meio envolvente particularmente favorável ao desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens significativas dentro e fora do espaço institucional.

Em suma, o contexto onde se insere a prática educativa caracteriza-se por um conjunto alargado de potencialidades que favorecem uma abordagem pedagógica aberta ao exterior e ao envolvimento com a comunidade.

## **2.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

Segundo o Projeto Educativo da Escola (PEE, 2022-2025), a instituição onde decorre a minha PPS II é privada, centrada na criança e aberta a todas as famílias que se identifiquem com a sua filosofia. Adota o Movimento da Escola Moderna (MEM) como modelo pedagógico. O patrono simboliza os valores que orientam a ação educativa: dedicação, fé e determinação. A missão da escola baseia-se em “Educar na qualidade e nos valores”, promovendo o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças num ambiente seguro e afetivo.

A organização valoriza a autonomia, a responsabilidade, a ética e o desenvolvimento de competências sociais, apostando também na internacionalização através do ensino do inglês. Investe na formação contínua da equipa e na atualização dos recursos, procurando formar cidadãos éticos e competentes.

O MEM, enquanto modelo de referência, assenta numa pedagogia sociointerativa, centrada na ação, experiência e participação ativa das crianças na gestão curricular (MEM, 2024). A instituição é composta por três edifícios: creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º/2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), sendo pioneira no 2.º CEB (PEE, 2022-2025).

Segundo o Regulamento Interno (RI, 2024/2025), a escola funciona das 8h00 às 19h00, com horários letivos distintos conforme a valência. O tempo entre as 17h30 e as 19h00 corresponde ao prolongamento e implica pagamento adicional. Existem várias salas por valência (creche, JI e CEB), bem como espaços comuns (salas polivalentes, refeitório, centro de recursos, espaços exteriores, etc.).

São oferecidas atividades extracurriculares adaptadas aos interesses das crianças (RI, 2024/2025). A prática pedagógica segue objetivos como: acompanhamento personalizado, respeito pelo ritmo infantil, promoção de afetos, criatividade, envolvimento familiar, inovação e articulação com a comunidade (PEE, 2022-2025).

A visão da escola é partilhada por toda a equipa educativa, promovendo uma cultura de comunicação, participação e cooperação. Defende uma escola enquanto espaço de construção de saberes e valores, com ambientes de aprendizagem significativos. Os princípios pedagógicos baseiam-se na participação ativa de crianças e adultos, cooperação diária, comunicação real e diferenciação pedagógica, respeitando o ritmo de cada criança (PEE, 2022-2025). No que concerne à organização, a instituição rege-se por uma estrutura composta por relações hierárquicas, a meu ver, e que são apresentadas na figura seguinte (Figura 1):

## Figura 1

Organização da OS



Nota. Retirado do RI

Sendo então, os órgãos do colégio, a Diretora Geral, a Direção Pedagógica, o Conselho de Docentes, as Coordenadoras, o Corpo Docente, os/as Professores Externos, o Corpo não Docente e os Serviços Administrativos e Financeiros (RI, 2024/2025).

Para concluir, quanto à **natureza da instituição**, esta é uma **instituição de ensino privado**, com fins lucrativos, sendo que para o funcionamento das respostas educativas, esta está titulada “pela autorização de funcionamento n.º 12/2022 da Segurança Social e pela autorização definitiva de funcionamento n.º 12.0303/DRELVV emitida pela DRELVV e goza, nos termos da Lei, de autonomia pedagógica” (RI, 2024/2025, pp. 7).

## **2.3. Ambiente Educativo**

Após a caracterização do meio envolvente e da própria OS, segue-se a caracterização do ambiente educativo.

Conforme Borges (1961), “a escola é dos alunos e a cada um caberá uma tarefa específica para que o todo possa funcionar harmoniosamente” (p. 5).

Em concordância com a ideia de a escola ser dos alunos, Serralha (2009) refere que ao ser ampliado o campo de liberdade das crianças, é possível “promover tanto a autonomia como o sentido de responsabilidade. Isso requer que, em comum, alunos e professor assumam a manutenção e gestão do espaço físico onde decorrem as aprendizagens” (p. 28). Sendo assim, todos são responsáveis pela organização e estruturação do espaço.

### **2.3.1. Organização do espaço e dos materiais**

A sala dos cinco anos B, onde realizo a minha Prática Profissional Supervisionada, caracteriza-se por ser um espaço amplo, bem iluminado tanto por luz natural, graças às várias janelas, como por luz artificial. Esta amplitude permite uma organização cuidada e funcional, oferecendo às crianças uma diversidade de materiais e espaços de aprendizagem acessíveis e selecionáveis de forma autónoma.

Em conformidade com o Movimento da Escola Moderna (MEM), modelo pedagógico adotado pela organização socioeducativa, a sala encontra-se estruturada por áreas de interesse, refletindo uma intencionalidade pedagógica clara, onde os materiais e instrumentos estão expostos de forma visível e acessível, promovendo a autonomia e a autorregulação das crianças (Serralha, 2009).

Tal como salientam Silva et al. (2016) nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p. 26).

Na sala onde decorre o meu estágio, estão definidas as seguintes áreas: dramatização, biblioteca, jogos, matemática, ateliê de artes plásticas, oficina da escrita e, mais recentemente, a área das ciências. Esta última surgiu em resposta aos interesses manifestados pelas crianças ao longo do ano letivo, tanto nas suas partilhas de casa como nas interações quotidianas no contexto da sala.

A criação e adaptação destas áreas refletem o princípio da co-gestão defendido pelo MEM, no qual:

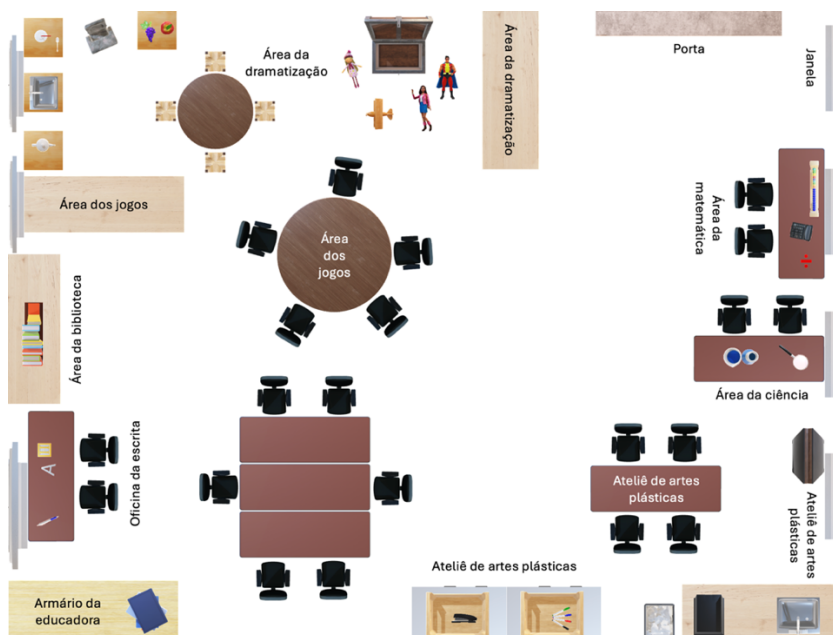
(...) defende-se neste modelo que é a organização cogeriada que forma, pelo que então, esta, se torna na alma da sua pedagogia, como os próprios o afirmam. É que na opinião destes profissionais, um meio democrático de cooperação influi sistematicamente no processo de socialização das crianças, fazendo-as avançar mais rapidamente ao nível do seu desenvolvimento sociomoral (Serralha, 2009, p. 28).

A disposição dos espaços, bem como a rotatividade e atualização dos materiais, respondem continuamente às necessidades e interesses do grupo. Esta organização é revista pela educadora de forma reflexiva e participada, como pude constatar pela observação e pelos diálogos com a educadora-cooperante.

A figura seguinte ilustra a organização do espaço da sala, bem como a distribuição dos materiais, evidenciando os elementos fundamentais que garantem o seu bom funcionamento e coerência com os princípios pedagógicos da instituição.

## Figura 2

### Planta da sala



*Nota.* Realizada pela educadora-estagiária.

Desta forma, verifica-se que no interior da sala encontram-se: três mesas de trabalho unidas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças; uma mobília com livros e almofadas que se encontra acessível às crianças, onde estas se podem sentar a ler; verifica-se também a área da dramatização, onde existe uma “cozinha”, uma “mercearia” e um “armário” com diversas peças de roupa, disfarces e acessórios/objetos pertencentes a esta área, bem como um espelho que faz parte do próprio armário. Já na área dos jogos, encontra-se um armário com diversos jogos de mesa e duas mesas em forma de meia-lua para explorar estes mesmos jogos, com cadeiras também adequadas ao tamanho das crianças. No que concerne, à área da matemática e à oficina da escrita, cada um destes espaços apresenta uma mesa em forma de meia-lua, com duas cadeiras e alguns materiais dedicados a cada uma das áreas nas respetivas mesas. Na zona do ateliê das artes plásticas, verifica-se uma mesa de trabalho retangular com quatro cadeiras e um armário com variados materiais que podem ser explorados nesta área. Mais recentemente, foi introduzida a área das ciências, que é composta por lupas, pedras, tubos de ensaio, pinhas, materiais de mistura, conchas, recipientes diversos, uma máquina fotográfica e outros. Além das áreas e dos respetivos pertences, existe ainda em sala, um armário com materiais da equipa educativa, nomeadamente da educadora-cooperante e na parede onde este se encontra, estão os

diversos mapas/instrumentos utilizados na metodologia do Movimento da Escola Moderna, como o mapa das presenças, o diário de grupo, entre outros.

### 2.3.2. Organização do tempo

O tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada. A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro. (Silva et al., 2016, p. 27)

Neste sentido, a rotina diária é na minha ótica, uma importante e fundamental base e ferramenta para a criança e para o adulto e que acima de tudo, deve ser consistente e simultaneamente flexível para atender às necessidades e interesses individuais de cada criança dentro do grupo. Deste modo, a agenda semanal da sala, encontra-se apresentada na figura 3, que se segue:

**Figura 3**

*Agenda semanal da sala/grupo*

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
08:00 – 09:30	Acolhimento				
09:30 – 10:30	Reunião da manhã				
10:30 – 11:00	Inglês / Música	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês / Música
11:00 – 11:30	Atividades e Projetos				
11:30 – 12:00					
12:00 – 12:30					Educ. Física
12:30 – 13:00					
Almoço					
14:00 – 15:30	Trabalho curricular em interlocução coletiva				Conselho de Cooperação
15:30 – 16:00	Balanço do Dia				
16:00 – 16:30	Lanche				
16:30 – 17:30	Recreio / Exploração das áreas				

*Nota.* Fotografia tirada ao placar disponível no *hall* de entrada da OS.

O acolhimento das crianças inicia às 08:00 e vai até às 09:30, quando começam as atividades letivas. O grupo senta-se em roda à volta da grande mesa para a reunião da

manhã, onde nos cumprimentamos, conversamos e fazemos o plano do dia. Depois, as crianças comem a fruta da manhã, distribuída por duas crianças responsáveis semanalmente. Entre as 10:30 e as 11:00, há dinâmicas específicas de música ou inglês, conforme o dia da semana. Após as 11:00, desenvolvem projetos, atividades ou brincam livremente. À sexta-feira, das 11:30 às 12:30, têm educação física, priorizando a brincadeira livre nos outros momentos desse dia. Após as dinâmicas, o grupo faz a higiene e almoça por volta das 13:00/13:15, terminando perto das 14:00. Depois, fazem a higiene e brincam no jardim ou na sala. Segundo a minha observação e conversas com a equipa, sempre que possível, a educadora N. leva as crianças ao exterior para brincar. Por volta das 15:00, regressam à sala para brincar ou desenvolver propostas e fazem o balanço do dia. Depois da reunião da tarde, fazem a higiene e vão lanchar (com base na observação, conversas informais e a agenda semanal).

#### **2.4. As famílias da sala de 5 anos B**

Tal como consta nas OCEPE (Silva et al., 2016), “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28). Desta forma, é fundamental abordar e caracterizar as famílias do grupo.

No que concerne, à tipologia familiar do grupo de crianças, esta é descrita pela educadora cooperante (Entrevista realizada à educadora cooperante, 2024), como sendo maioritariamente nuclear com filhos, isto é, “constituída pelo pai e mãe heterossexuais e seus filhos, ainda que atualmente existam várias formas de arranjos familiares, como famílias sem a presença de pelo menos uma das figuras parentais” (Zanardo & Valente, 2009, p. 12), que é o caso de uma criança do grupo, cujos pais estão separados e atualmente, vive apenas com a mãe. A maioria das famílias do grupo tem cerca de dois ou três filhos, sendo que apenas seis crianças das vinte é que não tem irmãos, como se pode verificar na tabela que se apresenta no anexo L.

Conforme Zanardo e Valente (2009) não existe uma definição específica de família, visto que o que há vários tipos históricos de família construídos socialmente. As autoras acrescentam ainda que, “a família é uma instituição que, desde os tempos mais antigos e na maioria das sociedades que conhecemos, é a provedora inicial de satisfações de necessidades básicas e que também exerce forte influência na constituição dos indivíduos” (2009, p. 12).

Grande parte das famílias do grupo residem na cidade de Lisboa e possuem formação académica correspondente ao Ensino Superior, como é possível observar na tabela (Cf. Tabela L), presente no anexo M que reflete o estatuto socioeconómico médio/médio-alto das famílias, entre outras informações sobre as mesmas (Entrevista realizada à educadora cooperante, 2024).

A educadora cooperante caracteriza o trabalho com as famílias como de proximidade, destacando o envolvimento positivo: “(...) as famílias gostam de estar e de vivenciar estes momentos (...)” (Entrevista, 2024). Refere ainda que os pais procuram cada vez mais os profissionais para esclarecer dúvidas sobre a educação dos filhos. Contudo, assinala fragilidades, como o pouco reconhecimento do trabalho dos educadores: “(...) as famílias precisam ainda de valorizar e compreender o verdadeiro trabalho que fazemos (...)” (Entrevista, 2024). Outra dificuldade apontada é a “desresponsabilização do ser pais”, em que os pais transferem para os educadores funções que lhes competem, como educar e impor limites.

Silva et al. (2016) defendem a importância da relação com as famílias durante todo o processo educativo, lembrando que os pais são coeducadores e que essa relação se baseia na comunicação, tanto informal como planeada (p. 28). Estes momentos permitem conhecer as características, necessidades e expectativas das famílias, recolher opiniões e sugerir a sua participação. “A avaliação do/a educador/a sobre o processo e progresso da criança é fundamental nessa comunicação” (Silva et al., 2016, p. 29).

Segundo a educadora, essa relação é feita no contacto diário durante o acolhimento e entrega das crianças, nas reuniões gerais e atendimentos individuais, bem como na participação das famílias nas festas da OS (Entrevista, 2024).

Coutinho et al. (2012) reforçam que uma parceria sólida assenta no respeito e confiança, garantindo o bem-estar da criança. Assim, a OS deve esclarecer as famílias sobre a sua proposta pedagógica, missão e intenções educativas, enquanto as famílias devem partilhar informações sobre os filhos e os seus contextos. “Canais de informação e participação entre família e escola favorecem o desenvolvimento da criança e a relação família-escola” (p. 124).

Portugal (1998) também destaca que “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para promover o bem-estar e desenvolvimento da criança” (p. 27).

## **2.5. As crianças da sala de 5 anos B**

No que concerne às características e aspetos desenvolvimentais do grupo, Silva et al. (2016) afirmam que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 8). A análise que se segue baseia-se nas informações disponibilizadas pela equipa pedagógica, através de conversas informais, bem como das minhas observações e notas de campo.

O grupo é composto por vinte e uma crianças da faixa etária dos cinco anos, sendo constituído por doze crianças do género masculino e nove do género feminino, formando um grupo heterogéneo em géneros, mas homogéneo em idade. A nível físico e psicomotor, as crianças apresentam um desenvolvimento adequado à idade, e a educadora acrescenta que é um grupo ótimo nesse sentido, aventureiro e destemido (Entrevista, 2024).

A autonomia do grupo é bastante desenvolvida, conforme confirmado pela educadora e pela minha observação, pois realizam as suas tarefas e a rotina de forma independente. O único momento que requer maior apoio é a alimentação, pois algumas crianças apresentam uma relação difícil com a comida, necessitando de intervenção da equipa para garantir que comam, devido a lacunas na introdução alimentar nos primeiros anos, como referido pela educadora (Entrevista, 2024): “Esta foi outra questão que senti muito com este grupo, quando chegaram aos três anos, tive de fazer a introdução alimentar a algumas crianças, e quando falo da introdução alimentar é sólidos, ok?! Que já não é suposto...”

No que respeita às competências socioemocionais, o grupo revela dificuldades na relação com o outro, especialmente em termos de empatia e respeito. A educadora salienta que o grupo sempre demonstrou grande interesse e cognição, não tendo sido esse o foco da preocupação, mas sim as questões ligadas à interação entre pares, à formação pessoal e social, e à empatia, que ainda faltava desenvolver (Entrevista, 2024):

Pronto, hum..., acho que o grupo fez uma evolução extraordinária e acho que, neste momento, é um grupo muito interessado, com muitas questões... foram sempre questões ligadas à interação, à formação pessoal e social, e à empatia pelo outro, que me fazia confusão como ainda não estavam adquiridas.

As crianças são comunicativas, curiosas e afetuosas, existindo interações entre elas, mas o grupo é dividido em pequenos grupos coesos que interagem pouco entre si, exceto em momentos de brincadeira coletiva, como jogos no jardim.

Em geral, as crianças conhecem e cumprem regras e limites, tanto nos espaços como na interação com adultos, embora haja exceções, como o L.J., que tende a não cumprir o pedido dos adultos ou a respeitar os limites em áreas de jogos, e outras situações de menor receptividade e obediência. Ainda assim, a maioria das crianças é respeitadora da rotina e dos espaços da instituição.

Algumas crianças mostram dificuldades em resolver conflitos, não conseguindo negociar ou perceber o ponto de vista do outro, o que se evidencia, por exemplo, na partilha de brinquedos e no uso dos espaços, especialmente com crianças como L.J. e I.N.

No desenvolvimento cognitivo, a educadora refere que o grupo já tem um raciocínio lógico bastante desenvolvido, destacando-se na consciência fonémica, acima da média, graças ao trabalho de literacia que têm vindo a desenvolver (Entrevista, 2024).

Quanto à linguagem, algumas crianças frequentam terapia da fala, apresentando dificuldades em áreas como morfologia, pragmática ou semântica.

Relativamente aos interesses do grupo, conforme referido pela educadora, “eles são muito interessados, têm interesses por muitas coisas, mas salta muito à vista os interesses exteriores, de natureza”. As minhas observações confirmaram este interesse pelo meio exterior, que motivou a minha investigação neste sentido.

“Ao pensarmos na composição dos grupos, tomamos consciência que esta determina em grande parte as experiências das crianças e as interações que se geram” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 124). Isto comprova-se, por exemplo, quando o T.L. partilha interesses relacionados com ciência ou história, despertando curiosidade no grupo, o que levou à introdução da ciência na sala, também por sugestão dele.

## **2.6. A equipa pedagógica da sala de 5 anos B**

A participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo. (Silva et. al., 2016, p. 19).

No seguimento desta citação compreende-se que o processo educativo só poderá ser adequado e holístico, quando os/as profissionais de educação da sala e toda a equipa educativa da organização cooperam de forma constante, trocando informações, perspectivas, ideias e questões sobre o grupo de crianças e sobre a forma como pretendem trabalhar com este.

Assim, no que concerne à equipa pedagógica do jardim de infância da organização socioeducativa onde me encontro a realizar a PPS II, esta é constituída por seis educadoras de infância, das quais a coordenadora do JI, sete técnicas de ação educativa, um professor de educação física, uma professora de expressão musical e uma professora de inglês.

Relativamente, à equipa educativa de sala e com base na entrevista realizada à educadora cooperante, esta é constituída por duas pessoas, a educadora N. e a técnica de ação educativa I. que são responsáveis pelo grupo de crianças, bem como pela organização e manutenção da sala e de todos os acontecimentos diários.

Relativamente às habilitações académicas da equipa, a educadora cooperante realizou a sua formação na Escola Maria Ulrich, de educadoras de infância, exerce a profissão há doze anos, sendo que em oito desses doze anos foi e é educadora na organização socioeducativa atual. Segundo informações que me foram fornecidas pela própria, a educadora N. identifica-se bastante com o modelo pedagógico MEM, que é o modelo utilizado na OS, tal como se verifica:

o MEM sem dúvida que me veio aqui ajudar e muito a complementar, depois, esta parte pedagógica. Hum, porque... é um método com o qual me identifiquei, lá está, porque dá voz ativa à criança e ao grupo e isto só faz sentido quando a criança é ouvida, quando tem oportunidade de intervir, de falar e isto acontece em grupo (Entrevista realizada à educadora cooperante, 2024).

Relativamente à técnica de ação educativa, realizou o “Curso Profissional de Auxiliar de Educação”, equivalente ao ensino secundário, terminando o 12.º ano desta forma. Trabalha na área há dezassete anos e esses dezassete anos de trabalho sempre foram na OS onde me encontro a estagiar (Conversa informal com a técnica). Ambas as profissionais apresentam uma relação de estreita proximidade e de cooperação constante e diária (Entrevista realizada à educadora cooperante, 2024). Tal como se verifica no registo que segue, da nota de campo n.º 13:

A educadora N. e a técnica I. conversam/negoceiam quem irá colocar as mesas no refeitório, visto que a técnica I. terá de ficar com ambos os grupos de 5 anos e a educadora N. tem de descer para o refeitório com a J.J. para esta ir almoçar mais cedo. Neste sentido, chegam à conclusão de que a educadora irá colocar as mesas quando descer com a J.J., sendo que habitualmente, é a técnica I. que o faz (Registo n.º 1, nota de campo n.º 13).

Deste modo, através das observações realizadas, de conversas informais com a equipa educativa e inclusive, através da entrevista pude constatar que, além do trabalho cooperativo que ocorre dentro da sala, existe uma comunicação contínua e efetivamente, uma ligação e uma relação não só profissional, como pessoal. No que concerne à organização do ambiente, este é realizado sempre em conjunto. Tal como é escrito por Hohmann & Weikart (2003), este trabalho em parceria “... é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130), deste modo, é possível promover o bem-estar de ambas as partes, originando assim, um impacto positivo, também, no trabalho com as crianças.

Assim, as tomadas de decisão são realizadas conforme as opiniões dos intervenientes do contexto, a partir de diálogos, trocas de ideias, partilha de informação e preocupações entre a equipa, sendo observável um verdadeiro espírito de entreajuda e cooperação, fundamentais para o bem-estar e envolvimento das crianças, bem como para o correto funcionamento do grupo.

Quanto aos horários da equipa educativa da sala, estes alteram-se trimestralmente, sendo que existem alterações pontuais quando necessário. Os horários das equipas do JI da OS são estipulados de modo a, que as profissionais, educadora e técnica, estejam presentes nos momentos de acolhimento e de saída das crianças, isto é, quando a educadora entra e sai mais cedo, a técnica entra e sai mais tarde e vice-versa. Estes horários, permitem então, que a equipa de sala tenha contacto diário e direto com a maioria das famílias (Entrevista realizada à educadora cooperante, 2024).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Sei que um/a educador/a deve definir intenções antes de agir. Silva et al. (2016) afirmam que a intencionalidade “caracteriza a intervenção profissional, obrigando à reflexão sobre os valores e concepções que orientam a prática: o papel do educador, a imagem da criança, e o que valoriza no que as crianças sabem, fazem e como aprendem. Essa intencionalidade dá sentido, propósito e clareza aos objetivos da ação” (p.13).

Assim, ao intervir no grupo, o educador deve ter uma intencionalidade educativa clara para todas as ações — tanto coletivas como individuais, em relação às crianças, famílias e equipa educativa — definindo o porquê e os objetivos, que devem ser planeados antecipadamente.

Este capítulo apresenta, portanto, as minhas intencionalidades educativas, considerando os agentes envolvidos e o contexto referido, com base sobretudo, nas OCEPE (2016), pois sendo este um guia para os profissionais de educação pré-escolar, é assim, também uma referência para a definição das minhas intenções na concretização da PPS II.

### **3.1. Intencionalidades para a ação com as crianças**

Tendo por base os princípios da pedagogia para a infância, apresento as minhas intencionalidades educativas com o grupo dos cinco anos B da OS, no âmbito da PPS II:

1. **Estabelecer uma relação afetiva, vinculativa e respeitadora** com cada criança, promovendo bem-estar, segurança e confiança;
2. **Promover a autonomia e a comunicação**, reconhecendo as crianças como seres únicos, capazes e ativos no seu processo de aprendizagem;
3. **Garantir o direito de participação**, respeitando o ritmo individual de cada criança e reconhecendo a singularidade dos seus percursos de desenvolvimento (Silva et al., 2016);
4. **Valorizar os interesses, características e necessidades** das crianças, tanto a nível individual como coletivo;
5. **Privilegiar o brincar**, promovendo momentos de exploração e aprendizagem espontâneos, especialmente no meio exterior, fomentando o conhecimento do mundo.

Cada criança é um ser único, com formas próprias de aprender e desenvolver-se. As normas de desenvolvimento e aprendizagens esperadas devem ser vistas como referências flexíveis, e não como etapas rígidas a cumprir (Silva et al., 2016). Neste contexto, torna-se essencial uma **intencionalidade educativa clara**, através da criação de ambientes ricos e estimulantes e da organização de experiências com sentido e coerência.

As **relações afetivas estáveis** são fundamentais para o bem-estar e para a predisposição da criança para interagir com os outros e com o mundo (Silva et al., 2016; Portugal, 2017). Assim, reconheço a criança como sujeito ativo do processo educativo, cuja aprendizagem ocorre em constante interação social (Silva et al., 2016). É essencial partir das suas experiências e valorizar os seus saberes, respeitando a sua autonomia e promovendo a sua participação.

Como defendem Petroni e Souza (2010), a criança autónoma é aquela que explora, compreende e constrói o mundo com liberdade e consciência, exercendo o seu direito à expressão e ao diálogo.

O desenvolvimento infantil é **global e interligado**, envolvendo as dimensões cognitiva, social, emocional, cultural, física e da linguagem. A aprendizagem acontece de forma pessoal e holística, sendo o **brincar uma atividade central**, que permite à criança dar sentido ao que vive, explorar, experimentar e desenvolver competências em todas as áreas (Silva et al., 2016).

É, por isso, urgente abandonar a visão redutora do brincar como mero entretenimento e reconhecê-lo como um **meio essencial de aprendizagem**, pleno de intencionalidade pedagógica e de envolvimento (Silva et al., 2016). Como referem Coelho e Vale (2017), através do brincar, as crianças desenvolvem competências sociais, cognitivas e emocionais, como a comunicação, autonomia, criatividade, responsabilidade e resolução de problemas.

Cabe ao educador **promover o brincar**, garantindo espaços adequados, materiais diversificados e apoio nas escolhas e explorações das crianças (Silva et al., 2016). Darei especial ênfase às experiências no **exterior**, reconhecendo o seu valor para o desenvolvimento global e para o bem-estar. Segundo Bilton et al. (2017), o brincar ao ar livre deve ser envolvente, encantador e marcado pela relação com a natureza, promovendo uma aprendizagem significativa.

De igual modo, Neto (2020) defende que “a magia da natureza” está presente em cada saída ou contacto com o espaço exterior, que pode transformar-se numa verdadeira aventura.

Assim, nas propostas pedagógicas que irei desenvolver, privilegiarei o **brincar ao ar livre**, tanto de forma livre como orientada, permitindo o contacto com elementos naturais, mesmo que envolvam algum risco. Como afirmam Bilton et al. (2017), lidar com o risco promove autoestima e confiança, sendo essencial ao desenvolvimento das competências das crianças.

### **3.2. Intencionalidades para a ação com as famílias**

Magalhães (2007) destaca que é no seio familiar que são prestados os primeiros cuidados e criados os primeiros vínculos, oferecendo uma variedade de oportunidades essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem futura das crianças. Por isso, é fundamental que o contexto socioeducativo estabeleça uma relação de cooperação entre escola e família, garantindo a continuidade do trabalho familiar por meio de uma abordagem intencional que articule o educar e o cuidar — o chamado *educuidar*— (Brasil, 1998; Parreira; Correia, 2019), promovendo condições para o desenvolvimento das competências já adquiridas e a aquisição de novas.

Reconhecendo o papel essencial das famílias na educação e nos cuidados das crianças, considero importante estabelecer uma relação positiva com elas, dentro das limitações que a organização onde realizo a PPS II impõe, já que não permite grandes interações diretas entre estagiários e famílias. Ainda assim, procuro mostrar-me disponível e expor as minhas intenções, para que esta relação se baseie em confiança, comunicação aberta, respeito e partilha sempre que possível.

Esta postura está alinhada com um dos princípios da Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), que reforça a importância de “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p. 2). Por isso, vou procurar incluir as famílias na ação pedagógica que desenvolvo com as crianças.

Pretendo que as famílias reflitam sobre a importância e os benefícios do brincar no meio exterior, em espaços amplos e naturais, mesmo que com riscos controlados.

Espero que, ao perceberem o impacto positivo desta prática no desenvolvimento das crianças, adotem uma postura parental mais sensibilizada, promovendo experiências que lhes permitam crescer e aprender em contacto direto com o mundo real, com o mundo “lá fora”.

### **3.3. Intencionalidades para a ação com a equipa educativa**

Desde o início da PPS II, procurei **estabelecer uma relação positiva e colaborativa com a equipa pedagógica da sala**, baseada no respeito mútuo e na partilha constante. Este envolvimento facilitou a integração no grupo e permitiu que tanto a educadora cooperante como a técnica de ação educativa se mostrassem sempre disponíveis para apoiar e aconselhar a minha prática.

Considero essencial **observar, escutar e questionar** sempre que oportuno, com o objetivo de compreender os princípios, estratégias e valores da equipa pedagógica, adotando uma postura cooperativa e reflexiva. Esta colaboração permite-me integrar plenamente a dinâmica do grupo, participar nas rotinas e momentos propostos pela equipa, e **construir novos saberes** através da experiência e do feedback da educadora cooperante.

Tal como referem Hohmann e Weikart (2003), esta parceria baseia-se num “**processo de aprendizagem pela ação**, que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p. 130), promovendo o bem-estar de todos os envolvidos e refletindo-se positivamente no trabalho com as crianças.

Lino (2013) destaca a importância dos **momentos de reflexão conjunta** na equipa educativa para a tomada de decisões pedagógicas, reforçando a intencionalidade das ações. Também Folque e Bettencourt (2018) defendem que os educadores devem criar **espaços de comunicação entre adultos**, tal como o fazem com as crianças, para identificar preocupações, partilhar responsabilidades e construir propostas com base no diálogo. Este processo fomenta **a participação ativa e o sentimento de competência** dos profissionais, permitindo o acesso a novos saberes e a enriquecimento mútuo.

### **3.4. Planeamento, Análise e Reflexão da Intervenção**

O planeamento da intervenção iniciou-se com uma observação aprofundada nas primeiras semanas e manteve-se ao longo de todo o estágio, permitindo conhecer o grupo, equipa pedagógica, famílias (de forma mais superficial) e características individuais da sala. Esta observação fundamentou a definição de intenções para uma prática contextualizada, adaptada e ética.

Registando notas de campo e reflexões semanais sobre temas específicos, conforme Queirós e Rodrigues (2006), aprofundei a perceção e caracterização do contexto.

Após esta fase inicial, defini as intenções para a ação junto das crianças, famílias e equipa. Apresentei à educadora cooperante a problemática “Mais Brincadeira... Lá fora!”, que considerou pertinente e mostrou interesse. Planeei propostas de brincadeira livre e orientada na Natureza, no parque JGF próximo, ajustando-as conforme o feedback constante da educadora, essencial para uma relação colaborativa e respeitosa.

Reconhecendo a família como primeira responsável pelo cuidado e educação (Sousa & Sarmiento, 2010), adotei uma abordagem de parentização docente (Silva, 2003) para valorizar a participação familiar no desenvolvimento infantil. Para isso, elaborei um questionário e uma brochura informativa enviados às famílias via equipa pedagógica, para incluí-las no processo e sensibilizá-las sobre os benefícios do brincar no meio exterior.

Durante a implementação das propostas, refleti e avaliei o envolvimento, postura, conhecimentos e aprendizagens das crianças, relacionando com a revisão bibliográfica para recolha de dados.

Em novembro, comecei a elaborar o portfólio da criança M.S., documentando o seu desenvolvimento, preferências e evolução ao longo do estágio, conforme Parente (2004).

A equipa também realizou dinâmicas focadas no meio exterior, contribuindo para a investigação.

Em maio, concluí o portfólio, com notas de campo, reflexões, planificações e avaliações, além do portfólio da criança. A reflexão final da minha prática foi realizada com a educadora cooperante e a supervisora Dalila Lino.

Posteriormente, a intervenção realizada revelou-se significativa em várias dimensões. Para as crianças, o contacto regular com o meio exterior proporcionou experiências ricas em aprendizagens ao nível motor, social, linguístico e emocional.

Verificou-se um aumento do envolvimento, da destreza e da cooperação entre pares. Por exemplo, nas propostas de construção com materiais naturais no recreio, as crianças colaboraram espontaneamente na criação de “casas”, usando ramos, folhas e pedras, o que fomentou o pensamento criativo, o diálogo e a negociação de regras. As observações sistemáticas permitiram confirmar níveis elevados de bem-estar e envolvimento (Laevers, 1997), reforçando a pertinência da utilização do exterior como contexto pedagógico. Ao nível do trabalho em equipa, a intervenção incentivou a partilha regular de reflexões e decisões com a educadora cooperante e com as auxiliares. Em reuniões e momentos informais, discutiram-se estratégias para integrar o exterior de forma mais intencional, o que levou, por exemplo, a uma reorganização dos horários em alguns dias e à inclusão de mais materiais naturais na sala, como um pote de folhas e flores na área da expressão artística. Esta colaboração reforçou o sentido de co-responsabilidade e contribuiu para uma prática mais alinhada com uma abordagem centrada na criança e na valorização do brincar livre. Relativamente ao meu desenvolvimento profissional, a intervenção constituiu uma oportunidade para consolidar competências essenciais enquanto futura educadora de infância. A planificação de experiências no exterior exigiu adaptação constante às condições meteorológicas, ao comportamento do grupo e à dinâmica do espaço, o que desenvolveu a minha flexibilidade, capacidade de antecipação e sentido de observação. Refletir e reformulei, por exemplo, uma proposta demasiado orientada que não favorecia a iniciativa das crianças, optando depois por experiências mais abertas e exploratórias. Esta reflexão contínua reforçou a minha consciência sobre o papel do exterior como ambiente de aprendizagem e sobre a importância de o integrar de forma regular e significativa na prática educativa.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo é apresentada a temática identificada, assim como a revisão de literatura que apoia e clarifica esta mesma temática, bem como as opções metodológicas e éticas que serviram o processo de investigação e, ainda, serão apresentados e discutidos os dados resultantes do respetivo estudo.

#### **4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática em Contexto de Jardim de Infância**

Após apresentar as minhas intenções para a ação durante a PPS II, neste capítulo pretendo apresentar a investigação sobre a problemática que defini, tendo em conta os interesses das crianças, tal como é defendido pela OS e o modelo pedagógico que esta segue, o MEM, com a revisão da literatura adequada ao tema. De seguida, irei abordar o roteiro metodológico e ético e finalmente, a apresentação e discussão de dados, é importante ainda, referir os objetivos delineados para esta investigação: (i) reconhecer o potencial do contacto com a natureza e do meio exterior no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (ii) compreender o papel do educador na organização de ambientes educativos ricos em oportunidades para a exploração dos espaços exteriores e da natureza; (iii) sensibilizar agentes educativos, incluindo as famílias, para a importância de brincar e explorar no meio exterior.

A problemática surgiu da ação com as crianças e com base nos interesses destas, uma vez que apresentam, na minha ótica um grande envolvimento nas brincadeiras realizadas no exterior, mostrando-se mais concentrados, complexificando o tipo de brincadeira e exploração que fazem neste espaço, além das várias curiosidades que surgem sobre a natureza e da relação e cooperação que estabelecem entre pares, como se pode verificar em diversas notas de campo, presentes no anexo K, das quais destaco as seguintes:

No caminho para o parque JGF, vou ao lado do V.O. e do T.P. (...) estas duas crianças vão a conversar sobre a Natureza (...) sendo que são duas crianças (...) por norma não interagem muito, desenvolvem uma conversa sobre as plantas carnívoras em que o V.O. refere que “as plantas carnívoras têm uma boquinha e têm uma cola na boca para comerem as moscas” ao que o T.P. responde “temos de fazer um projeto desses” e o V.O. diz “e

também um projeto dos burros, porque os burros põe a comida na boca com os lábios, ninguém sabia ainda isso” (Registo n.º 6, nota de campo n.º 15);

B.B., G.R., M.S. e I.N. empurram um tronco de árvore grande, em conjunto, isto porque o B.B. começou a empurrar o tronco com o M.S. e as outras crianças ao observarem, juntaram-se para ajudar (Registo n.º 4, nota de campo n.º 15).

Esta problemática que desenvolve questões em torno do brincar no exterior é na minha ótica, fulcral, uma vez que proporciona às crianças experiências e oportunidades novas, que englobam a natureza e o mundo “fora de quatro paredes”, consciencializando-as e assumindo assim, o compromisso de preservação da Natureza e do planeta Terra, em geral. É de realçar, que na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2011) os educadores de infância devem exercer a sua ação com base no compromisso em cinco domínios distintos, isto é, com as crianças, com as famílias, com a equipa de trabalho e entidade empregadora, com a comunidade e com a sociedade. No entanto, no recente documento das OPC (Marques et al. 2024), as autoras acrescentam que “(...) neste tempo em que se torna urgente uma maior consciência ecológica” é necessário existir um compromisso também, com o planeta Terra (p. 24), tal como é pretendido com esta investigação.

Tal como menciona Neto (2020): “Brincar e ser ativo na Natureza implica a mudança para novas abordagens pedagógicas, que mobilizem as crianças a aprender através da curiosidade que move o corpo a descobrir situações novas, inesperadas e que convidam a construir uma cultura investigativa” (p. 161).

#### **4.2. “Mais Brincadeira... Lá Fora!”: Revisão da Literatura**

O direito a brincar está consagrado no artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia das Nações Unidas, 1989). O conceito de brincar é entendido como uma “autêntica escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, num espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 109).

Brincar está profundamente enraizado na forma como as crianças se desenvolvem e compreendem o mundo. Jean Piaget (1972) identificou que, nos primeiros anos, as crianças usam o jogo simbólico para dar sentido às suas experiências e organizar o pensamento. Vygotsky (1978) destacou o papel social do brincar, ao mostrar que, através dos jogos de faz-de-conta, a criança supera as suas capacidades habituais, promovendo o progresso cognitivo. Winnicott (1971) via o brincar como um espaço intermédio essencial para a exploração segura e criativa das emoções. Montessori (1966) sublinhou o papel do ambiente na promoção da ação autónoma, considerando o brincar como principal forma de aprendizagem ativa. Mais recentemente, autores como Kemple (2004) e Pellegrini (2009) reforçam a importância do brincar livre, sem imposições, para o desenvolvimento emocional, criatividade e autonomia infantil.

Neto (2017) acrescenta que “brincar permite desenvolver a capacidade de exploração e adaptação (motora, emocional, cognitiva e social), de confronto com o risco e a adversidade, aprendizagem, regulação e controlo emocional, autoestima, imaginação e fantasia” (p. 11). Assim, brincar não é mero passatempo, mas instrumento privilegiado de aprendizagem, desenvolvimento e expressão emocional. Através do jogo, a criança experimenta o mundo, explora regras sociais, testa hipóteses e constrói significados sobre si mesma e os outros. Reduzir o brincar a distração desvaloriza o seu potencial como elemento estruturante do crescimento saudável.

Brincar pode ser uma resposta adaptativa à imprevisibilidade do mundo. Gray (2013) sugere que o brincar evoluiu como uma estratégia biológica que prepara a criança para enfrentar ambientes variáveis e desafiantes. Experimentar papéis, simular conflitos e explorar limites físicos em contextos não estruturados desenvolve resiliência, tolerância à frustração e capacidade de improviso (Sutton-Smith, 1997). Numa perspetiva neurocientífica, Pellis e Pellis (2009) mostram que o jogo físico e social, ativa áreas cerebrais ligadas à tomada de decisão, controlo emocional e adaptação, confirmando que brincar livremente prepara a criança para responder a situações imprevisíveis.

Quanto ao brincar no exterior, o contacto com a natureza oferece um ambiente rico em estímulos sensoriais, desafios físicos e oportunidades ilimitadas de exploração, despertando a curiosidade e introduzindo a criança ao risco gradual e protegido, fundamental para o seu crescimento emocional e físico (Louv, 2008; Fjortoft, 2004).

Espaços exteriores promovem a autonomia, a coragem e a resiliência (Dyment & Bell, 2008; Silva et al., 2016). As emoções positivas que surgem no brincar ao ar livre, como alegria e fascínio, fortalecem a ligação da criança com o meio (Bilton et al., 2017). Malone e Tranter (2003) destacam que este tipo de brincar incentiva a independência e a iniciativa, essenciais para o desenvolvimento físico e social. Vale (2013) salienta que espaços e materiais adequados oferecem múltiplas possibilidades para explorar e descobrir, essenciais para o desenvolvimento global, mas alerta para a uniformização das brincadeiras e o excesso de segurança, que limitam competências para agir autonomamente.

Observa-se um declínio do tempo e espaço dedicados ao brincar livre, fenómeno transversal e preocupante (Neto, 2017). A superproteção, o medo do risco, a redução da autonomia e o aumento do uso de tecnologias substituem o brincar ativo por comportamentos sedentários, comprometendo a saúde física e mental (Brussoni et al., 2015; Fjørtoft, 2001).

A vigilância constante e a limitação da liberdade dificultam o desenvolvimento de competências de adaptação e resiliência. Vale (2013, 2023) e Ginsburg (2007) defendem que adultos devem equilibrar supervisão com a necessidade de permitir riscos apropriados, promovendo autonomia e capacidade de decisão. Ward (1978) e Sobel (2002) argumentam que cidades e escolas devem oferecer ambientes que favoreçam circulação livre e contacto com a natureza, promovendo o envolvimento emocional e a cidadania ativa desde a infância.

Apesar do reconhecimento dos benefícios do brincar ao ar livre, a prática mostra que as crianças passam a maior parte do tempo em ambientes interiores, controlados e limitados, o que representa uma falha na cultura contemporânea da infância e um obstáculo ao desenvolvimento integral (Vale, 2023).

Por isso, mais do que permitir, é urgente reivindicar o direito das crianças ao brincar livremente ao ar livre, promovendo mudanças nos espaços urbanos, escolares e atitudes sociais que valorizem a liberdade e a descoberta, assegurando um desenvolvimento saudável, autónomo e pleno.

### **4.3. Roteiros metodológico e ético**

Para responder à problemática desta investigação, foi necessário definir um roteiro metodológico e ético adequado, bem como a natureza, técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitissem a sua concretização.

Embora todos pensemos saber o que é ser criança, a investigação com crianças revela várias complexidades devido à diversidade e heterogeneidade das suas competências cognitivas, sociais, culturais e emocionais, que não podem ser assumidas como adquiridas. Isto exige prudência metodológica constante para adequar os processos de investigação às crianças, aos seus contextos e ao investigador (Fernandes & Tomás, 2011, p. 4).

O objetivo central deste estudo é compreender a importância do brincar no exterior, focando-se num grupo de vinte e uma crianças de cinco anos. Para tal, foram definidos objetivos, anteriormente referidos no ponto 4.1.

A investigação é de natureza qualitativa e de cariz interpretativo, em que o investigador se encontra em contacto direto com o campo, observando, analisando e emitindo juízos de valor, o que torna imprescindível a capacidade interpretativa constante (Meirinhos & Osório, 2010).

O método escolhido foi o estudo de caso, por permitir um estudo aprofundado de um fenómeno particular inserido em contextos naturais e reais, com múltiplas fontes de recolha de dados (Bassegy, 1999; Yin, 1994). Trata-se de um estudo de caso descritivo e esclarecedor, que se centra numa situação específica (Yin, 1994).

A recolha de dados foi realizada através de diversas técnicas e instrumentos: (i) observação direta participante, que implica o envolvimento ativo do investigador nas atividades observadas (Mónico et al., 2017); (ii) registos escritos ou notas de campo, que complementam e enriquecem a observação com relatos detalhados (Bogdan & Biklen, 1994); (iii) registos fotográficos, que documentam o processo e valorizam a aprendizagem, com o devido consentimento das famílias (Formosinho & Araújo, 2006); (iv) inquéritos por questionário aplicados às famílias, com o intuito de perceber as suas perceções sobre a importância do brincar exterior e as oportunidades proporcionadas (Quivy & Campenhoudt, 2008); (v) consulta documental aos documentos institucionais, para caracterizar e contextualizar a organização onde a investigação decorreu; (vi) entrevista semiestruturada à educadora cooperante.

Do ponto de vista ético, a investigação pautou-se por uma postura rigorosa, centrada na proteção dos direitos das crianças e no respeito pelos intervenientes. Houve especial atenção à clareza dos objetivos, à transparência e à minimização de desconfortos, privilegiando o bem-estar físico e emocional do grupo. A privacidade e confidencialidade foram asseguradas, com tratamento seguro das informações e garantia de anonimato. A participação das crianças foi abrangente e não discriminatória, sempre com o seu assentimento e o consentimento informado das famílias, respeitando a sua vontade de participar. Os métodos e objetivos foram partilhados com a equipa educativa, promovendo uma colaboração informada. No final, os resultados foram divulgados aos adultos envolvidos, valorizando a reflexão conjunta e o reconhecimento do contributo prestado. Todo o processo seguiu os princípios éticos de justiça, equidade e respeito pelos direitos da infância (Tomás, 2011).

#### **4.4. Apresentação e discussão dos dados**

De acordo com a problemática selecionada, efetuei um estudo de caso de natureza qualitativa, onde pude investigar as diversas perspetivas dos diferentes agentes educativos, dos quais: (i) as crianças, observando-as e registando essas observações sempre que estavam nos espaços exteriores; (ii) os profissionais que através de conversas informais e também da observação pude compreender de que modo priorizam e promovem momentos de brincadeira e exploração do meio exterior; (iii) as famílias, através da aplicação de um inquérito por questionário sobre o mote da investigação e através do fornecimento de uma brochura informativa, criada por mim, informando assim, de forma mais aprofundada, as famílias sobre a importância de brincar no exterior no desenvolvimento das crianças; e por fim, (iv) a minha própria perspetiva e contributo para a investigação desenvolvida no decorrer da PPS II, onde proporcionei às crianças diversos momentos de brincadeira e exploração quer livre, quer orientada, através de propostas pedagógicas por mim planificadas ao longo do estágio.

Deste modo, passo então a apresentar os dados recolhidos sobre cada uma das perspetivas dos agentes educativos supracitados, através das técnicas e instrumentos anteriormente referidos no ponto “4.3.”.



#### 4.4.1. Perspetivas e práticas das crianças

A observação das crianças da sala dos 5 anos B nos espaços exteriores em contexto pedagógico e o registo escrito, isto é, a realização de notas de campo (Anexo K), permitiram-me retirar as conclusões que se seguem, pois tal como afirma Laevers (1994), a observação atenta do envolvimento das crianças nas suas atividades lúdicas revela indicadores profundos da sua motivação, interesse e bem-estar, permitindo ao adulto compreender melhor as suas necessidades e intenções no processo de aprendizagem:

- As crianças do grupo brincam de forma **mais livre e menos limitada** em espaços exteriores, do que nos espaços interiores, nomeadamente na sala de atividades;
- As crianças do grupo apresentam **mais ânimo** quando brincam no jardim e sobretudo no parque exterior à OS, do que quando brincam na sala, mostram-se mais sorridentes e bem-dispostos;

Tal como se verifica, no seguinte registo:

B.B. no regresso para o colégio diz para os colegas “este é o melhor dia de sempre” referindo-se à manhã de exploração livre no parque (Registo n.º 5, nota de campo n.º 15).

- As crianças do grupo conseguem observar, conhecer e **adquirir novas aprendizagens e interesses** de forma mais natural e mais recorrente no exterior, quando veem certos animais pela primeira vez, por exemplo, como foi o caso do bicho-folha ou com o projeto sobre os coalas que também foi desenvolvido no parque e que surgiu no jardim;

Tal como se verifica, no seguinte registo:

No caminho para o parque JGF, vou ao lado do V.O. e do T.P. e observo que estas duas crianças vão a conversar sobre a Natureza e os animais, sendo que são duas crianças, que por norma não interagem muito, desenvolvem uma conversa sobre as plantas carnívoras em que o V.O. refere que “as plantas carnívoras têm uma boquinha e têm uma cola na boca para comerem as moscas” ao que o T.P. responde “temos de fazer um projeto desses” e o V.O. diz “e também um projeto dos burros, porque os

burros põe a comida na boca com os lábios, ninguém sabia ainda isso”  
(Registo n.º 6, nota de campo n.º 15).

- As crianças do grupo **interagem mais e com maior facilidade** com os pares, quer crianças, quer adultos, nos espaços exteriores, do que no interior das instalações, onde por norma têm uma postura mais individual ou sempre com o mesmo pequeno grupo de crianças;

Tal como se verifica, nos seguintes registos:

Durante a exploração livre do jardim, as crianças, B.D., L.J. e a O.N. decidem brincar aos poderes e incluem-me na brincadeira quando os vou observar. Ao que me destinam o poder do gelo, isto é, de congelá-los e assim o faço. De seguida, outras crianças de outros grupos, ao observarem as nossas brincadeiras, pedem para se juntar a nós e são distribuídos novos poderes, como o fogo, e a força (Registo n.º 1, nota de campo n.º 4). A S.P. e a E.F. sugerem brincar comigo à apanhada e às escondidas e eu vou brincar com elas. As outras crianças do grupo ao observarem-nos a brincar, vão se juntando, pedindo para brincar e passado pouco tempo, todo o grupo está a brincar comigo por todo o jardim, à exceção do L.J. e o do I.N. Ao longo da brincadeira, várias crianças vinham atrás de mim, para se esconder e todas se mostraram sorridentes e envolvidas na brincadeira, passando todo o tempo no exterior a brincar em grupo (Registo n.º 3, nota de campo n.º 12).

- As crianças do grupo nas diversas propostas realizadas no exterior apresentam um **maior foco** nas mesmas, do que em muitas propostas realizadas em sala, por exemplo;

Tal como se verifica:

Durante o momento de exploração livre do jardim, decido questionar as crianças do grupo sobre as suas brincadeiras favoritas, ao que as crianças se mostram bastante entusiasmadas e focadas na pergunta que realizei. A maioria das crianças responde brincadeiras adequadas ao meio exterior, como se verifica nas respostas transcritas:

L.P. – Camaleão, escondidas e apanhada;  
T.P. – Escondidas;  
O.N. – Brincar nos triciclos;  
M.C. – Legos;  
B.B. – Apanha que tem pausa;  
T.L. – Apanhada que tem pausa;  
L.J. – Gosto de andar de patins;  
A.Z. – Toc Toc: apanhada da cozinha;  
V.P. – Jogar o jogo do telemóvel estragado;  
B.D. – Bowling;  
S.P. – Jogar futebol;  
A.P. – Desenhos, atirar a bola para a mana;  
V.H. – Apanhada, futebol;  
G.R. – Esconde esconde;  
A.M. – Estar na área dos jogos;  
M.S. – Ninjas, jogar futebol;  
J.J. – Jogar às escondidas;  
V.O. – Jogar futebol, brincar à apanhada-pausa, brincar aos ninjas com o

A.M.;

I.N. – Apanhada das estátuas;

E.F. – Esconde esconde e apanhada (Registo n.º 11, nota de campo n.º 1).

- As crianças do grupo **apropriam-se e conhecem a natureza**, os ritmos da mesma, a vida e os elementos naturais existente nesta, dando significado e alargando a sua perspetiva em relação ao mundo em que vivem;

Tal como se verifica, nos registos que se seguem:

(...) Após o almoço voltam para o jardim e brincam neste espaço, com os brinquedos que trouxeram de casa e também, sem esses brinquedos, o que dá azos a outras brincadeiras com elementos da natureza que estão no chão do espaço exterior da OS (Registo n.º 1, nota de campo n.º 41). O grupo está a brincar no jardim livremente após o almoço, ficando neste

espaço cerca de duas horas. Algumas crianças como o B.B., o T.P., o B.D., a S.P. e o L.J. estão no campo a brincar com as diversas folhas das árvores que estão caídas e espalhadas pelo chão. Ao observá-los, aproximo-me e as crianças explicam-me que estão a juntar as folhas para deixar o campo limpo. No entanto, as crianças começam a fazer um monte de folhas cada vez maior e como está muito vento, as crianças debruçam-se sobre as folhas, eu questiono o porquê de elas fazerem-no e o T.P. responde “é porque o vento vai levar todas as folhas”. Mais tarde, as crianças levam o monte de folhas para um canto do jardim e o J.L. e o T.P. referem que mudaram o sítio porque ali o monte de folhas estava protegido do vento e não ficava sempre destruído. De seguida, informam-me que o monte de folhas é uma casa para as formigas e os insetos, sendo que quando encontravam insetos no campo ou no jardim apanhavam-nos e colocavam-nos nas folhas (Registo n.º 3, nota de campo n.º 41).

- As crianças do grupo **movimentam-se e confrontam os próprios corpos**, isto é, descobrem mais facilmente o uso e as capacidades do seu corpo no meio exterior, deparando-se com novas experiências físicas e com riscos físicos, ultrapassando os próprios limites.

Tal como se verifica, nos seguintes registos:

O A.M. durante a exploração e brincadeira no jardim começa a apanhar folhas e a colocar num copo (Registo n.º 9, nota de campo n.º 1);

As crianças, conforme a minha observação e uma conversa informal com a educadora N. têm liberdade para subir a casinha do jardim, no entanto, não devem lá ficar pendurados. As crianças sobem e descem frequentemente durante as suas brincadeiras (Registo n.º 10, nota de campo n.º 1);

- As crianças do grupo apresentam **maior segurança e confiança de si** na exploração dos espaços exteriores atualmente, do que no início da minha prática, por exemplo a subir e descer as árvores e na exploração e manipulação de elementos naturais, como a terra e ramos.

Tal como se verifica, no seguinte registo:

As crianças estão a brincar no jardim e quando a vejo a G.R. digo-lhe que está “suja”, informando-a apenas para que tem a roupa e o cabelo com algumas folhas do jardim, ao que a G.R. me responde “Sim, porque estou a brincar.” (Registo n.º 4, nota de campo n.º 7).

Foi-me possível compreender, através desta mesma observação anteriormente referida, comparando momentos de brincadeira na sala e momentos de brincadeira no parque, que as crianças contêm-se mais quer na sua expressividade, como no espaço, quando estão a brincar em zonas interiores, ou seja, a nível expressivo, isto é, emocional e físico, as crianças estão mais aptas, disponíveis e livres para se mover, falar, dialogar, cantar, pesquisar, observar, descobrir, imaginar, arriscar e complexificar as suas brincadeiras. Bem como, se pode ler no registo aqui presente:

Antes de iniciarem as pinturas, as crianças brincam livremente na zona do parque infantil, ao que observo pela primeira vez as suas brincadeiras livres neste espaço. A forma como as crianças brincam livremente, correndo riscos, ainda que controlados, faz-me perceber que o grupo tem outra postura e comportamento neste meio mais amplo e menos estereotipado do que no jardim da OS ou até mesmo na sala. Arriscando mais, mostrando-se mais disponíveis para brincar com outros pares, mais sorridentes, mais cooperantes, mais ágeis, corajosos e orgulhosos como é o caso do I.N. que é uma criança mais receosa e que vem ter comigo dizendo “eu saltei daí” (Registo n.º 8, nota de campo n.º 15).

Tal como citei no ponto 4.2. do presente relatório, isto é, na revisão da literatura, Bilton et al. (2017) confirma que “Ao ar livre, em contacto com a Natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (p. 28) e ainda, Mitchell e Popham (2008) sustentam que o contacto com o meio natural tem diversas vantagens para a saúde, promovendo o bem-estar, concentração e felicidade, tal como se lê nas notas de campo supramencionadas.

#### **4.4.2. Perspetivas e práticas dos profissionais: Educadora N. e Técnica I.**

No que se refere às práticas, conceções e contributos da equipa, esta mostrou ser, através de conversas informais, desde o início da minha prática, muito apologista de proporcionar às crianças momentos de exploração do meio exterior, atendendo sempre aos interesses do grupo e de cada criança individualmente. Reconhecendo, tal como eu, esta curiosidade e gosto por parte das crianças em relação ao usufruto do meio exterior, a equipa e nomeadamente, a educadora cooperante mostrou-se muito interessada no mote da minha investigação, visto que, além de se enquadrar com as curiosidades e necessidades do grupo, era também uma prioridade da educadora proporcionar às crianças experiências relacionadas com o brincar e ainda com o meio natural, tal como me expôs através de uma conversa informal.

Neste sentido, a primeira vez em que observei o grupo no meio exterior, deveu-se à sugestão de uma criança que no final ano letivo anterior, queria ir fazer “pinturas na floresta”. Como não foi possível efetuar essa proposta da criança no ano anterior, a educadora questionou o grupo se queriam fazê-lo este ano, não esquecendo esta vontade da criança e dando a primeira das diversas oportunidades ao grupo para que se deslocasse ao parque. Ao concordarem, as crianças foram então, com a equipa para o parque fazer as pinturas. No seguimento desta deslocação até ao parque surgiram diversos outros interesses provenientes deste espaço e que me conferiram a importância que a exploração e ato de brincar tem neste ambiente exterior, no desenvolvimento geral das crianças. De seguida, apresento assim, alguns registos da nota de campo referente a este momento supracitado:

No decorrer das pinturas, as crianças fazem explorações com a tinta, quer nas árvores, como nas folhas e noutros elementos presentes no parque. (...) com as mãos, com escovas de dentes, com paus, com pincéis, pedras, escavam com as mãos, martelam com outros ramos e troncos, carregam-nos, empurram troncos em conjunto, fazem construções e realizam várias outras manipulações dos materiais, brincando de forma diversificada e criativa (Registo n.º 7, nota de campo n.º 15).

No decorrer dos dias, sempre que houve a possibilidade do grupo se deslocar ao parque JGF, a equipa promoveu também esses momentos. Além disso, muitas das tardes, quase todas, após o almoço foram passadas no jardim a brincar. É possível conferir nos seguintes registos das notas de campo presentes do anexo K, as ideias antes mencionadas:

Antes de eu ir almoçar, reparo que a G.R. e a A.F. estão a tentar apanhar as gotas de água que caem do telheiro, mostrando-se divertidas. No entanto, a técnica I. interfere pedindo que não o façam e dizendo para não se molharem “que isto não é a *forest school*.” (Registo n.º 4, nota de campo n.º 43).

Este comentário por parte da técnica I., conforme as minhas observações, no decorrer dos quatro meses, é uma certa representação da sua postura em relação à exploração do meio exterior, sendo mais reticente a momentos de brincadeira lá fora com chuva, no entanto, esteve sempre disponível para apoiar todas propostas e situações de brincadeira ao ar livre e “defendendo” a ida ao jardim da OS sempre que possível, sobretudo em dias de sol.

Em conversa com a educadora sobre a proposta “casas de paus e pedras” realizada no parque, esta refere que o grupo não teve qualquer tipo de conflitos, além de se notar como as suas criatividades se desenvolvem nestes momentos de brincadeira no exterior, além de brincarem menos em pequenos grupos, envolvendo-se mais uns com os outros (Registo n.º 2, nota de campo n.º 47).

Além dos momentos diários de brincadeira livre no jardim, a equipa de sala desenvolveu ainda, um momento de brincadeira no exterior com o grupo da sala de 1 ano A, onde as crianças de ambos os grupos brincaram à chuva, equipados adequadamente para esta proposta, como se verifica no registo de observação que se apresenta:

O grupo dos 2 anos A veio até ao edifício do Jardim de Infância para um momento de brincadeira livre à chuva. Neste sentido, as crianças durante a semana trouxeram os equipamentos de chuva, quem ainda não tinha trazido e nesta manhã vestiram os equipamentos com o apoio da equipa.

Assim, foram brincar livremente no recreio, enquanto chovia, com as crianças dos 2 anos. (...) (Registo n.º 1, nota de campo n.º 48).

Tal como menciona Carlos Neto (2020)

As escolas têm de desenvolver processos, de modo a convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos em função dos seus projetos pessoais, numa perspetiva mais dinâmica, mais autónoma, em que os alunos deixam de ser crianças prisioneiras dentro de quatro paredes, em lógicas lineares de aprendizagem, reféns de corpos sentados e quietos, em silêncio, memorizando saberes que de algum modo são impostos (p. 127).

Na minha ótica para que isto aconteça, os profissionais de educação devem ser os primeiros a ter esta conduta de proporcionar às suas crianças, desde tenra idade, aprendizagens dinâmicas, onde todo o corpo é envolvido para que possam explorar o mundo de forma completa e simultaneamente, descobrir também o próprio corpo.

Deste modo, não faz sentido, na minha perspetiva, que as crianças conheçam o mundo exterior de outra forma que não o explorando fisicamente através do brincar e descobrindo a sua complexidade, saindo das salas de atividades.

Acredito assim, que a criança deve usufruir de todos os seus sentidos, como o olfato para cheirar os aromas das ruas e da natureza, a visão para observar os espaços nas suas diversas perspetivas, a audição para ouvirem os animais e todos os sons que o mundo fora de portas apresenta, o tato para sentirem as diversas texturas do chão por exemplo, como o alcatrão e a terra e ainda, o paladar que permite provar os sabores dos frutos e outros alimentos provenientes das árvores e da terra.

Por fim, considero importante destacar que na entrevista que realizei à educadora cooperante, explorámos as suas perspetivas relativamente à exploração e à brincadeira no exterior. Uma das questões que lhe coloquei dizia respeito à existência (ou não) de diferenças comportamentais entre os momentos de brincadeira livre dentro da sala e os que ocorrem no espaço exterior. A educadora partilhou que, sim, nota diferenças claras, especialmente por se tratar de um grupo composto maioritariamente por rapazes. Referiu que, no jardim, as brincadeiras ganham outra dimensão, embora também surjam mais conflitos — algo que atribui às características do espaço disponível. Curiosamente, quando saem para o parque, esses conflitos tendem a desaparecer. As crianças tornam-se

mais autónomas, mais tranquilas, e muitas vezes nem recorrem tanto ao adulto, o que evidencia uma mudança significativa no seu comportamento.

Perguntei-lhe também se considerava que este grupo, em particular, demonstrava maior tendência para adquirir aprendizagens no exterior. A resposta foi bastante assertiva: o exterior promove sempre mais aprendizagem. Como ela própria disse, “o mundo acontece lá fora”, e apesar de o espaço exterior da instituição não ser o ideal, é no exterior em sentido mais amplo — na rua, na comunidade — que se encontram estímulos mais ricos. A educadora sublinhou ainda que este grupo tem uma forte capacidade de observação e questionamento, o que faz com que o contacto com o exterior se torne ainda mais significativo em termos de desenvolvimento e aprendizagem.

No que toca ao risco associado ao brincar no exterior, a educadora foi muito clara ao afirmar que não considera que exista um risco real, desde que haja um trabalho prévio de verificação do espaço. Referiu que, se estivermos a falar de parques ou jardins que são habitualmente frequentados por crianças, esses locais tendem a ser seguros. O importante, para ela, é garantir que não há perigos evidentes, como objetos cortantes.

Antes de terminar a entrevista, questioneei-a também sobre se sentia que a colega "I." partilhava da mesma visão relativamente ao brincar no exterior. Entre risos, admitiu que talvez a I. fosse “um bocadinho mais medrosa nesse sentido”, deixando transparecer que, dentro da equipa, existem diferentes formas de encarar o risco — o que é, na minha perspetiva, natural e até enriquecedor no contexto pedagógico (Entrevista à educadora-cooperante, 2024).

#### **4.4.3. Perspetivas e práticas das famílias**

De forma a obter as conceções e perspetivas das famílias sobre a temática da investigação, decidi aplicar um inquérito por questionário efetuado de forma totalmente anónima às famílias, realizado através da plataforma *Google Forms* (cf. Anexo F e G). Obtive apenas seis respostas, o que significa que recolhi as perspetivas de seis, de vinte e uma famílias sobre o mote “brincar lá fora”.

Assim, os dados recolhidos no inquérito por questionário acerca da primeira questão - **1. O que é para si brincar?** – permitiram-me constatar que estes pais, não apresentam uma ideia redutora do ato de brincar e que percecionam a importância desta

ação no desenvolvimento global dos filhos, isto é, das crianças. De seguida apresento assim, duas das respostas representativas da ideia mais mencionada, por parte das famílias à primeira pergunta do inquérito por questionário:

F4: “Explorar o mundo físico e social, retirando disso satisfação pessoal”;

F5: “Desenvolver, imaginar, criar, socializar, aprender, ser feliz!”;

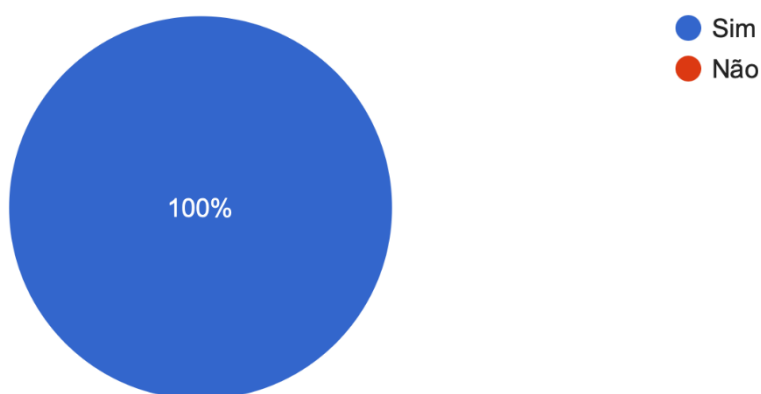
Conforme a autora Tizuko Kishimoto (2007), “A brincadeira é uma atividade espontânea, prazerosa e satisfatória em si mesma. A criança brinca porque sente prazer e satisfação, não porque precisa atingir um fim exterior à própria atividade.” (p. 117)

Sendo assim, acredito que as famílias reconhecem que brincar é essencial para que as crianças se sintam bem, felizes, satisfeitas e conseqüentemente, confiantes.

No que concerne à segunda questão - **2. Considera o ato de brincar importante para o desenvolvimento das crianças?** - todos os familiares responderam que sim, através da resposta de escolha múltipla, cujas opções eram “sim” e “não”, tal como se verifica na figura 4, que se apresenta:

#### Figura 4

Gráfico correspondente aos resultados obtidos na segunda questão do inquérito por questionário “Vamos brincar no exterior!”



Nota. Retirado do *Google Forms*

Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira cria uma *zona de desenvolvimento proximal*, permitindo à criança agir além das suas capacidades habituais, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Também Piaget (1975) defende que o brincar é uma forma de assimilação do mundo, contribuindo para a construção do pensamento e da inteligência. Do ponto de vista de Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade espontânea, prazerosa e satisfatória em si mesma, sendo por meio dela que a criança conhece o mundo, relaciona-se, organiza emoções e constrói significados. Desta forma, o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma prática educativa valiosa que potencia o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança.

Quanto à terceira pergunta - **3. Com base na resposta dada à pergunta anterior, por favor, indique porquê.** - as famílias mostraram diversas perspectivas relativas ao porquê de considerarem importante o ato de brincar no desenvolvimento das crianças. Seguindo-se assim as respostas obtidas:

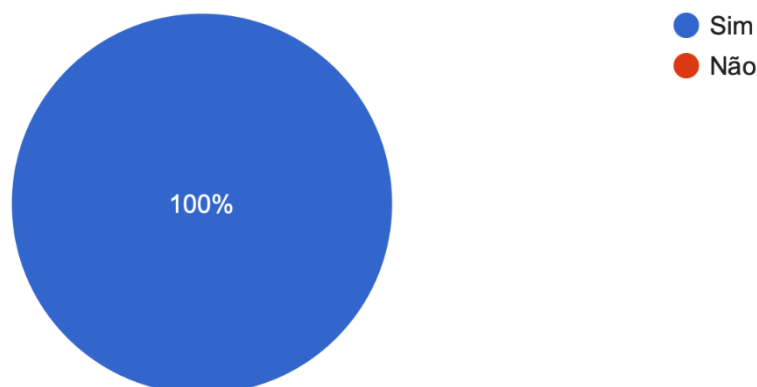
F2: “Ao brincar, a criança desenvolve as suas capacidades físicas e mentais sem esforço”;

Atendendo à principal opinião dos pais relativa à importância do brincar, esta é na minha opinião e conforme a literatura, essencial ao desenvolvimento holístico da criança, sendo que o brincar permite-lhe explorar o mundo, expressar emoções e construir aprendizagens significativas (Pellegrini & Smith, 2007). Segundo Vygotsky (2007), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança atua para além das suas capacidades habituais. Esta prática favorece competências cognitivas, sociais e emocionais, como a criatividade, a empatia e a autorregulação (Bodrova & Leong, 2015). Reconhecido como um direito fundamental da infância (United Nations, 1989), o brincar deve ser promovido como prática educativa essencial.

Em resposta à quarta pergunta - **4. Considera que brincar no exterior é importante para o desenvolvimento das crianças?** - as seis famílias responderam que sim, tal como se verifica na figura 5, que se apresenta:

### **Figura 5**

*Gráfico correspondente aos resultados obtidos na quarta questão do inquérito por questionário “Vamos brincar no exterior!”*



*Nota.* Retirado do *Google Forms*

O brincar ao ar livre proporciona oportunidades únicas de desenvolvimento motor, contacto com a natureza e bem-estar emocional (Gill, 2014), assumindo-se como uma componente fundamental de uma infância saudável.

Na quinta questão - **5. Com base na resposta dada à pergunta anterior, por favor, indique porquê.** - os familiares mostram diversas perspetivas sobre o facto de considerarem importante para o desenvolvimento das crianças, o brincar no exterior, dando ênfase à questão de as crianças conseguirem perceberem o mundo como ele é.

F4: “Conetar com o mundo real, despertar de curiosidades, potenciar a criatividade, proporcionar relaxamento”;

F6: “Porque o contacto com a natureza permite-lhes crescer e perceberem como funciona o que os rodeia”;

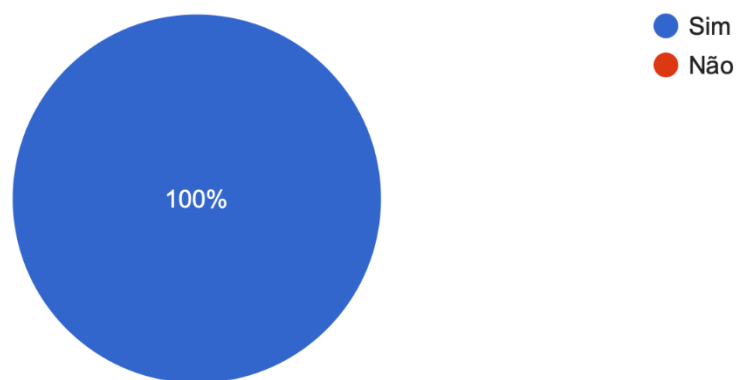
Segundo Froebel, pioneiro da pedagogia da infância, a natureza é o primeiro educador da criança, pois é nela que se revelam os princípios da vida e da aprendizagem (Froebel, 1897/2012). Nesta linha de pensamento, o brincar no exterior permite à criança "ver o mundo como ele é", não de forma idealizada ou reduzida, mas em toda a sua complexidade, diversidade e imprevisibilidade. Ao observar a morte de uma flor, a transformação de uma lagarta ou o crescimento de uma árvore, a criança começa a compreender conceitos como o tempo, a mudança, a fragilidade e a continuidade — aprendizagens que dificilmente acontecem de forma tão significativa em contextos fechados. Sendo este um dos grandes motivos também, do mote que selecionei para a

investigação, promovendo às crianças mais tempo exterior para que possam vivenciar os seus dias e aprendizagens no “mundo real”.

Relativamente à sexta pergunta - **6. O(s)/a(s) seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) tem por hábito brincar no exterior?** - todas as famílias responderam que sim, como se verifica na seguinte figura:

### Figura 6

*Gráfico correspondente aos resultados obtidos na sexta questão do inquérito por questionário “Vamos brincar no exterior!”*

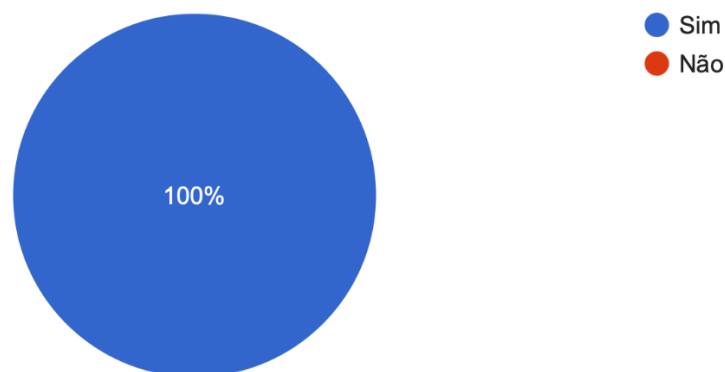


*Nota. Retirado do Google Forms*

Na sétima pergunta do inquérito por questionário - **7. O(s)/a(s) seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) tem por hábito brincar na natureza?** – 100% das famílias responderam que sim, como se verifica na figura 7, que se segue:

### Figura 7

*Gráfico correspondente aos resultados obtidos na sétima questão do inquérito por questionário “Vamos brincar no exterior!”*



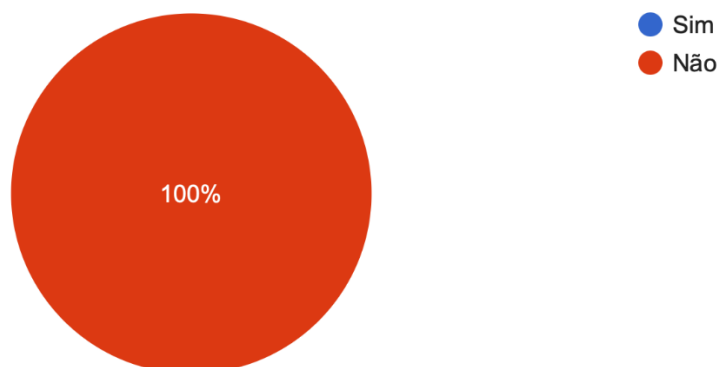
*Nota.* Retirado do *Google Forms*

No seguimento e em confronto com as respostas das três últimas questões suprarreferidas, como refere Neto (2017), que já havia mencionado no ponto 4.2., isto é, na revisão da literatura, deveria até ser considerado um atentado aos direitos das crianças o facto de não lhes ser garantido tempo e espaço suficiente para brincarem livremente. É, por isso, urgente repensar e transformar as culturas lúdicas da infância na sociedade contemporânea, devolvendo às crianças a liberdade de explorar, imaginar e crescer através do brincar ao ar livre. Além disso, é necessário compreender que o brincar no exterior não se limita à direta exploração da natureza, mas também ao ir para o chão alcatroado jogar à macaca, à bola, fazer desenhos com giz no chão, fazer um teatro na rua, entre outras brincadeiras.

No que diz respeito à oitava questão - **8. Considera que existem riscos e/ou desvantagens associadas à brincadeira no exterior e na natureza?** – todas as famílias responderam que não consideram que existem riscos e/ou desvantagens associadas à brincadeira no exterior e na natureza, tal como é apresentado na figura seguinte:

### **Figura 8**

*Gráfico correspondente aos resultados obtidos na oitava questão do inquérito por questionário “Vamos brincar no exterior!”*



*Nota.* Retirado do *Google Forms*

O risco faz parte do crescimento infantil, sobretudo nas brincadeiras ao ar livre, e especialmente em contextos mais naturais, onde surgem oportunidades valiosas para as crianças explorarem os seus limites, tomarem decisões e desenvolverem autonomia. Em vez de eliminar o risco, embora não reconhecido pelas famílias no questionário, os adultos devem promovê-lo de forma controlada e segura, permitindo desafios adequados à idade. Estudos como os de Sandseter e Kennair (2011) mostram que evitar completamente o risco pode prejudicar o desenvolvimento emocional e motor, enquanto Tovey (2007) defende que o risco controlado fortalece a confiança, a resiliência e a criatividade. O papel do adulto é gerir o risco, não eliminá-lo, criando um equilíbrio entre segurança e liberdade. Assim, permitir o risco controlado é também respeitar e valorizar uma infância ativa, livre e significativa. Segundo Marques et al., (2024) “a vivência de situações de desafio e de risco controlado também ajuda a criança a tomar crescente consciência das suas ações, limites e possibilidades, e a progredir na sua capacidade de autocontrole e autorregulação.” (p. 61).

Sendo que nenhuma família respondeu à pergunta anterior, em concordância com a existência de riscos ou desvantagens associadas à brincadeira exterior, não foi necessário reponderem à pergunta - **9. Se sim, indique quais?**.

Relativamente à décima questão - **10. Que oportunidades para brincar no exterior proporciona ao seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s)?** - a maioria das famílias refere que se dirigirem a jardins, parques, praias e espaços para passear e brincar com os seus

filhos, contudo, apenas uma família referiu uma brincadeira de exterior que não inclui necessariamente o contacto com a natureza:

F5: “Parques com playground sempre que possível; também gostam de andar de bicicleta.”;

Tal como na pergunta anterior - **11. Que oportunidades para brincar na natureza proporciona ao seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s)?** - as famílias deram repostas semelhantes, não fazendo uma verdadeira distinção entre espaços exteriores e a natureza, como se verifica:

F4: “Passeios na floresta, estadias no campo, apanha da azeitona”;

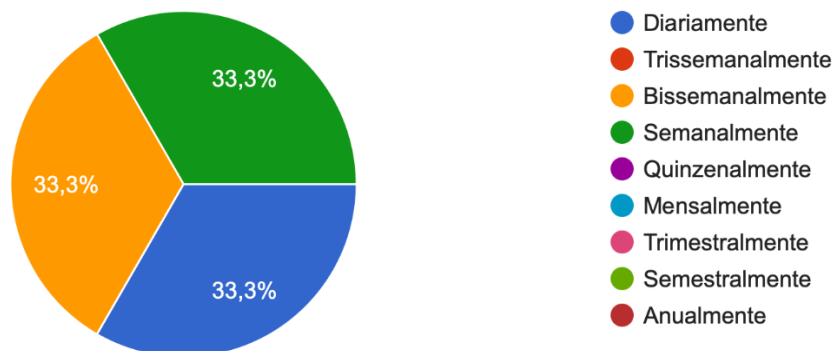
F5: “Adoramos caminhadas! Seja na Tapada de Mafra, no Monsanto ou na Quinta das Conchas e no Bela Vista, estamos sempre a observar insetos, pássaros e plantas com muito gosto.”;

Hanscom (2018) menciona diversas oportunidades de brincadeira no exterior como: “andar” descalço no alcatrão, na calçada, nos pisos de borracha e em diversos tipos de chão artificiais, trepar redes, subir e descer escorregas, andar de baloiço de cordas ou pneus, correr e/ou brincar, jogar em descampados, brincar ao faz de conta em zonas amplas, entre outras e escreve também, oportunidades para brincar na natureza como: explorar a lama, brincar à chuva, fazer criações/montes com folhas, paus, pedras, flores, trepar árvores ou equilibrar-se em troncos, saltar entre rochas, brincar com a terra, com a areia, e com a água do mar conhecer e explorar florestas, praias, jardins, parques naturais, grutas entre muitas outras oportunidades.

Na pergunta - **12. Com que regularidade acontecem estes momentos de brincadeira e exploração do exterior?** - foram várias as respostas obtidas, variando entre diariamente, bissemanalmente e semanalmente, não havendo famílias a responder trissemanalmente, quinzenalmente, mensalmente, trimestralmente, semestralmente ou anualmente, como se observa na figura 9:

### **Figura 9**

*Gráfico correspondente aos resultados obtidos na décima segunda questão do inquérito por questionário “Vamos brincar no exterior!”*

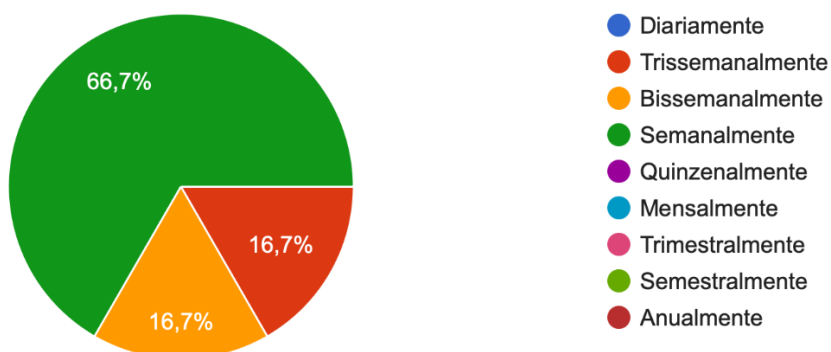


*Nota. Retirado do Google Forms*

Por fim, na última questão - **13. Com que regularidade acontecem estes momentos de brincadeira e exploração da natureza?** – 66,7% das famílias refere que brincam e exploram a natureza semanalmente, 16,7% refere que é trissemanalmente, isto é três vezes por semana, e os outros 16,7% afirmam que isto acontece bissemanalmente (duas vezes por semana), como é possível compreender no gráfico da figura 10, que se apresenta:

**Figura 10**

*Gráfico correspondente aos resultados obtidos na décima terceira questão do inquérito por questionário “Vamos brincar no exterior!”*



*Nota. Retirado do Google Forms*

No que concerne à regularidade do contacto, da brincadeira e da exploração do meio exterior e da natureza, a autora Angela Hanscom (2018) defende que as crianças de cinco anos, devem ter pelo menos quatro a cinco horas diárias de brincadeira ativa ao ar livre, de modo a promover o seu desenvolvimento físico, sensorial, emocional equilibrado e cognitivo.

Após a aplicação do questionário, a OS enviou às famílias a brochura informativa (cf. Anexo H e I) que elaborei sobre a temática.

No que concerne à envolvência das famílias neste processo de descoberta e conhecimento do mundo exterior através de explorações e do brincar, as autoras Maria Horn e Maria Barbosa (2022) referem que a educação das crianças só faz sentido quando construída em parceria com as famílias, especialmente no que diz respeito à utilização de espaços exteriores. É essencial dialogar com os pais sobre temas como segurança, sujidade, alergias ou riscos urbanos, para que se encontrem consensos e se valorizem as experiências significativas ao ar livre. Promover momentos de convivência, como passeios em família, ajuda a criar referências comuns e a explorar as potencialidades da cidade como espaço educativo.

Assim, compreendo que dar a conhecer às famílias todas estas questões que por vezes lhes são muito pertinentes, porque têm bastantes receios em relação ao deixar que as crianças tenham liberdade lá fora, é a melhor solução para que se construa uma confiança dos pais e dos adultos em geral, no mundo exterior e para que conheçam a importância que tem os seus filhos brincarem em ambientes abertos, ao ar livre, com espaço e tempo para se movimentarem e se expressarem.

#### **4.4.4. Perspetivas da educadora-estagiária**

Neto (2020) afirma que “Brincar e ser ativo na Natureza implica a mudança para novas abordagens pedagógicas, que mobilizem as crianças a aprender através da curiosidade que move o corpo a descobrir situações novas, inesperadas e que convidam a construir uma cultura investigativa” (p. 161). Embora estas abordagens não sejam propriamente “novas” do ponto de vista histórico — uma vez que pedagogos como Froebel (1897), Dewey (1938/2002) e Montessori (1967) já defendiam o valor do contacto com a natureza, da experiência direta e do papel ativo da criança na

aprendizagem —, têm vindo a ser revalorizadas no contexto contemporâneo, sobretudo como resposta aos desafios colocados pelo afastamento progressivo das crianças do mundo natural e pelo domínio de práticas mais centradas na instrução formal. Neste sentido, a minha investigação e intervenção procuraram resgatar e aplicar princípios dessas pedagogias ativas, através de propostas pedagógicas que promovem a aprendizagem pela experiência, pelo movimento, pela curiosidade e pelo contacto direto com o exterior.

Por meio destas pude promover ao grupo diversos momentos focados, maioritariamente, no ato de brincar quer de forma livre, como de forma orientada e ainda, numa proposta proporcionei ao grupo, a realização de um momento de leitura no ambiente exterior para que o grupo reconhecesse este meio como um espaço flexível e agradável para diversos momentos, dando-lhe assim, um novo significado.

Deste modo, apresento em seguida alguns momentos relativos aos registos escritos (notas de campo) e reflexões que fiz após a concretização de cada uma das propostas e que estão presentes nas planificações das mesmas e que constam no “Portfólio de Jardim de Infância” que elaborei no decorrer da PPS II.

Durante uma sessão de brincadeira livre no parque JGF, observei como o espaço exterior estimula as crianças a explorarem o seu corpo e os seus limites. Subiram várias vezes às árvores e à estrutura da “teia”, onde saltavam, penduravam-se e desafiavam-se mutuamente. Para encorajar as mais receosas, também subi e brinquei com elas — gesto que gerou grande entusiasmo, ao ponto de algumas se precipitarem para me acompanhar, acabando por se magoar ligeiramente. Esta experiência revelou como o risco faz parte do brincar e como o corpo do adulto pode servir de modelo motivador. Ao longo da atividade, as crianças mantiveram-se alegres, envolvidas, criativas e, no final, apesar do cansaço, demonstraram satisfação e bem-estar, evidenciando o valor da brincadeira livre na natureza (Excerto sobre a reflexão da proposta “Brincadeira livre na natureza”); Numa reunião da tarde apresentei — em conjunto com o B.B. — a proposta de irmos ao parque construir “casas de paus e pedras”. A ideia despertou de imediato o interesse das crianças, que rapidamente começaram a sugerir outras construções, como tendas, carros e armadilhas. De forma espontânea, identificaram materiais que poderiam ser úteis, como mantas, lanternas e outros objetos, demonstrando envolvimento, criatividade e

capacidade de planejar em grupo (Excerto sobre o registo n.º 3, nota de campo n.º 20); Fui com o grupo e a equipa até ao parque com o objetivo de realizar construções com elementos naturais, como “casas de paus e pedras”. Ao chegarmos, as crianças começaram por explorar o espaço livremente, recolhendo materiais da natureza. A primeira construção que observei foi um “jardim zoológico”, criado pela O.N. e pela J.J. O lençol que levei serviu de base para o A.M. e o M.S. montarem uma tenda, com o meu apoio e dois ramos grandes. Outras crianças, como o M.C., o I.N. e o B.B., subiram às árvores durante as suas brincadeiras, enquanto o L.J., a S.P. e mais alguns colegas construíram uma fogueira simbólica, usando uma lanterna para representar o fogo. No final da atividade, apenas o I.N. não realizou nenhuma construção. Ao questioná-lo, explicou que se esqueceu, pois esteve totalmente envolvido na brincadeira livre, sem focar no objetivo proposto da atividade. (Excerto sobre a reflexão da proposta “Casas de paus e pedras”);

Os três excertos anteriores, fazem-me acreditar e pude sentir nos próprios momentos, que os espaços naturais despertam nas crianças uma curiosidade muito própria, levando-as a explorar de forma livre e criativa. Muitas vezes, os elementos que a natureza oferece, de forma espontânea, são mais apelativos do que brinquedos fabricados com funções fixas. Cada elemento natural pode ser usado de várias formas, conforme os interesses e a imaginação de cada criança. Estar ao ar livre cria também oportunidades para desenvolver a criatividade, a cooperação, a resolução de problemas e a atividade física (Bilton et al., 2017; Woolley & Lowe, 2013; Fjortoft, 2004; Tranter & Malone, 2004; Herrington & Studtmann, 1998).

Durante a tarde, no momento de brincadeira livre no jardim, iniciei um jogo espontâneo com a S.P. e o V.P. enquanto estávamos sentados num dos bancos. Propus que observassem o espaço e “encontrassem um amigo com...” determinada característica ou postura, como por exemplo “com a mão no nariz”. À medida que o jogo avançava, o interesse das crianças aumentava, pedindo entusiasmadas: “E agora?”. Rapidamente, outras crianças se foram juntando, e num instante, já éramos cerca de dez a participar na brincadeira. Este momento revelou como pequenas propostas podem ganhar vida e envolver o grupo de forma natural e dinâmica, promovendo a observação, a atenção e a interação entre pares. (Excerto sobre o registo n.º 5, nota de campo n.º 33);

Segundo Bilton et al. (2017), o contacto com a natureza estimula a curiosidade e o desejo exploratório das crianças, proporcionando experiências imprevisíveis e abertas, em contraste com os brinquedos comerciais que limitam a imaginação. Além disso, o ar livre favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como a criatividade, a resolução de problemas, a colaboração entre pares e a atividade física. Investigadores como Fjortoft (2004), Tranter e Malone (2004) e Herrington e Studtmann (1998) demonstram que o brincar em ambientes naturais está diretamente associado a ganhos no bem-estar físico e emocional, bem como ao desenvolvimento cognitivo e social.

Numa manhã chuvosa, depois de vestirmos o grupo com os equipamentos adequados, dirigimo-nos ao parque exterior da escola. Enquanto as crianças lanchavam, preparei a proposta distribuindo, de forma intencional, mas sem instruções, diversos utensílios pelo espaço: pratos, talheres, copos, garrafas, um biberão, uma cafeteira e uma forma de bolo. Quando chamei o grupo, reparei que, apesar da curiosidade e da observação atenta, as crianças aguardavam orientações. Só após alguma insistência verbal, a A.F. começou a explorar os materiais, incentivando os restantes a juntarem-se espontaneamente. Com a chuva, o A.M. e outras crianças começaram a recolher água com os recipientes disponíveis, e depressa o grupo criou uma “cozinha de lama”, utilizando também terra e plantas, tudo sem qualquer sugestão da minha parte. Este momento revelou não só a criatividade e iniciativa das crianças, como também uma interação rica entre pares que, no contexto habitual da OS, raramente brincam juntos. (Excerto sobre o registo n.º 1, nota de campo n.º 51)

A chuva e outras condições meteorológicas variadas são elementos importantes no contexto da brincadeira ao ar livre, pois contribuem para uma experiência sensorial rica e diversificada. White (2012) destaca que brincar na chuva oferece às crianças oportunidades únicas de explorar os sentidos, experimentar diferentes texturas e temperaturas, e perceber os ciclos naturais, o que enriquece o seu conhecimento do mundo. Por fim, a chuva pode ser um convite para formas inovadoras de brincadeira, como a “cozinha de lama”, que incentiva a criatividade, a exploração tátil e o trabalho colaborativo entre as crianças, conforme também referido por Fjortoft (2004) e Waite (2011), que destacam a importância dos elementos naturais para o jogo simbólico e social.

Tal como Bilton et al., (2017) assumem, “o despertar para o esplendor da Natureza está na base da ação pedagógica no exterior” (p. 31), tendo sido esse o grande objetivo. Neste sentido, tentei sempre que possível proporcionar ao grupo momentos de exploração e brincadeira mais livre, onde pudessem contemplar o “mundo fora de portas” e a Natureza, no ritmo desta e no das próprias crianças, o que me permitiu também enquanto educadora-estagiária “contemplar” e observar as crianças, percebendo assim quais as suas curiosidades, particularidades e aprendizagens no decorrer de cada uma destas propostas supracitadas.

Considero assim, que estão apresentadas de certa forma, as experiências e brincadeiras que proporcionei ao grupo ao longo destes meses em que o meu maior foco foi promover e implementar às crianças a apropriação dos espaços exteriores como sendo “o palco” mais adequado às suas brincadeiras, independentemente de quais sejam e que, não só para brincar, mas também para realizar outros momentos da rotina, o exterior e a natureza são também muito adequados a esses momentos. Creio então, que são estas as melhores formas de as crianças “abrirem horizontes” desde cedo e criarem uma relação de respeito e usufruto pelo Mundo e pelo Planeta Terra, tornando o meio exterior um local de liberdade, movimento, alegria, prazer, segurança, partilha, aprendizagens e de muitas brincadeiras.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | ' ' | | ' ' |

Com a conclusão da PPS II, considero essencial refletir sobre o percurso realizado, destacando as aprendizagens e experiências que contribuíram significativamente para a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância. A formação inicial, conforme defendem Roldão (2008) e Sarmiento (2015), permite aos futuros docentes começarem a formar a sua identidade através da articulação entre teoria e prática. A prática pedagógica assume, por isso, um papel central neste processo formativo.

Neste sentido, a componente prática revelou-se uma mais-valia determinante, permitindo-me aplicar e testar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, compreender a sua aplicabilidade e perceber, em contexto real, quais os desafios e exigências da profissão. Figueira (2017) reforça a importância das práticas pedagógicas na formação inicial, pela aquisição de ferramentas e pela consciencialização das responsabilidades associadas à profissão.

A reflexão, tal como sublinha Alarcão (2002), foi uma ferramenta fundamental ao longo do estágio, ajudando-me a analisar e a melhorar a minha prática e a compreender melhor as necessidades das crianças. Esta prática reflexiva permitiu-me crescer enquanto profissional e tomar decisões mais conscientes e fundamentadas.

Durante a PPS II, fui muito bem acolhida e integrada pela equipa pedagógica, o que facilitou a partilha de conhecimentos e a construção de um percurso significativo. Identifico como principal dificuldade a gestão do tempo e do trabalho, bem como a minha estabilidade emocional, que esteve fragilizada durante este período.

Por outro lado, reconheço como uma das minhas maiores potencialidades a minha postura tranquila, carinhosa e atenta, que me permitiu estabelecer rapidamente relações de proximidade com as crianças. Essa capacidade foi destacada pela educadora cooperante, que, numa fase mais avançada do estágio, confiou em mim para ficar sozinha com o grupo, o que demonstra a confiança que consegui transmitir.

Este percurso permitiu-me consolidar um olhar mais crítico, reflexivo e profissional sobre a prática educativa, aprofundando a minha compreensão sobre o papel do educador de infância e contribuindo de forma significativa para a construção da minha identidade profissional.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da investigação desenvolvida, senti desde o início a necessidade constante de apoio por parte da supervisora. A vontade de realizar um bom trabalho e alcançar sucesso impôs-me uma grande exigência pessoal, que, por vezes, me fez sentir perdida. Por isso, recorri frequentemente à supervisora, cuja orientação foi fundamental para o meu progresso.

Ao aprofundar o tema do brincar no exterior, recorri a vários autores, destacando-se Bilton et al. (2017), que sublinham a importância do planeamento cuidadoso, da reflexão crítica e da capacidade de aprender com erros e sucessos. Apesar dos desafios, foi muito gratificante observar o impacto positivo das propostas planeadas no desenvolvimento das crianças, sobretudo quando realizadas ao ar livre. Compreendi, de forma muito clara, o valor destas experiências na promoção da segurança, autonomia, prazer e curiosidade nas crianças, alicerces fundamentais para o seu crescimento enquanto cidadãos conscientes e saudáveis.

Ao longo da PPS II, descobri que, enquanto futura educadora de infância, ambiciono proporcionar às crianças uma infância plena e rica em experiências significativas. Quero contribuir para que se tornem seres livres, curiosos e confiantes, com um profundo respeito pelo mundo que as rodeia — e sei que, nesse processo, também aprenderei com elas.

Concluo este percurso com a certeza de que tanto a relação próxima estabelecida com as crianças e a equipa pedagógica, como a temática escolhida para a minha investigação, foram elementos fundamentais para o meu crescimento profissional e pessoal. A atenção e sensibilidade demonstradas pela minha supervisora, num momento particularmente exigente para mim, foram também determinantes. Este estágio marcou, sem dúvida, mais um passo importante na consolidação da minha identidade como educadora de infância.

REFERÊNCIAS  
| ' ' | | ' ' |

- APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. APEI.
- Azevedo, O. (2016). O recreio no jardim de infância: Espaço e tempo para construção de culturas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 6(1), 132–156.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Bilton, H., Križan, F., & Haigh, J. (2017). *Brincar e aprender ao ar livre*. Routledge.
- Borges, M. (1961). *Uma escola do trabalho ao nível dos primeiros graus de ensino* [Texto não publicado].
- Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Vol. 1–3). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Pickett, W., Power, M., & Tremblay, M. S. (2015). Qual é a relação entre o brincar ao ar livre com risco e a saúde das crianças? Uma revisão sistemática. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Bruce, T. (2011). *Aprender através do brincar: Para bebês, crianças pequenas e crianças em idade pré-escolar* (2.<sup>a</sup> ed.). Hodder Education.
- Chawla, L. (2015). Benefícios do contacto com a natureza para as crianças. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Clements, R. (2004). Uma investigação sobre o estatuto do brincar ao ar livre. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68–80.
- Coelho, A. S., & Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Palavras: Revista Observatório*, 3(6), 316–337.
- Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. UNICEF.
- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (Orgs.). (2012). *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Oikos.
- Dewey, J. (2002). *Experience and education* (Reprint; original work published 1938). Kappa Delta Pi.
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Espaços para o movimento: terrenos verdes escolares como locais para promoção da atividade física. *Health Education Research*, 23(6), 952–962. <https://doi.org/10.1093/her/cym060>

- Fjørtoft, I. (2001). O ambiente natural como parque infantil para crianças: o impacto das atividades de brincar ao ar livre em crianças do pré-escolar. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Fjørtoft, I. (2004). A paisagem como espaço de brincar: os efeitos dos ambientes naturais no brincar e desenvolvimento motor das crianças. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.2.0021>
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). Modelos pedagógicos para a educação em creche. Porto Editora.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 125–126). Porto Editora.
- Froebel, F. (1897). *The education of man* (W. N. Hailmann, Trans.). D. Appleton and Company.
- Ginsburg, K. R. (2007). A importância do brincar para promover um desenvolvimento saudável da criança e fortalecer os laços entre pais e filhos. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gill, T. (2014). Os benefícios do envolvimento das crianças com a natureza: uma revisão sistemática da literatura. *Children & Nature Network*.
- Herrington, S., & Studtmann, K. (1998). Intervenções paisagísticas: novas direções para o design de ambientes exteriores para brincar. *Landscape and Urban Planning*, 42(2–4), 191–205. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(98\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(98)00087-3)
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemple, K. M. (2004). *O brincar: essencial para todas as crianças*. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Laevers, F. (1997). *Assessing the quality of childcare provision: “Involvement” as criterion*. Research Centre for Experiential Education, University of Leuven.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 109–140). Porto Editora.

- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- Magalhães, G. (2007). Modelo de colaboração jardim de infância/família. *Horizontes Pedagógicos*.
- Mitchell, R., & Popham, F. (2008). Effect of exposure to natural environment on health inequalities: An observational population study. *The Lancet*, 372(9650), 1655–1660. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61689-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61689-X)
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., Parreira, P. M., & Almeida, H. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In A. I. S. Pereira, C. M. C. Leitão, L. S. Almeida, R. M. V. Lopes, & S. C. Gonçalves (Eds.), *Atas do 6.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2017)* (Vol. 3, pp. 724–733). Ludomedia. [https://www.researchgate.net/publication/318702823\\_A\\_Observacao\\_Participante\\_enquanto\\_metodologia\\_de\\_investigacao\\_qualitativa](https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa)
- Monteiro, C. M. V. R., & Delgado, A. C. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, (19), 106–115.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child* (M. J. Costelloe, Trans.). Ballantine Books.
- Movimento da Escola Moderna. (2024). *Modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna. <https://www.escolamoderna.pt/>
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. <http://www.fepue2.uevora.pt/wp-content/uploads/2018/01/brincar-e-ser-ativo-na-escola-REVISTA-DIVERSIDADES-1.pdf>
- Neto, C. (2020). *Brincar: Teorias, práticas e contextos*. PACTOR.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Parreira, M. R. M., & Correia, A. L. B. (2019). A indissociabilidade do educar e cuidar na educação infantil: Uma construção para além dos documentos oficiais. *Revista Brasileira de Educação*, 24(e240021), 1–23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240021>

- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: Um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 355–364. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000200020>
- Piaget, J. (1972). *Psicologia e pedagogia*. Viking Press.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche: Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), 46–65.
- Prott, R. (2010). Pedagogia: A arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa*, (19), 20–21.
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). O brincar arriscado das crianças sob uma perspectiva evolutiva: os efeitos antifóbicos das experiências emocionantes. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35(5), 5–50.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Sutton-Smith, B. (1997). *A ambiguidade do brincar*. Harvard University Press.
- Tovey, H. (2007). *Brincar ao ar livre: espaços e lugares, risco e desafio*. Open University Press.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, (98), 11–13.
- White, J. (2012). *Brincar e aprender ao ar livre: proporcionar experiências de alta qualidade no ambiente exterior com crianças dos 3 aos 7 anos*. Routledge.
- White, R., & Stoecklin, V. L. (2008). *Espaços e ambientes para brincar e aprender ao ar livre: regressar à natureza*. White Hutchinson Leisure & Learning Group. <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoorplay.shtml>
- Wilson, R. A. (2012). *Natureza e crianças pequenas: incentivando o brincar criativo e a aprendizagem em ambientes naturais* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.

Woolley, H., & Lowe, A. (2013). Explorando a relação entre abordagem de design e valor do brincar em espaços exteriores. *Landscape Research*, 38(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01426397.2011.640432>

Würdig, R. C. (2016). Recreio: Os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS*, 16(32). <https://doi.org/10.5433/2237-759x.2016v16n32p1>

PEE (2022-2025)

RI (2024/2025)

# ANEXO A – QUESTÕES APLICADAS À EDUCADORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

(Olá, obrigada desde já pela disponibilidade. Gostaria de te pedir autorização para gravar a entrevista que se segue?!)

-----  
B1. Qual é o teu percurso formativo e profissional?

B1.1 Há quanto tempo exerces funções de educadora de infância? E na atual OS?

B2. O que significa para ti ser educadora de infância?

-----  
C1. O que significa para ti a educação dos 3 aos 6 anos?

C2. Qual a importância do JI para a(s) criança(s)? E para a(s) família(s)?

-----  
D1. Podes caracterizar o trabalho em equipa neste JI? Consegues dar-me exemplos?

D2. Identifica pelo menos dois pontos fortes e duas ou mais questões a melhorar em relação ao trabalho em equipa nesta OS?

D3. E na sala de atividades?

D4. De que modo, na tua perspetiva, tu e a técnica I. se organizam a nível de horários e tarefas?

D5. Gostarias de acrescentar alguma informação relativamente ao trabalho da equipa educativa?

-----  
E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização para os promover? E as tuas?

E2. Quais são as potencialidades e dificuldades que tens nesta dimensão?

E3. Qual é a tipologia familiar do grupo de crianças?

E4. E o estatuto socioeconómico das famílias, é médio/médio-alto, correto?

E3. Gostarias de acrescentar alguma informação relativamente às famílias do grupo e à relação com estas?

-----

F1. Como defines criança? Que lugar ocupa a criança no JI e na sala/grupo, na tua opinião?

F2. Como caracterizas o grupo de crianças com que trabalhas atualmente? A nível físico e psicomotor, a nível das competências socioemocionais, do desenvolvimento cognitivo, da linguagem, autonomia, alimentação, interesses do grupo, etc.

F4. Como é que fazes esse diagnóstico?

F5. Gostarias de acrescentar alguma informação relativamente ao grupo de crianças?

F6. Qual é a tua intencionalidade educativa perante o grupo, a equipa e as famílias?

-----

G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a tua prática?

G2. Sabendo que a OS segue o MEM como modelo de ensino/aprendizagem, como é que o implementas?

-----

H1. Como planificas o teu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplicas?

H2. Como é que é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e a avaliação do ambiente educativo?

- 
- I1. Qual é a tua perspetiva sobre a importância de brincar?
- I2. Consideras que este grupo brinca de forma mais individual, pequenos grupos ou em grande grupo? Porquê?
- I3. Consideras que as crianças têm preferência entre brincar na sala ou no exterior? Porquê?
- I4. Nos momentos de brincadeira livre, verificas alguma diferença a nível comportamental e de relação com os outros, entre a brincadeira em sala e a brincadeira no exterior? Porquê?
- I5. Verificas que para este grupo, o meio exterior é mais ou menos propício ao surgimento de novas aprendizagens/curiosidades?
- I6. Através da tua observação, quais são as brincadeiras mais frequentes deste grupo no meio exterior?
- I7. Qual é a tua perspetiva sobre o risco de brincar no exterior?
- I8. De que forma é que permites ou não que as crianças corram riscos nas suas brincadeiras?
- I9. De que forma é que contribuis para que as crianças usufruam e brinquem no espaço exterior?

---

De momento, recordaste de algo mais que consideres ser pertinente acrescentar em relação aos aspetos abordados ou outros?

- Obrigada pela disponibilidade.

# ANEXO B – GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS COOPERANTES

| | ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

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

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre (i) a(s) criança(s), a creche e os seus lugares sociais (C e F); (ii) as famílias e as suas formas de participação (E); (iii) as relações entre equipa (agentes educativos) (D);
- Identificar os princípios e os modelos/abordagens pedagógicas que sustentam a prática das educadoras na creche (G);
- Conhecer os procedimentos relativos à planificação e à avaliação da(s) criança(s) e do ambiente educativo (H).

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II.</li> <li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	B1. Qual o seu percurso formativo e profissional? B2. O que significa ser educadora de infância?	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E na atual OS?
C. Perspetivas sobre a educação dos 0 aos 3 anos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a educadora atribui à creche</li> </ul>	C1. O que significa para si a educação dos 0 aos 3 anos? C2. Qual a importância da creche para a(s) criança(s)? E para as família(s)?	
D. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como é caracterizado o trabalho em equipa</li> </ul>	D1. Pode caracterizar o trabalho em equipa nesta creche? Dê exemplos.	-

		D2. Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa nesta OS? E na sala de atividades?	
<b>E. Relação com as Famílias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a participação das famílias das crianças na creche;</li> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora de modo a promover a articulação com as famílias</li> </ul>	<p>E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização para os promover? E as suas?</p> <p>E2. Quais são as potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p>	
<b>F. Conceção e lugar da(s) criança(s) na creche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar conceções de criança e infância</li> <li>• Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças na creche</li> </ul>	<p>F1. Como define criança? Que lugar ocupa a criança na creche e na sala/grupo, na sua opinião?</p> <p>F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p>	
<b>G. Abordagem Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora.</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora.</li> </ul>	<p>G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?</p> <p>G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p>	
<b>H. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</li> <li>• Compreender como é elaborada a planificação educacional.</li> </ul>	<p>H1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplica?</p> <p>H2. Como é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e a avaliação do ambiente educativo?</p>	

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

ANEXO C – RESPOSTAS DA  
EDUCADORA COOPERANTE À  
ENTREVISTA

| | " | | " |

**Educadora estagiária:** Está a gravar. Então, obrigada desde já por, por permitires fazer esta entrevista, por me dares autorização para gravar. Queria começar por perguntar qual é o teu percurso formativo, sei que já falamos um bocadinho sobre isso, mas gostava de saber.

**Educadora cooperante:** Então, eu terminei o décimo segundo ano no ensino regular, normal. Ah e depois, candidatei-me à faculdade e candidatei-me primeiramente ao ensino público.

**Educadora estagiária:** Ok.

**Educadora cooperante:** Pronto, e entrei em Setúbal. Só que, hum, entre o saírem as listagens da colocação e não, eu descobri a escola Maria Ulrich, de educadoras de infância, só de educadoras de infância.

**Educadora estagiária:** Ok.

**Educadora cooperante:** Pronto e era uma coisa que eu procurava muito, eu procurava desde sempre, uma coisa mesmo fechada...

**Educadora estagiária:** Específica.

**Educadora cooperante:** Específica, hum, pronto, para ser educadora de infância. Hum, quando descobri, por acaso, esta, esta escola, hum, foi algo que me deixou encantada, hum, pronto. E depois tive logo oportunidade de... Ah, marquei logo sessão para ir ver a escola, fui logo lá, pronto e tudo naquela escola me fascinou.

**Educadora estagiária:** Consegues-me dar um exemplo?

**Educadora cooperante:** Desde as instalações... As instalações não eram e agora não são de todo, porque a escola...

**Educadora estagiária:** Fechou.

**Educadora cooperante:** Fechou, mas na altura, era mesmo uma coisa mesmo, mesmo, mesmo familiar. Não tinha nada a estrutura normal de uma faculdade. Pronto, era mesmo, a escola e, portanto, era a escola de educadoras de infância Maria Ulrich. Pronto. Ah, e isso foi das coisas logo, que me, que me fascinou mais, portanto, hum, daí eu depois não ter seguido para Setúbal, pronto e ter ficado logo na Maria Ulrich. Pronto e, portanto, a Maria Ulrich é a minha escola de, de formação.

**Educadora estagiária:** E foi os quatro anos, certo?!

**Educadora cooperante:** Foi os quatro anos, sim.

**Educadora estagiária:** Queres acrescentar alguma coisa em relação a isso?

**Educadora cooperante:** Não. A escola para mim, foi, foi os quatro anos melhores da minha vida escolar toda

**Educadora estagiária:** Acredito! E depois a nível profissional, começaste logo a trabalhar?

**Educadora cooperante:** Sim. Ah... Eu, ah, nós terminámos... apresentei a tese em julho e em setembro comecei a trabalhar. Fiz o estágio profissional, aquele de oito meses, ah, portanto, que terminou em julho do ano a seguir. Ah, e depois, tive as férias de verão e depois entrei numa IPSS na Costa da Caparica em, em outubro também. Logo do ano a seguir, após ter o término do estágio profissional. Ah... pronto, depois tive quatro anos nessa instituição, nessa IPSS, hum, e depois saí por opção, fiz aí, fim um ano de substituições curtas. Ah... fiz três meses na escola Ave Maria, não. Fiz três meses no Nosso Jardim, ah substituí, substituição na sala de um ano no Nosso Jardim, que é o Nosso Jardim é a escola da Maria Ulrich. Portanto, a Maria Ulrich também tinha, também tinha e tem um jardim, uma creche, um jardim de infância e uma escola primária, pronto. E tive o prazer, já que não fui estagiária, não é?! Porque era, também funcionava como local de estágio, mas tive mesmo o prazer de fazer lá uma substituição numa sala de um ano. E, portanto, foi nesse, fiz três meses aí, depois fiz cinco meses na escola Ave Maria, também uma substituição em berçário e foi a minha primeira experi... primeira e única experiência em berçário, que foi fascinante. Ah, e depois então, venho fa... pois, então venho, depois então entrei aqui no B. Nesse mesmo ano, faço duas substituições e à terceira entro para aqui para o B.

**Educadora estagiária:** Mas também substituíste aqui, então?

**Educadora cooperante:** Ah, substituí aqui. Ah, portanto, nesse mesmo ano fiz até ao final do ano letivo, portanto, eu entrei aqui em maio. Portanto, fiz junho e julho e depois, em setembro começo como educadora de sala, do mesmo grupo que fui substituir.

**Educadora estagiária:** Ok, hum, então exerces há quanto tempo, já?

**Educadora cooperante:** Há doze.

**Educadora estagiária:** Doze anos, muito bem. E aqui, há...?

**Educadora cooperante:** Aqui, há... cinco, seis, sete, há oito.

**Educadora estagiária:** O que é que significa para ti ser educadora de infância?

**Educadora cooperante:** (Suspiro) Ah... Para mim, ser educadora de infância sempre foi um sonho, hum. E ao mesmo tempo, um objetivo de vida. Nunca... tive durante a adolescência, nenhuma crise existencial do que é que queria ser. Sempre fui, ah, desde pequena, desde que me lembro de me perguntarem “o que é que queres ser?”, educadora de infância. Hum... e acho que ainda mantenho essa, portanto, se era um sonho e uma paixão, acho que consigo manter essa paixão, no trabalho, no dia a dia. Ah... porque sou realmente apaixonada pela minha profissão. É claro que, já tive, pronto, momentos em que as coisas não correram tão bem, mas isso, isso acontece, é a vida a acontecer. Mas acho que até agora, ainda não perdi a paixão por ser educadora de infância. Ah, e por mim, e para mim significa, hum, significa todos os dias, realizar este sonho, portanto estar a fazer aquilo que eu adoro de paixão, ah e isso significa, ah significa um poder enorme que eu tenho nas mãos todos os dias, porque... eu lembro-me de, na fa..., na escola, na escola de educadoras de infância, uma vez uma professora nos ter dito que, hum, o quão importante somos nós na sociedade, porque todos os anos, por nós passam, ah, crianças. Portanto, e se tu multiplicares isso pelos anos de trabalho, hum... Tu tens impacto!

**Educadora estagiária:** De certeza!

**Educadora cooperante:** Ah... e isso fez-me, e isso fez-me... Hum... E eu penso muitas vezes nesta frase e se não pensasse não estaria agora a dizê-la. Foi mais ou menos este pensamento que ela e esta responsabilidade também, que ela nos fez soar, não é?! E, e, e refletir porque, ah, se todos os anos passarem pelas tuas mãos 25 crianças diferentes, pronto, imagina o impacto ao final de muitos anos de profissão, não é?! E o que, o que é que isso é... e portanto, hum, para mim, também tem esta, também tenho aqui esta questão que é, nós formamos pessoas, nós formamos seres humanos e portanto, esta é uma das minhas preocupações, que é transmitir e ser um exemplo, hum, máximo de qualidade no ser pessoa. Hum, porque educação de infância é isso, ah, hum, é ser pessoa.

**Educadora estagiária:** Sim!

**Educadora cooperante:** Hum... claro que as competências depois, crescem a isso, mas para mim, o que me apaixona é, eu poder saber que todos os dias eu contribuo para que aquelas crianças sejam pessoas, a formação do ser, pronto. E eu acredito muito nisto.

**Educadora estagiária:** E vê-se...

**Educadora cooperante:** (Risos)

**Educadora estagiária:** E vê-se.

**Educadora cooperante:** Acredito mesmo muito nisto.

**Educadora estagiária:** E vê-se, mesmo. Então... relativamente à educação do três aos seis, mais especificamente, que é onde tens estado também nos últimos anos...?

**Educadora cooperante:** Hum, sim. Sim, no pré-escolar sim. Portanto, ou seja, eu de creche, só tive um ano nos dois anos, e tive o ano das substituições, portanto, foram os três meses no Nosso Jardim, na sala de um ano, foi os cinco meses no berçário e depois, o ano a seguir, é o ano dos dois anos, portanto... ou seja, o resto foi sempre pré-escolar.

**Educadora estagiária:** Hum, qual é a importância que isso tem para ti, ou seja, trabalhar com estas idades, porquê o pré-escolar?

**Educadora cooperante:** O pré-escolar. Hum, de facto não é, não é, não foi sempre, não é uma opção nossa, não é?! Tem mais a ver aqui com a dinâmica da instituição, pronto, hum e, portanto, é onde me têm colocado mais, mais, mais anos, mais tempo. Hum, acredito que seja também, não só por esta, pronto, por esta questão de trabalho, mas eu acho que também tem a ver com um trabalho mais pedagogicamente, um trabalho mais pedagógico ao nível da metodologia do colégio, pronto. Eu acho que, neste momento, confiam mais no meu trabalho, hum, nestes dois sentidos, hum... porque, pronto, aqui em termos pedagógicos, em termos de metodologia, hum, acho que neste momento, a inst... pronto, o colégio confia na minha formação também complementar para estar no pré-escolar, pronto. No entanto, eu adoro creche. Sou apaixonada por creche, hum, pronto, só que lá está é um trabalho diferente, não é?! E pronto, nós sabemos isso, que são trabalhos, são trabalhos diferentes, mas são trabalhos que se complementam. Hum... e nota-se quando nós recebemos os grupos aos três anos, nota-se o trabalho que foi feito na creche e nota-se perfeitamente, que tipo de trabalho foi feito na creche e se foi feito um trabalho de qualidade.

**Educadora estagiária:** Certo, então, o trabalhares dos três aos seis, depois tem a ver mais com a parte da formação da pessoa, é isso que significa mais, para ti?

**Educadora cooperante:** Hum... Eu acho que, eu acho que isso é um bocadinho transversal, hum, porque por exemplo, aos dois anos tu trabalhas muito a questão da personalidade da criança...

**Educadora estagiária:** Certo, certo.

**Educadora cooperante:** Ah, e nos dois anos é mesmo uma, os dois e os três, pronto. E aqui, são dois anos em que tu consolidas, solidificas muito, ah... o ser da criança. São aqui dois anos basilares, e é o último ano de creche, que é os dois e o primeiro do pré-escolar. Pronto. São dois anos mesmo e muito, muito importantes, hum... e sem dúvida, sim, são marcantes desse ponto de vista da personalidade individual, de cada criança e é quando tu também, nesta parte, no início do três que é quando tu voltas também a reestruturas uma rotina diferen... uma rotina, hum... e, pronto e é uma rotina que muda significativamente, portanto, dos dois para os três, há aqui uma alteração bastante grande, vá, digamos assim. E, pronto e depois também entra, a pouco e pouco a outra parte pedagógica, não é?! Da rotina e daquilo que tu fazes em sala, pronto. Isso tem a ver também com o colégio, não é?! Em que estamos.

**Educadora estagiária:** Hum... Eu acho... acho eu que já deste aqui umas luzes sobre isto, mas qual é a importância do jardim de infância para as crianças? Ou seja, o que é tu achas que lhes acrescenta, entre aspas? Ah... e para as famílias também?

**Educadora cooperante:** Hum, ok... Para as crianças, eu acho que essencialmente, o que acrescenta é parte social, não é?! Eu acho que extremamente importante, quando nesta, quando tu te estás a constru... não é?! Quando tu te estás a construir como pessoa, tens que lidar com pessoas.

**Educadora estagiária:** Exato.

**Educadora cooperante:** Hum... e aqui entra a outra parte da formação pessoal e social que só consegues complementar e fazer crescer quando estás inserida num grupo. Pronto, ah... E aqui começa a primeira parte da socialização, não é?! Porque temos uma creche em que eles ainda são autocentrados e que é tudo ainda...

**Educadora estagiária:** Para eles próprios...

**Educadora cooperante:** Para eles próprios! E a entrada no Pré-Escolar, vem transformar, hum, essa parte e acrescentar, não é?! Porque nós deixamos de estar centrados, a criança, deixa de estar centrada nela própria e percebe que há aqui outros condicionantes, hum, que a influenciam, não é?! E que a transformam também. Não é?! Que é a parte das interações, dos conflitos, da aceitação, da partilha, portanto entram aqui outros, outros, outros, valores.

**Educadora estagiária:** Para as famílias... O que é que tu observas que...?

**Educadora cooperante:** Eu acho que... pronto, ainda há aqui, hum... acho que nesse campo, ainda há muito trabalho a fazer. Acho que... as famílias precisam realmente ainda, de valorizar e de compreender o verdadeiro trabalho que nós fazemos. Porque nós não estamos aqui somente para estar com eles, o nosso trabalho vai muito para além disso. Nós transmitim... Nós, lá está, nós transmitimos os valores, nós transmitimos princípios, nós transmitimos regras e saber estar nos diferentes contextos e em sociedade e com os outros, não é?! E, e eu acho que as famílias ainda não... há famílias que nos valorizam, claro que sim e não quero aqui, também, dizer que não há, há. Há famílias que valorizam muito e que têm esta sensibilidade para nos dizer e para nos agradecer, mas aquilo que eu sinto é que ainda fica aquém daquilo que nós realmente merecemos. Acho que nós merecemos muito mais reconhecimento por parte dos pais e que não temos, hum... pronto e eu acho que, aí acho que há uma grande, há uma grande falha ainda. Pronto, não sei como é que nós podíamos fazer para que começasse a ser o contrário, hum... achei porventura que o covid pudesse aqui, hum... tomar um bocadinho a consciência, mas acho que foi fogo de vista. Acho que aconteceu naquele momento, mas já se esqueceram. Pronto e de facto, o reconhecer, ah, o reconhecimento de que isto é o lugar onde os filhos passam a maior parte do tempo e isto é extremamente exigente, não é?! Ah, acho que ainda há pouco reconhecimento pelo, pelo trabalho efetivamente, que nós fazemos.

**Educadora estagiária:** Nós somos quase mais família, do que as famílias...

**Educadora cooperante:** Sim, sim, sim. E então, atualmente, nos... não é?! Com os horários loucos que as famílias têm. Nós aqui somos quem dá mais afeto, quem dá mais atenção...

**Educadora estagiária:** Mais tudo!

**Educadora cooperante:** Quem dá mais carinho, quem dá mais, ah... mais regras e...

**Educadora estagiária:** Suporte.

**Educadora Cooperante:** E suporte. Somos nós.

**Educadora estagiária:** Sim. Mas sentes isso, particularmente, com as famílias deste grupo ou é geral?

**Educadora cooperante:** Não, é geral.

**Educadora estagiária:** Ok.

**Educadora cooperante:** É geral.

**Educadora estagiária:** Está bem. Agora passamos então, à parte da equipa e da forma como está estruturada, a equipa de jardim de infância e eu queria que tu caracterizasses um bocadinho o trabalho que existe aqui, no jardim de infância?

**Educadora cooperante:** Então, eu acho que, sem dúvida que o jardim de infância neste colégio tem uma equipa privilegiada. Ah... porque, hum... para além de termos uma equipa de educadoras de infância extremamente competente, na minha opinião, temos mesmo, hum... são também boas pessoas. Pronto. Somos boas pessoas, hum, somos uma equipa que partilha, que ajuda, que, que nos acrescentamos. Não nos destruímos, pronto e há equipas, que são assim. Pronto. Hum... E de facto, em termos de equipa educadora, aqui no jardim de infância, de facto, nós temos, pronto, somos uma equipa forte. Em termos de auxiliares, também. Também considero que temos uma equipa auxiliar, também bastante forte, mesmo até, mesmo com, com... Com auxiliares novas que temos ten..., temos tido. Ah... temos sucesso nas, nesta equipa temos tido sucesso nas pessoas que vêm e que ficam, pronto. Eu acho que também se deve ao facto de a equipa de base ser uma equipa boa, não é?! E que nessa parte, acolhe e ensina como é que, como é que se trabalha, como é que as coisas devem ser desenvolvidas, pronto e isso ajuda muito, quem vem de novo, sentir também esta estabilidade. Hum... e pronto, e porque sobretudo, acho que somos boas pessoas e somos boas umas..., somos boas umas para as outras.

**Educadora estagiária:** São boas colegas, sim.

**Educadora cooperante:** Boas colegas, sim.

**Educadora estagiária:** Consegues-me dar um exemplo de uma situação, ou seja, eu, eu vejo diariamente a vossa cooperação e tudo mais, mas não sei se me queres dar um exemplo, específico?!

**Educadora cooperante:** Ah, sim. Eu acho que, por exemplo, eu acho que uma das coisas que fun... que tem funcionado muito bem aqui no jardim de infância, é a questão de nós dizermos as coisas umas às outras, ou seja, quando alguma coisa não corre bem ou alguma coisa está mal, nós temos que dizer. E temos que dizer isso de forma construtiva.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Ok?! Não podes dizer só porque sim e de uma forma crítica, não é?! Porque, hum... pronto, na minha opinião não é assim...

**Educadora estagiária:** Sim. Não estamos aqui para julgar. Estamos aqui para...

**Educadora cooperante:** Exato. Para fazer crescer.

**Educadora estagiária:** Para melhorar.

**Educadora cooperante:** Portanto e tu só fazes crescer alguém quando tens a sensibilidade de te dirigires à pessoa e de dizer o que é que ela pode melhorar, não é?! Ah... e, portanto, isso eu acho que é das coisas mais preciosas que nós temos aqui.

**Educadora estagiária:** Pronto, já disseste dois pontos fortes da equipa, achas que podes dizer outros dois que aches que poderiam, porque há sempre coisas a melhorar...?!

**Educadora cooperante:** Sim, há sempre coisas a melhorar. Acho que... (risos) Às vezes acontece, pronto, e nós acabamos lá está, por brincar, mas dizendo que é pronto... às vezes, as coisas aconte... as coisas aparecem, as coisas acontecem, pronto e às vezes, “Mas quem é que fez isto?”, e ninguém se acusa (risos), pronto. Eu acho que as pessoas enfiam as carapuças, não é?! Mas, acho que não tem mal nenhum, se eu me esqueci disto ou me esqueci daquilo, “olha fui eu”, pronto, acho que não tem mal nenhum...

**Educadora estagiária:** Há um bocadinho o receio de...

**Educadora cooperante:** Hum, sim..., mas também, isto parece contraditório um bocado com aquilo que eu acabei de refer...

**Educadora estagiária:** Depende do contexto, da situação.

**Educadora cooperante:** Dependo do contexto, sim. Sei lá, mas são coisas muito básicas, nada tem a ver com o trato à criança, é coisas por exemplo, mais da nossa logística de adultos, “quem é que deixou as migalhas ali” ou “quem é que deixou o pano ali” e não era para ter deixado, não é, tipo mais estas coisas de gestão de coisas de adultos, não tem diretamente a ver com coisas ligadas à, às crianças, não de todo.

**Educadora estagiária:** Está bem. E a equipa de sala, o que é que tens a dizer?

**Educadora cooperante:** Eu tenho a dizer que, hum... eu acho que em tantos anos, nunca tive... (suspiro) uma pessoa de sala com quem gostasse tanto de trabalhar. Pronto, a I. é... profissionalmente é uma pessoa excelente, hum... e eu acho que não vou ter novamente, esta sorte... Pronto, a I. já foi, eu já fui educadora da filha mais velha (C.) da I., pronto e então, aqui a relação que tínhamos era muito profissional e também muito de...

**Educadora estagiária:** Está Relação família-escola.

**Educadora cooperante:** Exatamente, também, não é?! É claro que, eu tive a C., eu tive a C. durante cinco anos, pronto e parecendo que não, ela foi, durante cinco anos ela foi duas coisas, não é?! Foi minha colega de trabalho, mas pronto não...

**Educadora estagiária:** Não diretamente.

**Educadora cooperante:** Mas não diretamente, sim. Ah, e foi mãe de uma criança minha, pronto e... e agora poder tê-la em sala, hum... é muito gratificante. Por várias razões, não só, pela questão sobretudo profissional, porque acho que profissionalmente fazemos uma boa equipa.

**Educadora estagiária:** Sim, é notório.

**Educadora cooperante:** Mas também pelo facto afetivo, pronto. Hum... e gostamos mesmo, acho que é mesmo, gostamos mesmo uma, muito uma da outra, não só a nível profissional, mas pessoal e pronto, sabemos separar muito bem as coisas, mas pronto, a coisa flui tão bem que é mesmo daquelas pessoas com quem tu trabalhas ah... um olhar basta, uma simples palavra basta, portanto é muito...

**Educadora estagiária:** Complementam-se muito bem, dá para ver.

**Educadora cooperante:** Sim, é muito complementar, sim.

**Educadora estagiária:** Eu gosto muito de trabalhar convosco!

**Educadora cooperante:** (Risos), obrigada Margarida.

**Educadora estagiária:** Hum... pronto, de que forma é que, na tua perspetiva vocês se organizam a nível de horários e de tarefas, que eu já vi também, que vocês, se uma não pode, a outra vai, é, lá está, complementam-se bastante, mas a nível de horários... qual é o horário que tu fazes e que a I. faz para que possam estar ambas com o grupo... essas coisas?

**Educadora cooperante:** Sim, hum... pronto, neste, neste moment... pronto, a nível de horários, os nossos horários mudam trimestralmente, mas aquilo que se tenta sempre fazer é... é quando uma entra mais cedo, a outra sai mais tarde e vice-versa. Hum... em termos de *full*, ah, de horário completo. Pronto, e portanto, nesse os horários acabam por, pronto, coincidir, porque só estamos a falar de uma hora de diferença e que às vezes é meia hora de manhã e meia hora à tarde.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Ah, portanto, e em termos de rotina não influencia, ah, quer dizer, influencia muito o facto de estarmos sempre juntas em todas as rotinas pronto, importantes. E mesmo quando, quando não estamos as duas, por exemplo, às vezes, à hora do almoço, não é?! É, a hora que também pode ali, pronto, oscilar se calhar um bocadinho, um bocadinho mais, mas as coisas acabam por correr sempre bem.

**Educadora estagiária:** E a nível de tarefas?

**Educadora cooperante:** Complementamo-nos, imenso. Não há, não há mesmo, de todo, o que é dela ela faz, o que é meu eu faço, não. Aí sim, somos uma só. Mas nem em todas as equipas isso funciona assim.

**Educadora estagiária:** Exato, exatamente, mas sim. Ah, pronto, gostavas de acrescentar alguma coisa em relação a este tema, de trabalho de equipa, não só de sala, mas geral, achas que há alguma coisa assim, de realçar?

**Educadora cooperante:** Não acho que, acho que já disse tudo aquilo que achava importante.

**Educadora estagiária:** Então, passamos agora à parte das famílias precisamente, e quero saber qual é o tipo de envolvimento e participação que as famílias têm na organização, ou seja, de forma geral se conseguires ter essa noção e as famílias de sala?!

**Educadora cooperante:** Ok, eu acho que, acho que isto é um ponto positivo, que é, realmente, este contexto sempre e eu, pronto é o que eu sinto de todos os grupos e de todos os anos que tenho estado aqui no colégio que é: sempre que as famílias são solicitadas a participar ou a intervir ou a estar, há disponibilidade, há mesmo. Hum, portanto, ou seja, nisto posso concluir que as famílias gostam de estar e gostam de vivenciar estes momentos que, que preparamos, lá está para...

**Educadora estagiária:** Para os receber.

**Educadora cooperante:** Para os receber e para comunidade educativa porque não fazemos o trabalho sozinhos, não é?! Ah, eles são os primeiros, pronto, na vida dos filhos, das crianças, por isso, sempre que queremos e sempre que proporcionamos desafios e coisas para eles se envolverem, sim. E eu tenha esta noção não só do meu grupo, mas eu acho que no geral... sim. No geral, são famílias que gostam de estar e que gostam de participar e que gostam de estar envolvidas.

**Educadora estagiária:** Certo, em relação à..., pronto, eu sei que existem vários eventos entre aspas, em que os chamam, por exemplo, o magusto, agora no Natal, a festa de natal, mas quais são as estratégias que a organização tem para envolver as famílias no... isto também, tem muito a ver com a metodologia da escola?!

**Educadora cooperante:** Sim, eu acho que... sim, eu acho que já são famílias que sabem que nós solicitamos a presença, pronto, e, portanto, acho que nas suas vidas, cada vez mais, ou de uns anos para os outros, eles organizam-se para estar disponíveis nestes momentos, que são momentos que já sabem que vão, que vamos convidá-los, sim. E, portanto, acho que, que também se deve ao facto de eles saberem como é que nós funcionamos em termos de metodologia e a metodologia neste caso, nós pedimos muito a contribuição das famílias...

**Educadora estagiária:** Sempre que possível.

**Educadora cooperante:** Sempre que possível, sim. E é uma coisa que nós informamos logo desde início, portanto, quer nas reuniões iniciais, quer nas entrevistas quando vêm conhecer o colégio, portanto, é sempre logo uma das, das informações que nós, que nós transmitimos, sim.

**Educadora estagiária:** Em relação às reuniões e aos tempos de, de... como é que se diz? Os atendimentos, ah primeiro, como é que organizas isso? Se tem a ver, deve ter com a organização e de que forma é que o fazes?

**Educadora cooperante:** Pronto. Nós temos a reunião, sempre, de abertura de ano letivo, pronto, em que aí é uma reunião letiva. Depois os outros momentos, são sempre em atendimentos individuais. Pronto, fazemos sempre uma no final do primeiro trimestre, outra no final do segundo e outra no final do terceiro. Pronto e são sempre atendimentos individuais e que os pais se inscrevem, pronto, ah, e quando acham pertinente marcar uma reunião extra, aí pronto, nós temos o nosso horário de atendimento, pronto, que estamos disponíveis para receber um coração mais aflito (risos), digamos assim, hum... Mas pronto, temos sempre estes três momentos sempre, que são momentos individuais com cada família.

**Educadora estagiária:** Ok e só por curiosidade, costumam ter muitos desses atendimentos extra?

**Educadora cooperante:** Sim, sim, sim, sim. Ah... atendimentos extra, ah não, não. Ah, são sempre na altura...

**Educadora estagiária:** Específica.

**Educadora cooperante:** Sim, específica. Ah, tenho uma, uma ou outra família no grupo que às vezes pede uma extra ou uma deslocada por qualquer motivo, mas são coisas muito pontuais.

**Educadora estagiária:** E tu, pronto, neste caso, tu tens alguma estratégia, ou seja, tens alguma forma própria de envolver as famílias que aches que não acontece, que achas que não acontece com as outras equipas, ou, ou seja, não sei se me estou a fazer explicar. Se, se de alguma forma, tu tentas envolver as famílias, ou num momento extra entre aspas que não acontece no resto da organização? Achas que há alguma diferença nesse sentido, ou todas seguem a mesma...?

**Educadora cooperante:** Sim, todas seguimos mais ou menos a mesma linha

**Educadora estagiária:** Pois.

**Educadora cooperante:** Sim...

**Educadora estagiária:** Ok...

**Educadora cooperante:** Sim, sim. Não fazemos nada extra, ah, de sala.

**Educadora estagiária:** Sim, ok. Não, poderia haver alguma situação em que chamassem as famílias que não é, ato habitual nas outras.

**Educadora cooperante:** Sim, não temos, não temos por hábito fazê-lo.

**Educadora estagiária:** Pronto, já me disseste algumas fragilidades, ah, em relação a este tema das famílias que é a valorização, não sei se queres acrescentar potencialidades ou outras fragilidades que aches que devam ser ditas?!

**Educadora cooperante:** Ah, acho que outra fragilidade grande que se nota é a desresponsabilização do ser pais e incutem em nós o, ah...

**Educadora estagiária:** As funções deles.

**Educadora cooperante:** As funções deles. Ah, porque antes de eles serem nossos são primeiramente deles, não é?! E, e hoje em dia nota-se cada vez mais que “Ah ele faz birra com isto ou ele tem esta frustração com isto”, “ah, mas lá na escola...”

**Educadora estagiária:** Resolvem

**Educadora cooperante:** “Resolvem” e isto não pode ser. Cada vez mais se vê estas situações e pronto, e isso é algo que... porque lidar com as frustrações é duro, não é?!, lidar com as birras, com as frustrações, com orientarmos as crianças para regras e limites, isto dá trabalho, isto é árduo, não é?! E acho que essa parte, cada vez mais, os pais tendem a...

**Educadora estagiária:** Achas que sim? Ou seja, com as novas gerações de pais?

**Educadora cooperante:** Sim. Sim, sim, sim. Acho que há muitos poucos pais que, que, que se impõe realmente com aquilo que deve ser.

**Educadora estagiária:** E potencialidades? Pronto, já disseste que os pais são muito envolvidos

**Educadora cooperante:** Potencialidades, acho que os pais, sim, os pais envolvem-se, envolvem-se sempre que são chamados a envolverem-se e portanto, essa parte é muito boa porque permite termos bons momentos, hum, pronto de convívio e de estar com os pais. Acho que, pronto, também sinto que, que neste momento, são famílias que sempre que têm alguma dúvida, alguma questão, que vêm perguntar. Tentam estar, tentam perceber o porquê ou a causa, ou ah... pronto. Portanto, não sinto que tenha, que tenha famílias, pronto, que não, que não...

**Educadora estagiária:** Desinteressadas, completamente.

**Educadora cooperante:** Desinteressadas sim, não, de todo.

**Educadora estagiária:** Ok. Então e qual é a tipologia familiar do grupo de crianças, acho que se já tínhamos falado mais ou menos sobre isso, mas...?

**Educadora cooperante:** Sim, ah... Portanto, é uma tipologia socioeconómica médio-alto, tenho muitas famílias com... dois, com dois e três filhos.

**Educadora estagiária:** Maioritariamente.

**Educadora cooperante:** Maioritariamente, sim. Hum... neste momento, assim sem irmãos, talvez umas três/quatro crianças, o resto tem tudo irmãos. Hum, pronto, acho que é isso. Tenho, neste momento, não tenho pais divorciados, quer dizer tenho, tenho só uma família, sim, só uma família de pais divorciados, o resto é tudo famílias, pronto...

**Educadora estagiária:** Estáveis.

**Educadora cooperante:** Estáveis. Estruturadas. Hum... sim.

**Educadora estagiária:** Ok, acho que... tens alguma coisa a acrescentar em relação ao tema das famílias?

**Educadora cooperante:** Acho que não.

**Educadora estagiária:** Vamos passar ao próximo. Então, em relação à forma como..., também já disseste isto um bocadinho, mas à forma como tu vês a criança. Como é que defines criança?

**Educadora cooperante:** Criança define-se... ah, espontaneidade, alegria, gargalhada, afeto, colo, ah... é muito como eu defino a criança. Mas a criança para mim sobretudo, é a espontaneidade e nós gargalhamos muito quando assim é, não é?! Porque é nesta, é nesta espontaneidade primária que... que tu vês e observas o desenvolvimento, o ser, a ideia que têm em relação a determinado assunto e, portanto, é nesta, é nesta espontaneidade que é ser criança. Acho que com, com o tempo nós, hum, vamos perdendo isso, não é, pronto. Claro que há adultos que ainda, que são mais uns que outros, mas é uma coisa que tendencialmente, temos a perder. Hum... pronto e as crianças não.

**Educadora estagiária:** É a pureza.

**Educadora cooperante:** Sim, é a pureza, sim.

**Educadora estagiária:** Então e qual é o lugar que a criança ocupa, para ti no jardim de infância e no grupo, em sala?

**Educadora cooperante:** Hum, ocupam um lugar primordial, de frente de linha, porque o meu trabalho é com elas todos os dias e portanto, hum, é neste sentido, que eu todos os dias estou para elas. É todos os dias em que me centro nelas e isto pode ser... dias mais em grupo, como dias mais ao nível individual. Hum, porque claro, eles estão no grupo e é o grupo que, não é?!, que abarca, mas também não podemos nunca deixar de ter um olhar individual... e de reflexão. Portanto, o lugar que elas ocupam todos os dias na minha vida é isso mesmo, é tentar, hum, pronto é tenta o efeito de grupo, mas também individual.

**Educadora estagiária:** Como é que caracterizas este grupo?

**Educadora cooperante:** Hum, este grupo, foi um grupo muito difícil nos três anos, hum, foi um grupo mesmo, mesmo, mesmo muito difícil. Era um grupo que vinha muito destruturado. E tinha aqui algumas questões, muito complicadas, hum, eu quando recebi o grupo, para além de ser um grupo bastante instável com crianças a chorar muito. Tive outras que entraram, russas e ucranianas e que a adaptação foi extremamente difícil e

outros que entraram, como primeiro ano de três anos, que vinham também, que a adaptação também foi extremamente difícil. Portanto, ou seja, era um grupo altamente desafiador, ah e destruturado, mesmo, sem saber ser e sem saber estar. Portanto, vinha mesmo muito destruturado e recebi, todos os que eu recebi novos foram crianças estrangeiras e crianças primeiro contexto escolar e, portanto, eu tive oito adaptações que foram terríveis, mesmo. E, portanto, os três foram, foi um ano muito complicado, pronto. Foi um ano mesmo muito difícil. Hum...

**Educadora estagiária:** Sim, porque este grupo é a geração covid e guerra da Ucrânia e da Rússia...

**Educadora cooperante:** Exatamente.

**Educadora estagiária:** Parecendo que não tem, tem impacto.

**Educadora cooperante:** Sim, sim. Tem impacto, no entanto, não é justificção para tudo.

**Educadora estagiária:** Ok, sim.

**Educadora cooperante:** Hum, mas pronto, tive aqui, ah, tive aqui um ano muito difícil de conseguir, hum, aguentar o grupo, de lhe dar estrutura, de lhe dar segurança, de ah... implementar algumas coisas básicas, que já deviam ter vindas consolidadas...

**Educadora estagiária:** De casa?!

**Educadora cooperante:** Ah, de ano anterior.

**Educadora estagiária:** Ah ok, está bem.

**Educadora cooperante:** E obviamente de casa, sim porque, aqui depois entra as duas coisas, não é?! Pronto. Ah, mas... mas pronto, acho que aos dias de hoje, é um grupo que teve uma evolução nesse sentido, extraordinária. Também houve aqui alguns elementos que foram saindo, que pronto, que fizeram com que o grupo também ficasse diferente, assim como outras admissões e neste momento, nos cinco anos tivemos aqui a entrada de crianças que deram uma dinâmica e uma estrutura completamente diferente ao grupo, nomeadamente, também ao nível do comportamento. Portanto, era um grupo extramente desafiador, pronto e que eu tive muita dificuldade em, ao mesmo tempo que recebia os novos, isto nos três anos ainda, agora falo um bocadinho atrás outra vez, hum, de apresentar-me quem eu era. E apresentar-me quem eu era nos dois sentidos, no sentido de afeto, mas também no sentido de ser coerente, ser assertiva e de impor regras e limites, que não havia de todo. Estas crianças não sabiam nada que tivesse a ver com isso e de

respeito e de empatia pelo outro, nada. Eram crianças que, eram zero focadas, hum, nos outros, só centradas nelas próprias, mas centradas de uma forma mesmo muito, pronto, que a mim me causou bastante, hum, inquietação...

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Pronto, hum..., mas acho que o grupo fez uma evolução extraordinária e acho que, neste momento, é um grupo... e sempre foi, atenção e sempre foi aqui um grupo muito interessado, com muitas questões, portanto, nunca foi... hum, o que me, o que me preocupou durante estes anos de pré-escolar com este grupo, nunca foi aqui questões de interesse, de conhecimento, de cognição, nada. Sempre foram questões muito mais ligadas à interação entre pares, à formação pessoal e social, hum... e questões aqui muito ligadas à empatia pelo outro, que me fazia extremamente confusão como é que coisas tão básicas ainda não estavam, hum... adquiridas, pronto.

**Educadora estagiária:** Queres dar um exemplo, só para...?

**Educadora cooperante:** Quero. Posso dar, tenho vários para dar, mas a mim uma das coisas que me faziam confusão era por exemplo, eles passarem... viam que um amigo caía ou que se magoava e ah, era-lhes indiferente, mas completamente indiferente. Ter caído e magoado ou estar a chorar só porque sim era-lhes completamente indiferente. Eu não tinha ninguém no grupo que se mostrasse...

**Educadora estagiária:** Preocupado.

**Educadora cooperante:** Preocupado. Pronto e isto é uma coisa que com três anos, tem que ser bem visível já.

**Educadora estagiária:** Sim, sim, sim, sim.

**Educadora cooperante:** E é uma coisa se trabalha nos dois, mesmo. E, portanto, isso foi uma coisa que me chocou imenso, portanto, esta..., mas todo o grupo, é que, é que, é que imagina podia... não. Eu não, nos três anos, eu não tinha ninguém que fosse capaz de olhar para o amigo e de perceber ou achar que ele está mal ou não... pronto. Era uma coisa completamente surreal mesmo. Ah e isto foi uma coisa que eu tive de trabalhar muito e que tive de ter muitas conversas e de dar muitos exemplos e ser muito...

**Educadora estagiária:** Consistente.

**Educadora cooperante:** Consistente, para que isto começasse ah...

**Educadora estagiária:** A evoluir.

**Educadora cooperante:** A evoluir. E haver aqui uma mudança. Hum, portanto, era isso e a falta de saber estar. Eles não sabiam estar tipo em nada, o que é que é suposto, hum... sei lá, estar à mesa, estar em sala, estar no jardim. Há regras para estar em todo o lado, ok?! Ah, e, portanto, prendia-se muito com isso. Com a falta de regras e limites, ah, o saber ouvir a voz do adulto. Aliás, ainda é um problema visível quando estamos em grupo a falar, eles conseguem até inclusive, respeitar-me a mim quando eu estou a falar. Portanto, ah e isto para mim é, é ainda um problema de grupo.

**Educadora estagiária:** Certo... Não tinha essa noção. Ok... pronto, então a nível cognitivo...?

**Educadora cooperante:** Sim, é um grupo extraordinário. É um grupo super interessado, temos aqui crianças que, ah, são inteligentes, ok?! Têm aqui um nível de inteligência e de conhecimento do mundo e de saber sobre as coisas...

**Educadora estagiária:** Mais amplo.

**Educadora cooperante:** Mais amplo. Não há, não tenho aqui... pronto, é claro que temos uma criança ou outra, não é?! Mas eu estou a falar... o geral do grupo, é um, é um grupo com muito conhecimento, é um grupo inteligente. Hum... Mas não tem a outra parte.

**Educadora estagiária:** A nível físico e psicomotor tens alguma...?

**Educadora cooperante:** Sim, não tenho. O grupo é ótimo.

**Educadora estagiária:** Sim, também me parece.

**Educadora cooperante:** É um grupo aventureiro, é um grupo destemido.

**Educadora estagiária:** Sim, sim. A nível das competências socioemocionais é essas questões, portanto, a relação. Mas que, daquilo que me estás a dizer e também com o teu trabalho, está muito mais evoluído.

**Educadora cooperante:** Sim, sim, sim, sim. Hum, mas pronto ainda assim, ah, acho que não vou conseguir limar todas as arestas.

**Educadora estagiária:** Mas deste o melhor de ti, que isso eu tenho a certeza.

**Educadora cooperante:** Ah lá está, porque o trabalho de creche é extremamente importante e tu, e tu percebes perfeitamente, quando um grupo te chega aos três anos, tu percebes perfeitamente a qualidade do trabalho que foi feita numa creche.

**Educadora estagiária:** Ok, ao nível da linguagem temos algumas crianças na terapia da fala?!

**Educadora cooperante:** Sim, hum... sim, sim. Ah e nesse aspeto acho também, hum... pronto. Eu acho que aqui, há aqui algumas questões, pronto, tem mesmo a ver com, com... não queria dizer patologias, mas ah...

**Educadora estagiária:** A fisionomia da criança...

**Educadora cooperante:** Sim, sim. Aliás, acho que todas, com a exceção da... hum, a E.F. é única que e eu também vou sinalizar agora no fim, neste primeiro, neste primeiro trimestre, o V.O. porque são coisas que tem a ver com a morfologia, ok?! Não tem nada a ver com a pragmática, com a semântica, neles os dois. Nos outros casos, tem muito a ver com isso. Tem a ver ou com a semântica ou com a pragmática ou com ambas, pronto, hum, portanto, temos aqui um misto, ao nível da terapia da fala. Pronto.

**Educadora estagiária:** De autonomia eu vejo e...

**Educadora cooperante:** Sim, é um grupo...

**Educadora estagiária:** É um grupo muito autónomo, em todos os sentidos. Hum, na alimentação, temos alguns casos...

**Educadora cooperante:** Sim, é um grupo... pronto, esta é outra... esta foi outra questão que senti muito com este grupo, quando chegou aos três anos, eu tive que fazer a introdução alimentar a algumas crianças, hum... e quando falo da introdução alimentar é sólidos, ok?! Que já não é suposto...

**Educadora estagiária:** Pois...

**Educadora cooperante:** Quando tu recebes um grupo aos três anos, teres que fazer uma ali... introdução de alimentos sólidos, não é suposto, isto não é suposto acontecer.

**Educadora estagiária:** Mas, mas era de crianças que vinham de casa ou ambos?

**Educadora cooperante:** Ambos. Hum... ambos, portanto, e, e era um grupo extramente difícil para comer, mas mesmo muito. E tudo o que fosse sopa, legumes, fruta e mesmo em termos de..., não é um grupo despachado a comer, ainda hoje em dia, e eles já estão muito melhores ok?! Em termos de panóplia alimentar, já são crianças que comem a sopa, os verdes, a fruta, ok?! Eles quando chegaram aos três anos, eu não tinha quase ninguém no grupo que fosse capaz de comer tipos os legumes normais que vêm, tipo, pronto, na refeição. A fruta... este grupo só começou a comer fruta inteira, no final do ano letivo passado. Ou seja, eu tive um ano e meio com eles, eles só a comerem metades de fruta,

eles não comiam peças inteiras. Portanto, em termos alimentares também foi um grupo muito, mas muito difícil, muito mesmo.

**Educadora estagiária:** (Suspiro) Ok... hum... E de interesses do grupo, há assim alguma coisa que sobressaia? Que tu aches, ou seja, têm mais interesse, tanto em sala, no jardim...?

**Educadora cooperante:** Sim, eu acho... eles são muito interessados, eles têm interesses por muitas coisas, mas eu acho que salta, acho que salta neste grupo muito à vista os interesses exteriores, os interesses de natureza, os interesses de, de, de coisas que já não são tão básicas, não é?!

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Acho que são interesses mais...

**Educadora estagiária:** Amplos.

**Educadora cooperante:** Amplos. Sim, estas coisas, não é... agora a área da ciência, esta coisa toda à volta do experimentar, do... não é?! É um grupo que também já tem um raciocínio lógico também já à frente, não é?! Desenvolvido. Agora por exemplo, com este projeto que, com este trabalho que estamos a fazer da literacia, eu tenho estado a ver que é um grupo extremamente, já com uma consciência fonémica acima da média. Portanto, ah, eles termos desta parte são realmente bons.

**Educadora estagiária:** Estás a falar dos testes, certo?!

**Educadora cooperante:** Sim, sim. A consciência fonológica, têm uma boa consciência fonológica, no geral.

**Educadora estagiária:** Ok. Tenho aqui uma questão que é, como é que fazes esse diagnóstico, ou seja, como é que tu...? Também tem a ver com a experiência que já tens com outros grupos e há uma certa comparação, mas como é que tu consegues, como é que tu caracterizas o grupo dessa forma? É, tem muito a ver com a comparação ou é?!

**Educadora cooperante:** Pelas conversas que nós temos.

**Educadora estagiária:** Ok...

**Educadora cooperante:** E eu acho que isto é uma coisa, hum... muito boa que tu como estagiária podes observar e acho que, futuramente acho que o teu trabalho também deve ter muito esta base, que é a base da conversa e do diálogo. É na conversa e no diálogo que eu percebo isto, ok?! É que eu percebo, ah, o pensamento, o raciocínio, ah, é nestas

discussões em grupo, é neste trabalho de grupo que eu percebo quem é que não está presente, quem é que se distrai, quem é que desliga, quem é que está a apanhar tudo, não é?! É nestes momentos em grupo que tu consegues ter essa capacidade e claro que depois no individual também, obviamente. Mas qual era a pergunta...?

**Educadora estagiária:** Ou seja, como é que fazes esse diagnós... é lá está, através da observação e do que tu ouves, porque tu dás muita voz a eles, sempre, 100%. Para mim, acho que és a educadora que mais ouve de ouvir, hum, que tive até agora. E que, e que é através da conversa que ouves, mas para tu... teres essa noção de que são bastante interessados, são... ou seja, é um grupo que tu tens que comparar com os outros que já tiveste para perceber qual é o patamar ou não?

**Educadora cooperante:** Sim, sim, mas nem tanto. Nem tanto porque, claro que sim, acabas sempre por fazer uma comparação, mas porque... tu também estás na atualidade, não é?! Tu também, hum, percebes o nível de conhecimento e a atualidade em que estamos. Ou seja, quando eles falam contigo e lá está, quando tu os ouves e é bom que tenhas isso presente, porque eu acho que é extramente importante ouvir. E é nesta parte do ouvir que tu percebes o pensamento... e não sei, não sei, eu acho que não tenho uma resposta para isto. Isto é uma coisa meio tua, hum... sei lá, eu não vou, eu não vou, eu não vou estudar para casa o que é que...

**Educadora estagiária:** É suposto.

**Educadora cooperante:** É suposto, não é?! Hum, mas o que é facto é que me fascina quando eu os oiço, que ok, então é suposto isto, é suposto, hum... imagina é claro que eu também tenho presente, sei lá, as orientações curriculares, eu sei o que é que suposto, ah..., mas eu acho que as orientações curriculares qualquer dia estão a levar outra reforma porque... e o conhecimento que eles têm hoje em dia, das coisas e o modo como o aplicam, não é?! Isso é que te dá a visão, hum...

**Educadora estagiária:** Da noção dos conhecimentos deles.

**Educadora cooperante:** Da noção dos conhecimentos, exatamente. Porque eles podem, eles quando falam das coisas é porque já vivenciaram, não é?! E depois outra coisa é, tu vivenciares e ficares só na vivência, outra coisa é quando tu consegues pôr o conhecimento em prática. Pronto e é nesta passagem de uma coisa para a outra que tu vês as coisas a acontecerem.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Eu não sei se te estou a conseguir explicar.

**Educadora estagiária:** Eu acho que percebi, eu acho que percebi.

**Educadora cooperante:** Hum, e é nesta prática que tu vês o que é que é suposto a criança alcançar. Eu acho que isto já é meio inato. Não é inato porque nós aprendemos...

**Educadora estagiária:** Sim, mas eu estou a perceber o que estás a dizer.

**Educadora cooperante:** É natural, sabes?! É natural, para mim é natural isto, hum... hum... Não sei se me estou a conseguir explicar...

**Educadora estagiária:** Ou seja, dentro daquilo que é o contexto atual, real, eles têm bastantes, bastante noção...

**Educadora cooperante:** Das coisas.

**Educadora estagiária:** Das coisas, pronto e tu a partir desse momento também percebes o quão, hum, atualizados estão em relação aos temas.

**Educadora cooperante:** Sim, sim. E que competências eles adquirem com isso. E adquirem competências e põem em prática, não é! Porque depois tu também vês esse trabalho a surgir, hum... Agora, porque eu acho que a tua pergunta tem mais a ver, hum... repete lá a pergunta.

**Educadora estagiária:** Como é que fazes esse diagnóstico, ou seja, como é que fazes a caracterização do grupo ou das crianças, individualmente?

**Educadora cooperante:** Sim, acho que não estou a responder assim tão, tão...

**Educadora estagiária:** Não, está, eu acho que está certo. Ou seja, da observação que fazes...

**Educadora cooperante:** Sim, sim. É da observação que faço.

**Educadora estagiária:** Atenta.

**Educadora cooperante:** Atenta.

**Educadora estagiária:** Da observação atenta que fazes.

**Educadora cooperante:** Sim e, e no fundo de os deixar falar, porque quando tu os deixas falar, tu percebes qual é, qual é...

**Educadora estagiária:** O que é que vai na cabeça deles, sim.

**Educadora cooperante:** O que é que vai na cabeça deles. E acho que isto é que é fascinante, para mim é fascinante. Para mim é fascinante eu perceber... por exemplo,

ainda agora. Estávamos aqui a dar... “meninos dêem-me ideias para os presentes” do dia, “para os presentes de Natal”, não é?! Eles darem uma ideia, “sim, mas então como é tu vês isso?”, ah porque eu posso pôr os pauzinhos assim, porque eu po... não é?! Às tantas tinhas a A.P. a dizer, hum, que podia fazer com pauzinhos, não é?! E isto revela muito do pensamento...

**Educadora estagiária:** Já tem a perspetiva sobre...

**Educadora cooperante:** Ela já tem a perspetiva. Ela já percebeu que precisa de muitos pauzinhos e que os vais ter que cruzar.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Isto, isto é, hum, pensamento lógico, pronto. E quando tu deixas, ah... é como por exemplo, a outra questão, da outra vez do T.P., “então mas como é que se faz cinzento?” ... aquilo foi um problema, não é?! Portanto, é muito nesta, é muito nesta sensibilidade inteligente que tu tens que ter e isto é preciso ter tempo, é preciso dares tempo, é preciso ouvir, observar e pensa que é tão mais fácil eu dar a resposta... é tão mais fácil eu dar a resposta, eu fazer..., não é?!

**Educadora estagiária:** Mas eles daí não tiram nada.

**Educadora cooperante:** Mas eles daí não tiram nada. E tu própria também não consegues ter conhecimento da criança, não é?! Porque eu sei muito bem caracterizar a A.P. em muitas coisas, não é?! Assim, como o M.S., ou como cada um deles, porque... porque eu percebo o pensamento deles quando eles falam, quando eles estão a explicar alguma coisa. Pronto e eu acho que, eu acho que é um bocado disso.

**Educadora estagiária:** Certo. Está respondido, não te preocupes. Eu percebi. (Risos)

**Educadora cooperante:** (Risos) Percebeste?

**Educadora estagiária:** Sim.

**Educadora cooperante:** Pronto e eu acho que tu também percebes isso juntando com a prática... diária que tu vês, pronto, na nossa sala.

**Educadora estagiária:** Sim, sim, sim.

**Educadora cooperante:** No modo como, no modo como se aborda as coisas.

**Educadora estagiária:** Aliás, eu disse-te naquele dia do T.P., tu deste-me uma aula ali, porque a verdade é que...

**Educadora cooperante:** Obrigada, mas...

**Educadora estagiária:** Ele precisava que tu puxasses por ele, para que ele conseguisse lá chegar, não ia ser de outra forma.

**Educadora cooperante:** De outra forma, exato.

**Educadora estagiária:** E então, em relação ao grupo ainda e... mesmo, ou seja, ao grupo, às famílias e à própria equipa, qual é a tua intencionalidade educativa? Qual é a tua, o teu foco?

**Educadora cooperante:** O meu foco são eles, hum... A minha intencionalidade educativa é aquilo que eu comecei esta entrevista que é, a minha intencionalidade educativa é formar pessoas. É formam seres humanos e para isso, eu tenho que dar muito de mim e, e dar muito de mim, é dar aquilo que eu tenho de melhor como pessoa... como eu tenho consciência, humildemente, de te dizer isto de que sou, mas elevado ao quadrado. Tem que ser mais, não pode ser só pouquinho, porque eu não sou pouquinho.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** E, e ficar na pequenez, hum... é redundante, é redutor. Tens que ser mais. Tens que procurar ser mais sempre, todos os dias e o melhor possível. E para mim, a minha intencionalidade pedagógica é isto. É, todos os dias, eu conseguir transmitir naquilo que eles... nas provocações que eles fazem, não é?!, e provocações, não é provocações más. É provocações da vida deles, deles próprios, não é?! É nisto que eu tenho que tentar ser e dar o melhor e ser o melhor, pronto. E, e às vezes não sou sempre o melhor, atenção. E às vezes vou pensar para casa como é que tinha sido melhor. Isto não é uma questão de ego.

**Educadora estagiária:** Claro.

**Educadora cooperante:** Isto é uma questão de, daquilo que eu acho que é o meu trabalho, ah e minha intencionalidade todos os dias e que eu quero que isto dê frutos, não é?! E que eu quero ver... porque eu acho, porque isto fascina-me, porque eles são eles e eu não vou ter esta sort... eu não vou ter esta, eu não vou ter tanta sorte neste grupo, mas já tive noutros que é tu olhares e veres pedacinhos teus. Tu poderes... e isso é um gosto. E isso é que te dá alento para tu seres educadora de infância. É, eu chego ali e vejo bocadinhos de N., assim como tu um dia vais chegar e vais dizer “ah, este é um bocadinho de Margarida” e aí é que está a tua intencionalidade pedagógica.

**Educadora estagiária:** Ok...

**Educadora cooperante:** É claro que a tua intenci... há várias intencionalidades pedagógicas, mas eu acho que quando tu escolhes ser educadora de infância, a tua intencionalidade pedagógica não pode ser estimular o raciocínio socio matemático ou não sei quê...

**Educadora estagiária:** Certo... claro!

**Educadora cooperante:** A tua intencionalidade pedagógica tem de ser nesta formação. O resto complementa-se, o resto eles adquirem, o resto é, hum...

**Educadora estagiária:** É natural, é, sim...

**Educadora cooperante:** É natural.

**Educadora estagiária:** Vai acontecendo.

**Educadora cooperante:** Vai acontecendo. Está?

**Educadora estagiária:** (Risos) Pronto. Isto é em relação, agora esta parte é em relação aos princípios pedagógicos, mas que tem muito a ver com o, lá está, como o modelo que o colégio segue, que é o MEM. Mas pronto, quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a tua prática?

**Educadora cooperante:** Ah, o MEM sem dúvida que me veio aqui ajudar e muito a complementar, depois, esta parte pedagógica. Hum, porque... é um método com o qual me identifico, lá está, porque dá voz ativa à criança e ao grupo e isto só faz sentido quando a criança é ouvida, quando tem oportunidade de intervir, de falar e isto acontece em grupo.

**Educadora estagiária:** Sim.

**Educadora cooperante:** Pronto. E eu acho que isto, para mim, é das coisas mais espetaculares que pode haver, é, é isto. Pronto. É esta questão de, partilharmos as ideias uns dos outros, partilharmos com os outros. Partilharmos as conquistas, os desafios, os problemas. É no fundo, aquilo que nós fazemos com o diário, pronto e tem, esta, esta parte, esta dimensão ah, tão boa, não é?! Que complementa... tudo, tu falas, quando tu falas com eles, tu falas de tudo. Tu falas do que é que eles querem fazer, dos interesses, das dificuldades, dos problemas, dos... das coisas boas, ok?! Pronto. E isto, eu acho que é extraordinário. E à parte disto, é a capacidade que eles têm de, de se explicarem e de falarem e de comunicarem. Pronto. Lá está aqui é onde, pronto, vai muito ao encontro da pergunta anterior ou das duas anteriores, não é?! Pronto, outra... eu acho que, eu acho que esta metodologia permite muito isto, permite muito tu valorizares cada coisa da criança,

pronto. E transformares, sempre num momento de grupo e de aprendizagem. E de aprendizagem consequente, porque surgem sempre questões, porque surgem sempre opiniões, porque surgem sempre ideias e, portanto, isto depois entra, pronto...

**Educadora estagiária:** Ok, então e consegues dar mais exemplos de como é que implementas este modelo, diariamente?

**Educadora cooperante:** Ah, portanto, acho que, ah... diariamente, acho que a reunião da manhã é basilar, assim como a reunião da tarde. Portanto, a avaliação do plano do dia, não é?! E o plano do dia para mim, é dos instrumentos mais bonitos do, do, do... é o plano do dia e o diário, acho que para mim, hum... são os instrumentos mais valiosos, hum, que o MEM tem na minha opinião. Ah, porque lá está, são os dois instrumentos em que o grupo tem mais voz e que cada um deles, também pode ter mais voz e contribuir para o todo. Hum, acho que depois, acho que depois consigo canalizar, ah, bem para depois as aprendizagens, não é?! Para haver depois a cooperação, ah, nos interesses e naquilo que eles querem saber e nas curiosidades e, e naquilo que eles querem fazer. Hum, e, e o facto de eles terem tudo à mão, portanto, querem fazer isto, eles podem fazer...

**Educadora estagiária:** Eles têm acesso a tudo.

**Educadora cooperante:** Têm, o ter acesso, portanto... Não sou eu a proprietária de, das coisas. Isto está aqui, mas “olha isto está aqui”, “ah, mas eu não sei...”, “ah, mas vem aprender para fazer, isto está aqui”, “és tu que vais fazer...”

**Educadora estagiária:** É para eles, não é para nós.

**Educadora cooperante:** É para eles, exatamente. É mesmo isso, é para eles, não é para nós. Pronto. Acho que, acho que nisso, que acho que também, eu acho que consigo, pronto, ser muito, pronto ser muito coerente com essa parte também.

**Educadora estagiária:** Sim, sim. Certo. Como é que planificas o teu trabalho durante o ano letivo? Já me explicaste isto, mas para ficar aqui registado. Através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, o que é que...?

**Educadora cooperante:** Eu não planifico o ano.

**Educadora estagiária:** Eu sei, mas...

**Educadora cooperante:** Eu planifico o dia e é com eles.

**Educadora estagiária:** Que é no plano dia.

**Educadora cooperante:** Que é no plano dia.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Nós, simplesmente, aquilo que temos que fazer é um registo de planificação mensal, ok?! Mas que eu coloco tudo o que eu fiz, ou seja, é para isso, que nós entregamos a planificação mensal no final do mês. Porque eu, eu nessa planificação mensal, eu vou descrever o que é que aconteceu, pronto. Eu já fiz o contrário durante quatro anos e acho que é das coisas mais horríveis (risos), mais horríveis de se fazer. Mais horríveis e fazia semanal, tinha que fazer semanal.

**Educadora estagiária:** Pois, porque, contradiz o MEM que é mesmo assim.

**Educadora cooperante:** Contradiz o MEM e hum... no contexto onde estava, onde fazia isto não era MEM, era um contexto... eles diziam que era Metodologia de Projeto, hum... com coisas aberra... com coisas aberrador... hum...

**Educadora estagiária:** Péssimas.

**Educadora cooperante:** Péssimas, exato. Hum... e pronto, as educadoras tinham que entregar a planificação semanal. E tínhamos que afixar à segunda-feira.

**Educadora estagiária:** E tinha que acontecer efetivamente!?

**Educadora cooperante:** E tinha que acontecer efetivamente, sim.

**Educadora estagiária:** (Suspiro) Passando aqui ao meu tema de investigação, também te queria fazer algumas perguntas. Que é, qual é a tua perspetiva sobre a importância do brincar? E sendo que tu vens da escola de onde vens...

**Educadora cooperante:** Exato, portanto, a Maria Ulrich defendia a pedagogia do brincar. Aliás é essa a pedagogia, hum, porque através do brincar, hum, tu desenvolves tudo. É no brincar que tu resolves problemas, resolves conflitos, desenvolves empatia e aprendes.

**Educadora estagiária:** Tudo.

**Educadora cooperante:** Tudo. O que há... o que acontece, porque na brincadeira acontece tudo. Ah, e é fascinante o jogo simbólico, não é?! Porque quando tu, ah, porque quando tu estás a brincar, tu estás, tu estás constantemente em jogo simbólico e, portanto, isto diz muito sobre ti e sobre as tuas vivências. Hum, e pronto. E para mim, jardim de infância é um jardim, é como o próprio nome indica. Eu não gosto de dizer Pré-Escolar, detesto. Para mim, é jardim de infância, é assim, é assim que está... é a origem do nome.

Hum, porque é mesmo um jardim, de infância, onde as crianças brincam, o que é tu fazes num jardim?

**Educadora estagiária:** Brincas, aprecias o mundo...

**Educadora cooperante:** Não é?! Estás em contacto com a natureza, com o mundo lá fora. Hum e, portanto, eu acho que, o teu tema, não poderia ser um tema, não poderias ter escolhido um tema melhor do que este, porque... e porque cada vez mais se desvaloriza o brincar. Não é?! “Ah, porque é só... ah, é só brincar”...

**Educadora estagiária:** Não têm noção, não têm noção nenhuma.

**Educadora cooperante:** Que coisa, que coisa estranha. Não é?! Que coisa pobre.

**Educadora estagiária:** (Risos)

**Educadora cooperante:** Só brincar, não é?! Mas é muito isto, que coisa pobre. Não é?! “Porque fazer coisas é que é”. Fazer coisas, o produto final, a questão de...

**Educadora estagiária:** “O processo não interessa nada.”

**Educadora cooperante:** O processo não interessa nada, não é?! Pá, não. Não. Tens um bom tema de tese para fundamentar e para fazeres valer uma coisa que tu realmente acreditas, porque... ah, o brincar, ah, é só brincar... deixem-nos fazer, porque tanto que eles adquirem no só brincar...

**Educadora estagiária:** Que não é só de todo.

**Educadora cooperante:** O, o, o mundo seria muito mai... muito mais incrível se fossemos, se pudéssemos só brincar.

**Educadora estagiária:** Mesmo. (Risos) Eu...

**Educadora cooperante:** E tens, e tens que fundamentar muito bem, hum... acho que, hum... o desafio do teu tema de tese está na fundamentação.

**Educadora estagiária:** Sim.

**Educadora cooperante:** Ah, na fundamentação forte. Não pode ser uma fundamentação qualquer, ah... e está na fundamentação e está nos exemplos que tu podes transmitir vividos, vividos aqui. Portanto, que competências é que eles adquirem, não é?! Com esta questão do só brincar, do brincar. Hum, porque pronto, não quero estar a ser repetitiva, mas, hum... porque pronto, acho que é mesmo, eles aprendem tudo, eles desenvolvem tudo, não precisam de, não precisam de mais nada.

**Educadora estagiária:** Certo. Consideras que este grupo brinca de forma mais individual, em pequenos grupos ou grande grupo? Na minha perspetiva, só porque, pronto, ah eu acho que é, ah, em pequenos grupos. Porque há essas ligações, ah, mais próximas. Mas...

**Educadora cooperante:** Sim, eu aqui tenho, eu aqui tenho mesmo que comparar com outros grupos porque, ah... de facto eles são um grupo que brincam, são muito individualistas. E eu já tive grupos, em que tu olhavas para o grupo e eles estavam todos, realmente, a brincar com todos. E aqui eu não vejo isso, aqui... sim eles têm boas relações, eles têm... ok?! Mas há, há dois ou três que só brin... que gostam mais, há outros dois ou três que gostam mais, há outros dois ou três que gostam mais e é difícil tu teres momentos que tu olhas e que estão todos. É raro. E então quando estão mais crianças no jardim, aí então é que é mesmo notório, hum...

**Educadora estagiária:** É mais difícil...

**Educadora cooperante:** É mais difícil. Agora quando eles estão sozinhos no jardim... mesmo assim, tu notas, tu notas, notas os grupinhos, ah...

**Educadora estagiária:** Sim, é visível...

**Educadora cooperante:** É visível, diariamente. Sim, é verdade.

**Educadora estagiária:** Ah e porque é que achas que existe isso? É precisamente por causa dessas, ah, ligações ou?

**Educadora cooperante:** Ah, sim. Porque eu acho que, porque eu acho que, porque eu acho que eles, hum, não sei muito bem responder a isso, muito honestamente. Porque, porque eu já notava muito isso, eu já notei muito isso, eu notei logo também aos três anos, portanto... imagina era, era... e fecham-se, fecham-se. Porque imagina era, era, era o B.B., o M.S. e o A., aquilo faz uma bolha dos três. Hum, era a S.P. e a E.F. e elas só brincavam, só as duas, elas não conseguiam brincar com, com outras crianças. Era o T.L. e o A.M., outro par. Era...

**Educadora estagiária:** Achas que não havia estímulo anterior, na creche para brincarem mais...?

**Educadora cooperante:** Não sei, não sei. Não sei o que é que houve ali, mas, ou seja, só com a entrada da A.P., por exemplo, que foi nos três anos, no final dos três é que o grupo ganhou um *boost* diferente em termos de relações e de brincarem uns com os outros. Ela

foi, ela foi uma miúda chave na entrada deste grupo, que permitiu que estes, que estas, que isto caísse mais. Pronto, porque ela, ela tem uma capacidade incrível de incluir, ela é uma miúda que, é dela mesmo, ela inclui, pronto. Ao contrário dos outros, não é?! Era B.B., M.S. e A., era S.P. e E.F., que aquilo era um par, primeiro que conse... primeiro que conseguissem, ah... foi muito difícil. Tínhamos um T.L. e um A.M. e depois tinha, tinha os novos, os oito completamente...

**Educadora estagiária:** Individuais.

**Educadora cooperante:** Individuais e sem, sem estru... individuais mesmo. Hum, e depois quem é que eu tinha assim mais que me lembre... tinha o F., mas o F. tanto era muito individual, como fazia só ali grupo ou para com A. por causa do interesse do futebol, ah, sei lá..., mas pronto, era muito isto e hoje em dia, hum... Ah e os novos brincavam, depois quando começaram a ficar melhores, brincavam uns com os outros. Por exemplo, a A.Z. que vem com eles desde a sala de um ano... quais são as referências da A.Z. hoje em dia?

**Educadora estagiária:** A A.P., a E.F. e a S.P.

**Educadora cooperante:** E a V.H., não é?! Mas, ou seja, são pessoas primeiramente que não, não, que não vieram com ela...

**Educadora estagiária:** Sim, não tinham essa ligação.

**Educadora cooperante:** Exatamente. T.P., não é?! Ah e ela adorava... o I.N., não é?! Portanto, por exemplo a A.Z. que veio com eles desde, desde a sala de um ano, as referências da A.Z. é tipo uma A.P., uma V.H., um T.P., um I.N.

**Educadora estagiária:** Mas agora?!

**Educadora cooperante:** Agora. E já no ano passado. Ou seja, era uma criança que fazia parte do grupo, mas completamente desprezada.

**Educadora estagiária:** Ok...

**Educadora cooperante:** Não é?! Portanto, esta coisa aqui... dos novos e dos diferentes, neste grupo... quem acolhia os novos eram os novos. Quem já estava no grupo não acolhia. E eram muito fechados nestas duplas, ou nestes trios e é uma coisa que tu ainda vês hoje em dia.

**Educadora estagiária:** Aliás, estavas a dizer isso da A.P.... já vi a A.P. a brincar com as outras crianças, mas também está muito fechada... E.F., S.P....

**Educadora cooperante:** Sim. Sim. Sim, sim, sim.

**Educadora estagiária:** Ok. Hum, achas que o grupo tem, tem preferência por brincar na sala ou no jardim, ou é... equilibrado?

**Educadora cooperante:** Não, eu acho que eles fazem gosto... eu acho que é equilibrado, por acaso. Eu acho que quando brincamos, por exemplo, já, já houve dias em que brincamos maioritariamente, ou que estamos, maioritariamente, no jardim e eles pedem para vir à sala.

**Educadora estagiária:** Sim, e o contrário também.

**Educadora cooperante:** Sim, e o contrário também.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Portanto, acho que é muito equilibrado, sim. Eles gostam realmente de uma coisa e da outra.

**Educadora estagiária:** Hum... Nos momentos de brincadeira livre, vês alguma diferença a nível comportamen..., comportamental entre ah, brincar, brincadeira livre na sala e brincadeira livre no, no jardim? No exterior?

**Educadora cooperante:** Sim. Sim, sim, sim. Eles são um grupo de rapazes, não é?! Não podemos também...

**Educadora estagiária:** Ignorar isso.

**Educadora cooperante:** Ignorar esta característica. E obviamente que as dimen..., as, as brincadeiras no jardim em espaço ao ar livre ganham outra dimensão. Se bem que, e isto tem a ver com o espaço livre que nós temos, ah, este espa... este... é verdade. Este espaço obriga a muito mais conflitos.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Porque eles estão mais... eles têm pouca coisa para brincar, é verdade, não vou, não podemos mentir numa coisa que é...

**Educadora estagiária:** Visível.

**Educadora cooperante:** Visível. Ah... E por exemplo, eu sinto que quando vamos com eles, ao, ao parque, não há, tu não os ouves, não é?!

**Educadora estagiária:** Nem vêm ter contigo tampouco.

**Educadora cooperante:** Não é?! E nós temos claramente, esta... esta diferença, não é?! E aqui, eles estão expostos muito mais, não é?!, ao conflito. Hum...

**Educadora estagiária:** Mas comparando com a sala, achas que é, é mais visível esse conflito no exterior? No jardim?

**Educadora cooperante:** Acho que sim, no jardim. Sim. Acho que, acho que em sala, pelo menos eu acho que não tenho essa noção, que eles ah, acho que eles...

**Educadora estagiária:** Talvez mais na área dos jogos...

**Educadora cooperante:** Sim.

**Educadora estagiária:** Há aquelas questões... maioritariamente.

**Educadora cooperante:** Há aquelas questões, mas também são sempre pelos mesmos, não é?! Tens sempre a mesmas duas crianças que entram em conflito uma com a outra por causa do mesmo, ou os três, não é?! Estou a falar da G.R., do I.N. e do L.J.

**Educadora estagiária:** E do L.J.

**Educadora cooperante:** Portanto, são sempre os três. Pronto. No geral, acho que... pronto. Têm tendência a ter mais, a terem mais conflitos no exterior do que propriamente em sala. Mas também acho que é pela característica...

**Educadora estagiária:** Do nosso exterior.

**Educadora cooperante:** Do nosso jardim.

**Educadora estagiária:** Sim.

**Educadora cooperante:** Do nosso exterior, sim.

**Educadora estagiária:** Ok, hum... acho que já disseste isto há bocado, mas para confirmar e se puderes dar aqui exemplos, verificas que este grupo, hum... tem mais tendência a adquirir novas aprendizagens no exterior? Hum, porque...

**Educadora cooperante:** Sim.

**Educadora estagiária:** Tem aquela, aquele interesse pela natureza e pelo...

**Educadora cooperante:** Sim. Sim, sempre. Sempre.

**Educadora estagiária:** Queres dar um exemplo?

**Educadora cooperante:** O, o exterior promove sempre muito mais a aprendizagem. Sempre. E, e, e, porque é um... porque o mundo acontece lá fora, não é?! E, e claro que não é este exterior que nós vemos aqui, mas o exterior, o exterior enquanto, o exterior de...

**Educadora estagiária:** De rua.

**Educadora cooperante:** De rua. Exatamente. Hum... porque eles estão em constante aprendizagem, não é?! Porque eles são observadores, porque eles questionam as coisas e, e por acaso, este. é um grupo muito observador e que questiona muitas coisas, hum... E, portanto, ah, obviamente, que no exterior há muito mais estímulo...

**Educadora estagiária:** Possibilidades.

**Educadora cooperante:** De aprendizagem e de questões e de curiosidades do que propriamente, o interior, claro que sim.

**Educadora estagiária:** Porque há mais coisas para observar, também.

**Educadora cooperante:** Claro que sim. Claro que sim e por, e, e, e é nestas observações que surgem as partilhas, não é?! E as partilhas de pensamento, as partilhas de ideias e é aqui que o desenvolvimento acontece. E que conseqüentemente, a aprendizagem, também. Depois é nestas... é nesta partilha de observações e de opiniões, não é?!, que temos acerca do que acontece, não é?! Que depois há, hum, este conhecimento e esta aprendizagem.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** E há o respeito pelo outro, por respeitar a opinião, por respeitar... não é?! Consegues o melhor dos dois mundos.

**Educadora estagiária:** Quais é que são, para ti, as brincadeiras mais frequentes no grupo, lá fora? Eu já verifiquei que é...

**Educadora cooperante:** É *Pokémon*, é portanto, ou seja, lá está...

**Educadora estagiária:** Jogos de aventura... ah, jogos, brincadeiras.

**Educadora cooperante:** Vai tudo ao encontro de coisas que eles vêm na televisão, não é?! Hum, lá está, porque não tens aqui um espaço exterior...

**Educadora estagiária:** Rico.

**Educadora cooperante:** Rico. Ou seja, quando tu vais para o parque e nós vamos ter essa experiência já outra vez, na quarta-feira... ah, eles brincam a outras coisas que não aos *Pokémon*, e não às outras coisas... aos, aos, aos avenge... e essas nhonhadas todas da televisão, não é?! Ou seja, quando o espaço não é rico, eles têm de ser criativos, não é, eles têm que... não é?! E, portanto, vão, vão buscar esse tipo de experiência, hum... agora quando o espaço por si só é rico, eles não vão, eles não precisam. Eles não precisam de ir buscar...

**Educadora estagiária:** Sim, de imaginar o que é que vão... porque surge.

**Educadora cooperante:** Exatamente.

**Educadora estagiária:** Certo. Eu ia dizer que era, sim, é muito a questão dos *Pokémon*, mas também, principalmente nos momentos de brincar com os brinquedos de casa. Mas também, em momentos livres, aquilo que eu mais vejo... temos um pequeno grupo que às vezes é muito mais jogos de apanhada e de...

**Educadora cooperante:** Sim, também tens.

**Educadora estagiária:** E de...

**Educadora cooperante:** De macaquinho do chinês... eles também gostam.

**Educadora estagiária:** Sim, do macaquinho do chinês, mas...

**Educadora cooperante:** E das escondidas, não é?! Sim, eles brincam muito à apanhada.

**Educadora estagiária:** Mas temos, lá está, muitos rapazes e é a maioritariamente brincadeiras de aventura, ou de... sim, acho que aventura, de chefes, de...

**Educadora cooperante:** Sim. Sim, sim, de aventura. De mandar, de...

**Educadora estagiária:** E de... pronto. E agora nestas últimas, duas semanas, se calhar tenho verificado mais brincadeiras de luta. Que estão a ser mais... ah... introduzidas entre aspas, pelo L.J., acho eu, mas que temos um B.B. e um T.L....

**Educadora cooperante:** Que acompanha.

**Educadora estagiária:** Muito, por aí também. Pelo menos é a observação que tenho feito.

**Educadora cooperante:** Sim, sim, sim, sim, sim.

**Educadora estagiária:** Hum... qual é que é a tua perspetiva sobre o risco de brincar no exterior, ou seja,...?

**Educadora cooperante:** Não há risco em brincar no exterior.

**Educadora estagiária:** Ok... (risos) Ou seja, neste exterior...

**Educadora cooperante:** Num qualquer...

**Educadora estagiária:** O risco é mínimo, mas...

**Educadora cooperante:** Mas noutra exterior não há risco. Claro que isso é da tua competência fazeres uma verificação do espaço, se não há coisas, sei lá, cortantes ou, não é?! Mas, se estamos a falar de um parque que é e de um jardim e de um sítio que é frequentado por crianças a toda a hora...

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Para mim não... há acidentes, há, mas temos que saber lidar com os mesmos (risos).

**Educadora estagiária:** E também são necessários.

**Educadora cooperante:** E também são necessários.

**Educadora estagiária:** Ok, de que forma é que permites.... ok, de que forma é que permites que as crianças corram ou não esses riscos e, agora posso dar um exemplo que é por exemplo, na brin... ah, quando estão a brincar na casinha, em que sobem a casinha e..., ou seja, de que forma é que permites que existam esses riscos ou não?

**Educadora cooperante:** Ok, hum... Eu acho que...

**Educadora estagiária:** Nas brincadeiras...

**Educadora cooperante:** Eu acho que, hum, permito quase tudo... (risos) Mas como já tive aqui algumas experiências de acidentes que aconteceram, hum, por determinada...

**Educadora estagiária:** Mais graves...

**Educadora cooperante:** Mais graves, por determinada coisa, pronto, então tenho tendência a dizer que... a alertar, pronto, que não devem subir ou que não devem... se subirem têm que descer por aqui, portanto, ou seja, hum... alertar, alertar para o perigo, para dar-lhes

**Educadora estagiária:** A consciência...

**Educadora cooperante:** A consciência e ao mesmo tempo, a solução, não é?! Porque, ok, ali representa um perigo, mas então “não vás por aí, vai por ali” ou “se vais por aí depois não podes descer por aí, tens que descer pelo outro lado”, pronto. Normalmente, nunca faço muito isso.

**Educadora estagiária:** Ok...

**Educadora cooperante:** Pronto ou então quando faço é justamente, porque estão crianças mais pequenas, hum... e às vezes dão um salto mal, que pode magoar o outro, mais, mais nesse sentido. Do outro, não tão propriamente, hum, deles. Eu acho que isto é um bocado... (risos) é um bocado estranho dizer isto, mas hum...

**Educadora estagiária:** Mas faz sentido.

**Educadora cooperante:** Pronto, hum...

**Educadora estagiária:** Para terem a noção do outro...

**Educadora cooperante:** Sim.

**Educadora estagiária:** Porque lá está, é um grupo muito individu... muito centrado.

**Educadora cooperante:** E não é, e não no sentido de achar que é perigoso e que vai acontecer uma desgraça, não.

**Educadora estagiária:** Sim.

**Educadora cooperante:** Hum, há coisas que gosto de alertar, no sentido... quando sei que a coisa, é mesmo, claro como água que, que...

**Educadora estagiária:** Que pode não...

**Educadora cooperante:** Que pode não, pode correr mal. Pronto. Aí sim e aí posso eventualmente e às vezes até o faço, pôr uma regra, que é, não podem ir para ali ponto. Porquê? Porque se pode magoar e a consequência pode ser um, um magoar, ah, forte.

**Educadora estagiária:** Ok.

**Educadora cooperante:** Pronto. Hum, pronto, mas no geral acho que...

**Educadora estagiária:** Achas qua I. segue a mesma linha? Estou a perguntar isto por um simples motivo e a seguir vou-te perguntar também em relação à equipa em geral...

**Educadora cooperante:** (Risos) Eu acho que a I. é capaz de ser um bocadinho mais medrosa nesse sentido. (Risos)

**Educadora estagiária:** Porque no ano passado, e já tinha verificado nos outros anos que estou aqui, mas no ano passado que estava focada também neste tema, reparo que há muito... também são grupos mais pequenos, são... são crianças mais pequenas porque é no contexto de creche. Mas há muito limite no brincar em geral, mas principalmente no brincar ali no exterior. Hum, por parte das equipas e por exemplo, a equipa que eu tinha no ano passado que era a P. e a B. eram muito mais à vontade nesse sentido, mas quando estávamos no jardim com outros grupos, as outras equipas intervinham, interviam...

**Educadora cooperante:** Na vossa?!

**Educadora estagiária:** Sim, ou seja, há, há... defendem coisas diferentes, não é?! Ah, ou seja, as crianças depois também recebem informações diferentes...

**Educadora cooperante:** Informações diferentes.

**Educadora estagiária:** Qual é a tua perspetiva em relação à I., nesse sentido? E depois, à equipa, em geral?

**Educadora cooperante:** Ok, eu acho que no geral, tendo em conta este espaço (risos) que nós temos aqui...

**Educadora estagiária:** Sim...

**Educadora cooperante:** Hum... Eu acho que todas nós temos um bocadinho a mesma linha

**Educadora estagiária:** OK.

**Educadora cooperante:** Porque eles também, é... efetivamente, eles não arriscam, ok?! Eles não arriscam muito aqui.

**Educadora estagiária:** Primeiro não há muito para arriscar...

**Educadora cooperante:** Não há muito para arriscar, começa por aí, pronto. Hum, pronto, eu acho que a única coisa aqui que eu não permito mesmo fazer é subirem para o telhado da casinha, pronto. Hum, pronto eu acho que de resto, acho que não me recordo de... pronto, não me lembro de ter, pronto... efetivamente, eu acho que aqui, eu acho que aqui funcionamos todos um bocadinho aqui na mesma linha, mas lá está, eu acho que é, é por isso mesmo, é porque não temos mesmo, ah... mais...

**Educadora estagiária:** Não, não há outras possibilidades.

**Educadora cooperante:** Não há outras possibilidades. Mas por exemplo, eu já fui várias vezes com a M. que é normalmente a pessoa com quem saio mais, em termos de, de parceria de equipa, não é?! E de meninos, portanto, na mesma faixa etária, hum... e nós não, já fomos... não sei se conheces aquele parque da teia, do parque da B.V., aquela teia é gigante, eles sobem até ao topo se conseguirem, nós simplesmente balizamos o perímetro, “ok, meninos podem andar livremente até estas margens”, não é?! Por uma questão de segurança e de visão, mas não balizamos tipo... nada.

**Educadora estagiária:** Brincadeiras.

**Educadora cooperante:** Brincadeiras. Hum, de pinos, de cambalhotas, nas redes... e temos crianças bem aventureiras...

**Educadora estagiária:** Sim.

**Educadora cooperante:** Nesse, nesse sentido. Portanto, hum... não sei... com a I. eu acho que ela, hum... também ainda não tive com ela, assim nenhuma experiência em termos de saída ou mesmo assim, em termos de exterior que pudesse ser, assim nitidamente contrária à minha.

**Educadora estagiária:** Sim, eu também não, não observei, era só mesmo para ter essa perspetiva...

**Educadora cooperante:** Sim, sim.

**Educadora estagiária:** Porque, não sei, poderia ou não influenciar, hum... porque lá está, ela está nos dois contextos, estive nos dois contextos mais recentemente, hum, e podia haver essa... porque a verdade é que nós tendo as nossas perspetivas enquanto profissionais, somos um bocadinho influenciados pelas dos outros com quem trabalhamos...

**Educadora cooperante:** Claro.

**Educadora estagiária:** E podia...

**Educadora cooperante:** Claro. Claro que sim e é legi... e, e acontece. Isso acontece, sim. Agora, não... acho que por exemplo, em creche, o que pode acontecer, se calhar nessa diversidade de, de deixar ou não deixar, acho que se calhar prende-se com, sei lá, não sei, estou a imaginar e estou, estou a atirar para o ar, ok?! Hum, como por exemplo, coisas que se põe na boca, hum... ter atenção a isso, não sei.

**Educadora estagiária:** Não era muito por aí.

**Educadora cooperante:** Não é muito por aí?

**Educadora estagiária:** Não. Eu posso dar um exemplo.

**Educadora cooperante:** Sei lá, porque eu imagino isso, ou seja, tu estás nos dois anos, nos dois anos já não levam tanto as coisas à boca, não é?! Mas por exemplo, se eu for com a minha sala de um ano, eu vou estar... não vou, não é?! Não sei... estou a pensar. Estou mesmo a deitar para o alto...

**Educadora estagiária:** Não era nesse sentido. Eu sei, eu sei, não...

**Educadora cooperante:** Estou só tipo a pensar.

**Educadora estagiária:** Eu posso dar um exemplo, que era por exemplo, no ano passado e eu sei que isto também tem muito a ver com a direção, que é mesmo assim, a exploração dos canteiros. Pronto, e a crianças foram mexer nos canteiros e não têm essa autorização, hum..., mas o que aconteceu foi que, eu já não me... ou seja, não tenho a certeza, mas as crianças tinham os pés sujos com terra, os sapatos. E foram para a zona de pedra, ao pé das portas de vidro...

**Educadora cooperante:** Sim e aquilo ficou sujo com terra.

**Educadora estagiária:** Sim. E estavam ali, só a bater os pés, pronto e lá está a explorar. Não estavam a mexer no canteiro já, mas tinham terra nos pés e estavam...

**Educadora cooperante:** Sim...

**Educadora estagiária:** E como aquilo ficou sujo, houve uma... um, uma intervenção. Maioritariamente, por parte das técnicas, que na minha perspetiva tem a ver com a não haver um, um conhecimento, uma formação nesse sentido. É a minha ideia, pronto. Ou seja, para elas aquilo não tinha qualquer significado, estavam apenas a sujar o chão. Para mim tinha.

**Educadora cooperante:** Sim, porque estavam a bater com os pés e a areia estava a sair e aquilo estava, tipo... estava a ser uma descoberta.

**Educadora estagiária:** Pronto. Hum...

**Educadora cooperante:** Sim, certo.

**Educadora estagiária:** Pronto, era...

**Educadora cooperante:** Sim, sim. Foi um bom exemplo.

**Educadora estagiária:** Era para perceber quais são as perspetivas que existem deste lado, em relação ah...

**Educadora cooperante:** Então, por exemplo. Vou te dar um exemplo e indo ao encontro desse que tu acabaste de dar. Há poucas folhas neste jardim, não é?!, como tu podes constatar, pronto. Eles adoram, eles andam sempre à procura disso. Quando o Sr. A. vem aqui aspirar, que é raro, mas isso é outra questão. Ele aspira, pronto. E passado... se for preciso eles está a aspirar um canto e passado tipo dez minutos, vem cá outra vez e já vê eles a brincarem outra vez com as folhas e ele aí fica incomodado. O exemplo está de igual maneira, não é?! E ele até já nos disse, já me disse “Ah, mas... oh N. ainda agora aspirei as folhas, eles já estão aqui a sujar isto tudo com as folhas” e pronto, e eu tive que lhe dar uma resposta. Pronto, mas, ou seja, isto para dizer que pronto, as pessoas adultas pensam no trabalho e não... não é?! Não vêm, porque não estão preparadas para ver mais além.

**Educadora estagiária:** Exatamente. Nós aqui não temos que ver a nossa perspetiva só...

**Educadora cooperante:** Exato, temos que ver a deles.

**Educadora estagiária:** Principalmente.

**Educadora cooperante:** Principalmente.

**Educadora estagiária:** Pronto. É isso.

**Educadora cooperante:** É, o exemplo, é semelhante.

**Educadora estagiária:** E estamos mesmo, mesmo a terminar N.

**Educadora cooperante:** Com certeza.

**Educadora estagiária:** Pronto, então de forma, é a última pergunta, de que forma é que contribuis e a equipa, tu e a I., contribuem para momentos de brincadeira no exterior, seja onde for?!

**Educadora cooperante:** Olha Margarida, vou-te ensinar, espero eu, outra coisa. Que é, ah... e isto depende muito das educadoras e das pessoas... hum, mas eu não sobreponho, hum... nada... ou aliás, vou dizer de outra forma. Hum... normalmente, as pessoas têm muitas expectativas... em relação às coisas e é normal.

**Educadora estagiária:** Sim.

**Educadora cooperante:** Quando tu trabalhas com crianças, tu comesças a aprender a... e isto também vai de ti, ou não. Hum... não é a desvalorizar, mas é a baixar as expectativas.

**Educadora estagiária:** Ok.

**Educadora cooperante:** Porque as tuas expectativas, muitas vezes, não é o bem-estar deles, pronto. Isto para dizer o quê? Isto para dizer que, por exemplo, estes últimos quinze dias ou este último mês, andamos a preparar a festa de Natal, pronto. E normalmente, as pessoas ficam aflitas, porque deixam de fazer as coisas em sala.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** Hum... e isto mexe com muita gente. Há educadoras que, ah, ficam ansiosas com isso e pronto, cada uma tem a sua maneira de lidar. Mas... eu prefiro mil vezes e isso aconteceu, porque eu não assei marmelos, eu não fiz sopa, eu não fiz doce... podes até dizer que eu não fiz nada (risos).

**Educadora estagiária:** Fazer, fizeste.

**Educadora cooperante:** Mas... (risos) Pronto, isto aos olhos de muita gente, epá, eu não fiz nada, não é?! Isto foi tudo coisas, atenção, que eles sugeriram, que eles querem planificar e que querem fazer. Hum, eu não fiz nada. E eu podia ter feito, eu podia ter arranjado um buraco qualquer, não é?!, nos dias e ter feito. Mas isso não me interessa nada, não me interessa nada fazer coisas só porque sim...

**Educadora estagiária:** À pressa. Sem...

**Educadora cooperante:** À pressa. E eu ficar nervosa, antes de eles ficarem, ficas tu. Ficas tu em ansiedade, ficas tu nervosa, ficas tu... eu não, eu deixei de funcionar assim... Deixei...

**Educadora estagiária:** Mas porque tens outra bagagem, também já...

**Educadora cooperante:** Hum... porque tu tens que concentrar a tua força no essencial e o que é que te... a mim podem-me dizer “Ah...”, podem-me chegar aqui e dizer “Ah, N., mas o que é que fez esta semana?” e eu vou justificar o que é que eu fiz esta semana. E se eu tiver de justificar que eu preparei ensaios e depois deixei os meus meninos brincar, é isso que eu vou justificar.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** E, e... tudo está no modo como tu justificas as coisas. No modo como tu falas...

**Educadora estagiária:** Fundamentas...

**Educadora cooperante:** E no modo como tu fundamentas. E na tua firmeza das coisas, se esta é uma convicção tua, mais ninguém tem o direito de questionar uma convicção tua. Pode-te fazer refletir, isso é outra coisa. Mas se tu tens a certeza daquilo que tu estás a fazer é o melhor e o melhor é: foi um tempo que eles estiveram a ensaiar e a minha preocupação foi eles estarem tranquilos, a brincar, com outras questões, com outras conversas, não me interessava nada planear e ficar aflita com as abóboras e com os marmelos. Isso vai para depois e eles sabem perfeitamente e não sofrem com isso, desde que tu lhes expliques: “Meninos olhem agora não dá (risos) porque estamos uma bagunça de tempo e temos que ensaiar e temos isto para preparar. E portanto, aquilo, aquilo e outro vai ficar depois.”. Eles já me vieram cobrar isso...

**Educadora estagiária:** Sim, sim, sim...

**Educadora cooperante:** Não é?! E está tudo ok. Portanto, isto... acho que estou a responder à pergunta que é, eu dou primazia ao brincar, sem dúvida, porque hum... porque é o... é, é, é o melhor deles. É o melhor que eles sabem fazer.

**Educadora estagiária:** E é o melhor para eles, também.

**Educadora cooperante:** E é o melhor para eles. Portanto, é assim que eles são felizes, ah... portanto, se eu, se eu tivesse feito de outra forma que não esta, acho que seria pouquinho.

**Educadora estagiária:** Sim e, e, e acho que posso dizer que também, usaste entre aspas o brincar, nos dia de ensaios como forma de autorregulação...

**Educadora cooperante:** E é.

**Educadora estagiária:** Porque eles precisavam desse tempo, para eles e depois sim, concentravam-se.

**Educadora cooperante:** E é, sempre. O brincar autorregula muito porque eles... tu quando exiges, quando exiges a concentração, eles primeiro têm que estostrar.

**Educadora estagiária:** Claro.

**Educadora cooperante:** Para tu depois consegues exigir, porque senão não consegues exigir, não é?! Não consegues também, cobrar isso deles, não é?! E também é importante cobrar isso deles. Então primeiro, tenho o vosso momento, vão brincar. Estejam...

**Educadora estagiária:** Exteriorizem.

**Educadora cooperante:** Exteriorizem. Porque depois quando eu pedir, eu vou exigir... pronto. E eu vou exigir...

**Educadora estagiária:** Com sentido.

**Educadora cooperante:** Com sentido. Não é?! Depois, outra vez... porque, ah...

**Educadora estagiária:** O tempo de foco já foi...

**Educadora cooperante:** Já foi. E tu tens... e tem que se perceber isto, não é?! Porque eles, eles são crianças, eles não têm o tempo de foco. Por exemplo, ainda hoje, a reunião da manhã, durou imenso tempo. Eu estava quase para tipo, fazer quebra naquilo, pronto. Porque já estava muito tempo, eu tenha essa noção.

**Educadora estagiária:** Sim.

**Educadora cooperante:** E é preciso ter essa noção, não é?! Ah, e não é suposto. Pronto. Mas a coisa até estava a fluir bem, mas estava a fluir bem, mas já não estava para todos... não é?! Já não estava a fluir bem para todos.

**Educadora estagiária:** Só que tens que saber equilibrar...

**Educadora cooperante:** Só que tens que saber equilibrar... não é?! Tens mesmo que saber equilibrar. Hum... pronto e era uma coisa importante para nós deixarmos também já decidido, pronto. Pronto e às vezes também é preciso exigir também um bocadinho já...

**Educadora estagiária:** Claro.

**Educadora cooperante:** Mais. Pronto.

**Educadora estagiária:** Porque também acrescenta na forma como eles...

**Educadora cooperante:** Exato. Pronto. Agora se me pergunt... “Ah, N. quando...”, havia ali um momento que já não estavam todos... não, eu sei, eu sei precisamente isso, não é?!, e, e é visível. É tão visível, logo. É que é uma coisa que é transparente como água, quando, quando, quando estão ou não estão. Hum..., mas pronto. Acho que, hum, acho que é isso. Acho que para tu cobreres, precisas de primeiro dar. Tens que ser tu a primeira a dar.

**Educadora estagiária:** Muito bem.

**Educadora cooperante:** (Risos) Está? Ou falta uma?

**Educadora estagiária:** Hum... não, não falta nenhuma, mas eu queria só perceber... eu sei que já estamos com muito tempo...

**Educadora cooperante:** Não. Está tudo ok.

**Educadora estagiária:** Perceber a perspetiva, ou seja, tu dás prioridade ao brincar, isso é, é claro. Mas, hum... o brincar no exterior, tu... eu sei que tu não planificas de todo, mas tu pensas “ah...”, eu acho que sim. Tu pensas “ah, hoje ainda não foram ao jardim, eles precisam de ir ao jardim” ... os momentos... de que forma é que tu...?

**Educadora cooperante:** Eles vão ao jardim, ponto.

**Educadora estagiária:** Vão diariamente, isso eu sei. Hum... não sei se estou a conseguir fazer a pergunta...

**Educadora cooperante:** Por exemplo, quantas vezes já aconteceu, hum... eu poderia, eu, eu podia subir logo às 14:00 horas...

**Educadora estagiária:** Sim, sim, sim. Não tem acontecido... aconteceu mais no início do que agora.

**Educadora cooperante:** Quantas vezes? Quantas vezes eu subo às 14:00 horas? Podes contar pelos dedos da tua mão.

**Educadora estagiária:** Sim, acho que sim.

**Educadora cooperante:** Porquê? Primeiro porque alguns ainda estão a almoçar (risos), essa é basilar. (Risos)

**Educadora estagiária:** Exato.

**Educadora cooperante:** Tipo é, é básico. Mas... mas não é por isso, não é?! Porque se eu tivesse necessidade de subir e, e aflita por subir, eu subia. Não é?! E eles acabam, acabam...

**Educadora estagiária:** E sobem.

**Educadora cooperante:** E sobem. Não é?! É porque eu acho que o tempo da tarde, é outro tempo que eles precisam. Porque eu depois, a seguir vou exigir outra vez.

**Educadora estagiária:** Certo.

**Educadora cooperante:** E, portanto, a minha prioridade é que eles estejam bem e eles, eles... eu não tenho dúvida, que eles estão muito melhor lá fora do que cá dentro. Eu não tenho dúvidas disto.

**Educadora estagiária:** Ok.

**Educadora cooperante:** Isto é quase, isto é quase um princípio. Eu sei perfeitamente, que eles estão muito melhores lá fora... quando estão lá fora, do que ao que estão cá dentro. Ainda que peçam para vir brincar...

**Educadora estagiária:** Sim, sim. Claro. Também precisam. Muito obrigada N.

**Educadora cooperante:** De nada. (Risos) Pronto.

**Educadora estagiária:** Foi muito bom. Gosto muito de conversar contigo.

**Educadora cooperante:** Obrigada, eu também gosto de conversar contigo. Sinto, sinto que tu... sinto que tu...

**Educadora estagiária:** Eu absorvo tudo.

**Educadora cooperante:** Sim.

**Educadora estagiária:** Tento absorver tudo o que tu dizes.

**Educadora cooperante:** Sim, sim, sim. Acho pronto... e isso é, isso é muito gratificante...

**Educadora estagiária:** Obrigada N.

**Educadora cooperante:** Também ter-te como estagiária, nesse sentido, também. Portanto, obrigada eu. (Risos)

**ANEXO D – CONSENTIMENTO  
INFORMADO PARA A ELABORAÇÃO  
DO PORTFÓLIO DA CRIANÇA**

| ' ' | | ' ' |

**Protocolo de consentimento informado para a elaboração de portefólio da criança**

Estimados/as Encarregados/as de Educação da criança

\_\_\_\_\_,  
serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), é-me solicitada a elaboração de um Portefólio Individual de uma criança do grupo que me encontro a acompanhar enquanto estagiária.

O Portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito por meio de fotografias, observações, produções da criança, excertos de diálogos e/ou de notas de campo.

Realço que nas fotografias e/ou filmagens será ocultada a face da criança e que as informações recolhidas destinam-se unicamente para fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade dos dados. Não obstante, para a família irei entregá-lo completo, aquando da sua conclusão.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o/a vosso/a educando/a, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-os também a colaborar na sua concretização.

Para qualquer esclarecimento adicional estarei sempre ao vosso dispor.

Muito obrigada.

A estagiária,

Margarida de Barros Fortunato

Eu, \_\_\_\_\_,

Encarregado/a de Educação da criança, \_\_\_\_\_, autorizo/ não

autorizo (riscar o que não interessa) que o Portfólio da criança enfoque no/a meu/minha educando/a.

Assinatura do/da Encarregado/a de Educação:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

**ANEXO E – CONSENTIMENTO  
INFORMADO PARA A RECOLHA DE  
IMAGENS**

| ' ' | | ' ' |

## **Protocolo do consentimento informado para recolha de informação e captura de imagens para a elaboração do portfólio**

Eu, Margarida de Barros Fortunato, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me neste momento nas instalações do Colégio XXXXXX a realizar o meu estágio, iniciado no dia 30 de setembro, decorrendo até ao próximo dia 24 de janeiro de 2025.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que sejam tiradas fotografias e/ou realizadas filmagens do seu educando/a em atividades e momentos de rotina diária, para fins académicos, de modo a que possam ser integradas no relatório final de estágio.

Desta forma, será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, nunca sendo exibida a sua face. De igual forma, será também garantido que o presente consentimento poderá ser retirado, em qualquer momento, sem que isso cause qualquer constrangimento naqueles que são os cuidados a prestar à criança.

Sendo a fotografia uma técnica de recolha de dados privilegiada em investigações educativas, o meu desejo de a utilizar não se sobreporá à vontade da criança que é e sempre será o centro da minha ação educativa. Assim, sempre que a criança demonstrar que não quer ser fotografada e/ou filmada, a sua vontade será respeitada.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Eu, \_\_\_\_\_,  
Encarregado/a de Educação da criança, \_\_\_\_\_, autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) que o sejam recolhidas imagens do meu educando/a.

Assinatura do/da Encarregado/a de Educação:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

ANEXO F – INQUÉRITO POR  
QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS  
FAMÍLIAS EM PORTUGUÊS


| ' ' | | ' ' |

docs.google.com

Vamos brincar no exterior! - Google Forms

Vamos brincar no exterior!

Perguntas Respostas 5 Definições



Seção 1 de 3

## Vamos brincar no exterior!

**B I U** [🔗](#) [🗑️](#)

No âmbito da investigação em jardim de infância, desenvolvida na Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo mote é: "Mais brincadeira... Lá fora! - Estudo de caso acerca da exploração do meio exterior como espaço de brincadeira e aprendizagem num grupo de cinco anos", pretendo realizar um inquérito às famílias. Pretende-se, com este inquérito por questionário, aferir as perspetivas e crenças dos pais/encarregados de educação, das crianças com as quais me encontro a desenvolver esta prática, sobre a temática do brincar no exterior.

Neste sentido, importa informar que os dados provenientes das respostas às questões, serão utilizados somente para o desenvolvimento da investigação e para a criação de uma brochura, a fim de informar sobre esta temática, não tendo qualquer outro objetivo.

O preenchimento do inquérito por questionário demorará, aproximadamente, 5 minutos.

O inquérito por questionário deverá ser respondido até à seguinte data: 20/05/2025

Mais se informa, que não recolherei dados de identificação pessoal, assegurando-se a confidencialidade, o anonimato e a finalidade exclusivamente investigativa dos dados recolhidos.

Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos adicionais, contacte-me através do endereço de correio eletrónico: 2023123@alunos.eselx.ipl.pt

docs.google.com

Vamos brincar no exterior! - Google Forms

Vamos brincar no exterior!

Perguntas Respostas 5 Definições

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

1. O que é para si brincar? \*

Texto de resposta longa

2. Considera o ato de brincar importante para o desenvolvimento das crianças? \*

Sim

Não

3. Com base na resposta dada à pergunta anterior, por favor, indique porquê. \*

Texto de resposta longa

4. Considera que brincar no exterior é importante para o desenvolvimento das crianças? \*

Sim

Não

docs.google.com

Vamos brincar no exterior! - Google Forms

Vamos brincar no exterior!

Perguntas Respostas 5 Definições

5. Com base na resposta dada à pergunta anterior, por favor, indique porquê. \*

Texto de resposta longa

6. O(s)/a(s) seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) tem por hábito brincar no exterior? \*

Sim

Não

7. O(s)/a(s) seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) tem por hábito brincar na natureza? \*

Sim

Não

8. Considera que existem riscos e/ou desvantagens associadas à brincadeira no exterior e na natureza? \*

Sim

Não

docs.google.com

Vamos brincar no exterior! - Google Forms

Vamos brincar no exterior!

Perguntas Respostas 5 Definições

Após a secção 1 Ir para a secção 2 (Riscos e desvantagens)

Secção 2 de 3

Riscos e desvantagens

Descrição (opcional)

9. Se sim, indique quais? \*

Risco de se magoarem

Condições climáticas desadequadas

Não retiram grandes aprendizagens nesse meio

Outra opção...

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

Secção 3 de 3

docs.google.com

Vamos brincar no exterior!

Perguntas Respostas 5 Definições

Seção 3 de 3

Vamos brincar no exterior!

Descrição (opcional)

10. Que oportunidades para brincar no exterior proporciona ao seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s)? \*

Texto de resposta longa

11. Que oportunidades para brincar na natureza proporciona ao seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s)? \*

Texto de resposta longa

12. Com que regularidade acontecem estes momentos de brincadeira e exploração do exterior? \*

- Diariamente
- Trisemanalmente
- Bissemanalmente
- Semanalmente

docs.google.com

Vamos brincar no exterior!

Perguntas Respostas 5 Definições

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Trimestralmente
- Semestralmente
- Anualmente

13. Com que regularidade acontecem estes momentos de brincadeira e exploração da natureza? \*

- Diariamente
- Trisemanalmente
- Bissemanalmente
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Trimestralmente

docs.google.com

Vamos brincar no exterior! - Google Forms

Vamos brincar no exterior! ☆

Perguntas Respostas 5 Definições

Semestralmente

Anualmente

13. Com que regularidade acontecem estes momentos de brincadeira e exploração da natureza? \*

Diariamente

Trisemanalmente

Bissemanalmente

Semanalmente

Quinzenalmente

Mensalmente

Trimestralmente

Semestralmente

Anualmente

Enviar

ANEXO G – INQUÉRITO POR  
QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS  
FAMÍLIAS EM INGLÊS


| ' ' | ' ' |

docs.google.com

Let's play outside! - Google Forms

Let's play outside! ☆ Todas as alterações foram guardadas no Drive

Perguntas Respostas Definições



Seção 1 de 3

## Let's play outside!

B I U [Link](#) [Image](#)

Please take a moment to read the following information.

This is a questionnaire survey being conducted as a part of research in daycare for the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II, in the 2nd year of the Master in Pre-School Education.

The theme of this survey is "Mais brincadeira... Lá fora! - Estudo de caso acerca da exploração do meio exterior como espaço de brincadeira e aprendizagem num grupo de cinco anos". The purpose of this survey is to evaluate the perspectives and beliefs of parents/guardians of the children with whom I am working, on the subject of outdoor play.

The data collected from this survey will only be used for research purposes and to create a brochure on this topic. It will not be used for any other purposes.

The survey will take approximately five minutes to complete and must be completed by the date provided: 20/05/2025. Please note that all data will be kept confidential and anonymous. No personally identifiable information will be collected. If you have any questions or require further information, please contact me by email: [2023123@alunos.esexs.ipl.pt](mailto:2023123@alunos.esexs.ipl.pt).

Thank you for your collaboration.

docs.google.com

Let's play outside! - Google Forms

Let's play outside! ☆ Todas as alterações foram guardadas no Drive

Perguntas Respostas Definições

1. What is playing for you? \*

Texto de resposta longa

2. Do you consider the act of playing important for children's development? \*

Yes

No

3. Based on the answer given to the previous question, please indicate why. \*

Texto de resposta longa

4. Do you consider that outdoor playing is important for children's development? \*

Yes

No

docs.google.com

Let's play outside! - Google Forms

Let's play outside! Todas as alterações foram guardadas no Drive

Perguntas Respostas Definições

5. Based on the answer given to the previous question, please indicate why. \*

Texto de resposta longa

6. Does your son/daughter(s) usually play outside? \*

Yes

No

7. Does your son/daughter(s) have a habit of playing in nature? \*

Yes

No

8. Do you consider that there are risks and/or disadvantages associated with outdoor playing e and in nature? \*

Yes

No

docs.google.com

Let's play outside! - Google Forms

Let's play outside! Todas as alterações foram guardadas no Drive

Perguntas Respostas Definições

No

Após a secção 1 Ir para a secção 2 (Risks and disadvantages) ▾

Secção 2 de 3

Risks and disadvantages

Descrição (opcional)

9. If yes, indicate which ones? \*

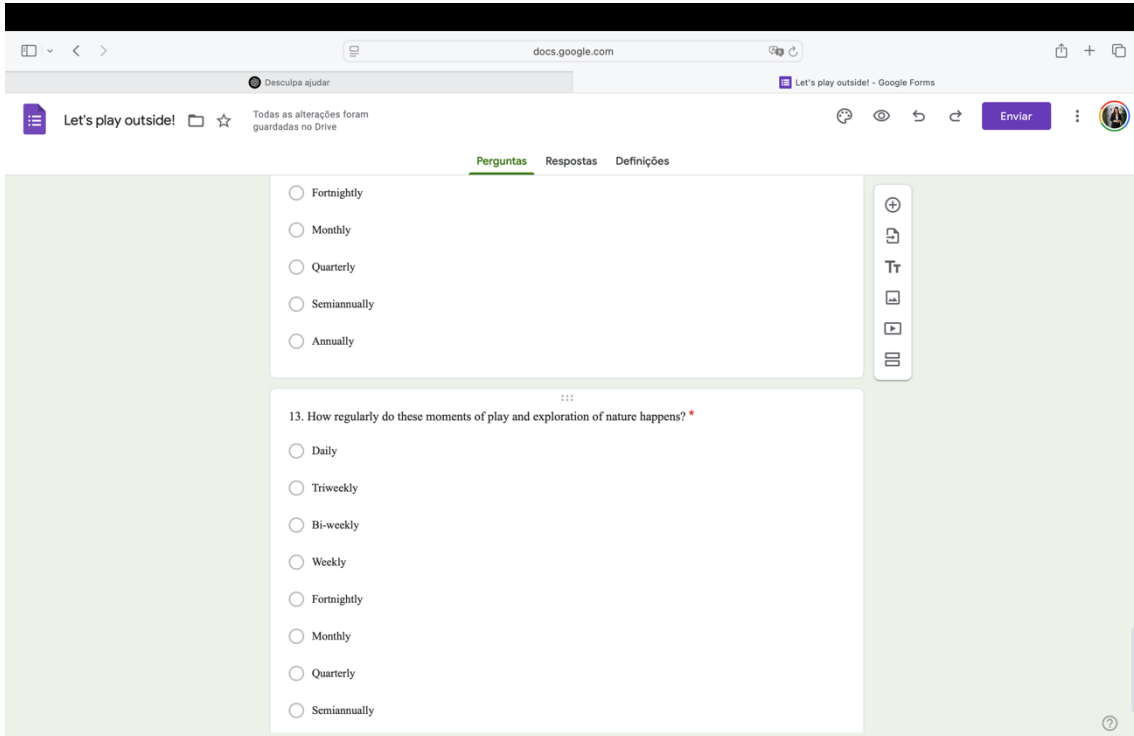
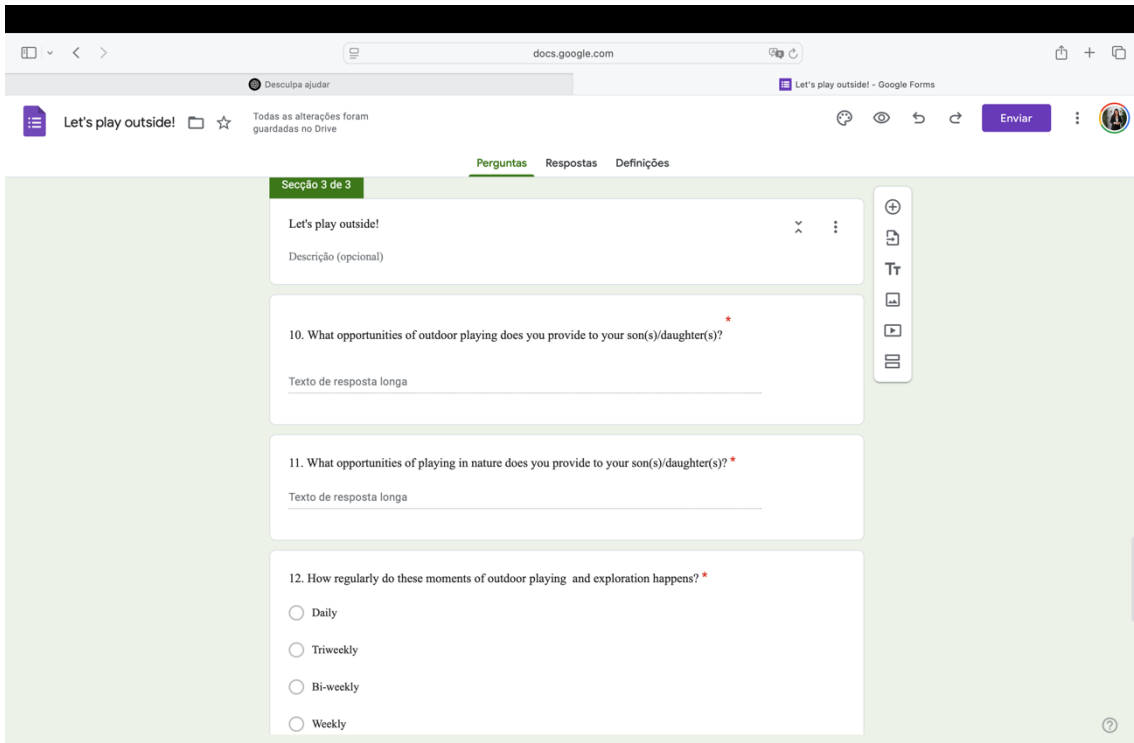
Risk of getting hurt

Weather conditions

They don't learn much from this environment

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte ▾

Secção 3 de 3



docs.google.com

Let's play outside! - Google Forms

Let's play outside! Todas as alterações foram guardadas no Drive

Enviar

Perguntas Respostas Definições

Semiannually

Annually

13. How regularly do these moments of play and exploration of nature happens? \*

Daily

Triweekly

Bi-weekly

Weekly

Fortnightly

Monthly

Quarterly

Semiannually

Annually

**ANEXO H – BROCHURA INFORMATIVA  
EM PORTUGUÊS**

| ' ' | | ' ' |



Lidar com o risco que brincar no exterior envolve, está associado a um sentimento de superação de limites, que **promove a autoestima e a confiança** da criança (Bilton et. al., 2017).



Uma criança que não brinca de forma regular e **sem constrangimentos a nível de espaço e tempo** não é uma criança saudável (Carlos Neto, s.d.).

“São boas experiências **andar à chuva, sujar-se, ter locais secretos, trepar às árvores ou envolver-se em aventuras arriscadas** com a natureza.

Tornar as crianças mais ativas e “selvagens” será muito importante para a sua **saúde física, mental e emocional.**” (Carlos Neto, s.d.).

### PARA BRINCARMOS NO EXTERIOR PRECISAMOS DE:

#### Para dias de chuva

- Galochas;
- Casaco e roupa impermeável;
- Muda de roupa (para eventualidades);

#### Para dias de sol

- Tênis/calçado confortável;
- Muda de roupa (para eventualidades);
- Protetor solar;
- Chapéu.

Margarida Fortunato - Educadora estagiária

## MAIS BRINCADEIRA... LÁ FORA!

Sabia que a importância de brincar ao ar livre é **transversal** a todas as etapas da infância? (Bilton et. al., 2017).



Através do brincar no exterior, as crianças têm a **oportunidade** de enfrentar riscos, resolver problemas **autonomamente** e ainda, mobilizar o seu corpo e sentidos nas suas explorações (Bilton et. al., 2017).

Ao ar livre, em **contacto com a Natureza**, são diversas as surpresas e oportunidades de exploração que surgem e que enriquecem o brincar da criança (Bilton et. al., 2017).



Num mundo em que tudo está cada vez mais automatizado e instantâneo, é necessário que as crianças se relacionem e compreendam os diferentes **ritmos da Natureza** (Tovey, 2011).



Este contacto com o exterior apresenta também, benefícios para a **saúde**, potenciando sentimentos de bem-estar, concentração e felicidade (Mitchell & Popham, 2008).



Conhecer e brincar na Natureza também significa apreciar as suas distintas **manifestações climatéricas**. Assim, reconhecer a importância de um dia chuvoso e aproveitar o calor do sol são **dimensões significativas**, que despertam sensações únicas (Bilton et. al., 2017).

**ANEXO I – BROCHURA INFORMATIVA  
EM INGLÊS**

| " | | " |



Dealing with the risk that outdoor playing involves is associated with a feeling of overcoming limits, which promotes the child's self-esteem and confidence (Bilton et al., 2017).



A child who does not play regularly and without constraints in terms of space and time is not healthy (Carlos Neto, n.d.).

"Walking in the rain, getting dirty, having secret places, climbing trees or getting involved in risky adventures with nature are good experiences. Making children more active and "wild" will be very important for their physical, mental and emotional health." (Carlos Neto, n.d.).

### TO OUTDOOR PLAY WE NEED:

#### For rainy days

- Rain boots;
- Waterproof jacket and clothing;
- Change of clothes (for eventualities);

#### For sunny days

- Comfortable sneakers/footwear;
- Change of clothes (for eventualities);
- Sunscreen cream;
- Hat.

Margarida Fortunato

## MORE PLAYING... OUTSIDE!

Did you know that the importance of outdoors playing cuts across all stages of childhood? (Bilton et al., 2017).



The right to play is enshrined in Article 31 of the Convention on the Rights of the Child (United Nations Assembly, 1989).



Outdoors playing allows children to face risks, solve problems independently and mobilise their bodies and senses in their explorations (Bilton et al., 2017).

In outdoors playing, in contact with Nature, there are many surprises and opportunities for exploration that arise and enrich children's play (Bilton et al., 2017).



In a world where everything is increasingly automated and instantaneous, children must relate to and understand the different rhythms of Nature (Tovey, 2011).



This contact with the outside world also brings health benefits, enhancing feelings of well-being, concentration and happiness (Mitchell & Popham, 2008).



Discovering and playing in Nature also means appreciating its specific climatic manifestations. Therefore, considering the importance of a rainy day and enjoying the warmth of the sun are significant dimensions, which awaken unique sensations (Bilton et al., 2017).

# ANEXO J – ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 1**

*Roteiro ético*

<p><b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</b></p>	
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Conforme Tomás (2011), é fundamental explicar, a todos os envolvidos, os objetivos do trabalho, sendo “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160). Deste modo, no começo da PPS II, foi necessário apresentar-me à equipa de sala através de conversas informais. No que concerne ao grupo, fui apresentada pela educadora e apresentei-me de seguida e no decorrer dos dias fui conhecendo cada criança individualmente.</p> <p>Eu e as outras educadoras-estagiárias B. e C. fomos recebidas no hall de entrada do edifício do jardim de infância pela técnica I. e de seguida, pela educadora e coordenadora M.L., ao que nos apresentamos e esta questiona se temos preferência pelas idades com que vamos trabalhar, de modo a distribuir-nos pelas salas. Neste sentido, a educadora leva-nos a conhecer as instalações, apresentando-nos todos os espaços e inclusive as salas e ao distribuir-nos pelos grupos de crianças, apresenta-nos respetivamente às educadoras do grupo com quem ficámos (Registo</p>

	<p>n. °1, nota de campo n.º 1).</p> <p>Durante a reunião da manhã, a educadora-cooperante N. decidiu apresentar-me ao grupo e de seguida, sugeriu que explicasse ao grupo o que estaria cá a fazer, porquê e até quando. Ao que eu expliquei ao grupo que estaria cá durante alguns meses até janeiro, para os conhecer e compreender como é que eles trabalham diariamente, isto porque pretendo ser educadora de infância e desta forma, tenho de fazer um estágio para aprender. Posto isto, a educadora N. relembra o nome de uma estagiária anterior que já esteve com o grupo e informou que eu estaria cá tal como essa estagiária esteve (Registo n. ° 4, nota de campo n.º 1).</p> <p>Relativamente às famílias, a OS informou previamente, as famílias sobre a minha presença na sala. Considerei ainda realizar uma carta de apresentação, no entanto, esta foi dispensada, visto que a OS não tem essa prática.</p> <p>Quanto aos objetivos da investigação realizada nesta PPS II, tive diversas conversas informais com a equipa educativa, onde pude partilhar as minhas vontades e ambições para esta mesma investigação, dando assim a conhecer os objetivos desta.</p>
2. Custos e benefícios	<p>Relativamente aos custos e benefícios do trabalho de investigação com crianças, a autora Tomás (2011) menciona que numa investigação devem ser identificados e considerados os potenciais benefícios e os custos que desta poderão advir, entre os quais o “tempo, a inconveniência, o</p>

	<p>embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160).</p> <p>Na minha ótica, a presente investigação não apresentou qualquer custo às crianças, às famílias ou à equipa educativa, atendendo a que respeitei sempre estes agentes educativos, valorizando os desejos, as disponibilidades e o bem-estar dos mesmos. Respeitante aos benefícios, considero que a investigação foi positiva para todos, sendo que para as crianças trouxe bastantes aprendizagens e momentos de prazer e bem-estar, assim como para a equipa educativa, que também em conjunto comigo pudemos refletir acerca das minhas intervenções e algumas das suas intervenções foram também de encontro ao mote desta investigação, havendo também, uma disponibilidade recorrente para receber sugestões e aprender cada vez mais por parte de ambas. No que concerne às famílias, estas mostraram-se também recetivas e envolvidas neste processo.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (Tomás, 2011, p. 161). Com base na citação anterior, é-me possível afirmar que mantive a privacidade de todos, nunca identificando os nomes das crianças, da equipa educativa ou das famílias, utilizando apenas as iniciais dos participantes, tanto das crianças como da equipa, visto ter sido assim acordado entre mim, a supervisora e a educadora cooperante. Relativamente aos registos fotográficos, garanti em todos estes que as caras e a identificação dos nomes/informações relativas às crianças e ainda, à OS, que não estivessem visíveis. Forneci também, às famílias um consentimento informado sobre a captação de fotografias, garantindo que iria sempre salvaguardar o anonimato</p>

	das crianças e ainda, que sempre que as crianças se recusassem ou não se mostrassem disponíveis para efetuar estes registos, que não o faria, respeitando assim, as questões de assentimento.
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	Atendendo ao tema da investigação – “Mais Brincadeira... Lá Fora!” – decidi desenvolver a mesma com todas as crianças do grupo e inclusive, potenciar as interações com outros grupos da OS.
5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	A autora Tomás (2011) refere que todos os envolvidos na investigação "devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação" (p. 163). Assim, no que concerne à definição da problemática, apresentei à educadora e à supervisora as minhas motivações, quer pessoais, como profissionais para desenvolver esta investigação. Definindo mais tarde, os objetivos e os métodos para a investigação, apresentando-os também à educadora cooperante e à supervisora. Decidi assim, realizar um estudo de caso, de natureza qualitativa, isto é, de cariz interpretativo, onde as minhas propostas pedagógicas se focaram essencialmente no mote da investigação, promovendo deste modo ao grupo, momentos de brincadeira e exploração diversos no meio exterior. Os instrumentos utilizados foram essencialmente notas de campos e quanto às técnicas, estas foram a observação, entrevista à educadora, inquérito por questionário efetuado aos pais, registos fotográficos e conversas informais.
6. Consentimento informado e Assentimento	O consentimento informado foi aplicado em duas situações distintas, isto é, o consentimento informado às famílias para a captura de imagens e ainda, o consentimento informado para a elaboração do portefólio da criança. No que concerne ao assentimento e como foi mencionado

	<p>anteriormente, este esteve presente recorrentemente, sobretudo na dinamização das propostas pedagógicas, que não eram de todo obrigatórias e por isso, apenas quando as crianças se mostravam disponíveis para participar é que o faziam e o mesmo relativamente, aos registos fotográficos, havendo assim uma atenção focada no desejo e no bem-estar da criança para participar em qualquer uma das questões supracitadas.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões 9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>As conclusões resultantes da investigação foram utilizadas para a conceção do relatório construído no âmbito da PPS II. Pessoalmente estas conclusões vieram-me confirmar as convicções que já tinha sobre a importância de brincar no meio exterior para o desenvolvimento geral da criança e mostrar-me que as intenções pedagógicas que tenho, no âmbito desta temática para minha futura prática profissional, são certamente uma boa conduta para o processo educativo das crianças que poderei vir a ter.</p> <p>Tomás (2011), afirma que “todo o processo de investigação deve ser transparente (...)” (p. 167), sendo por isso, essencial a partilha dos resultados obtidos na investigação, visto que os agentes educativos supracitados tiveram a sua participação nesta, sendo também uma forma de agradecimento pela colaboração de todos os envolvidos. Cumprindo por fim, o último objetivo definido no âmbito da minha investigação, que é a sensibilização dos agentes educativos para esta temática.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Tomás (2011) salienta que “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166). É de salientar que, esta investigação ao ser desenvolvida com o grupo de</p>

	<p>crianças, com a equipa e com os familiares, tem assim, impacto em todos estes agentes, sobretudo nas crianças que através das propostas pedagógicas desenvolvidas no âmbito desta investigação, com objetivos e aprendizagens específicas definidas, puderam apresentar-me, de certo modo, os seus interesses, desenvolvimentos e necessidades relativos ao contacto com o meio exterior. No que se refere às famílias, estas através do inquérito por questionário, da brochura informativa e do <i>feedback</i> que tiveram no decorrer das propostas desenvolvidas no meio exterior, puderam compreender o impacto que estas tiveram nas suas crianças e consequentemente, ficarem mais sensibilizadas para a necessidade de as crianças contactarem com espaços exteriores, abertos e com a natureza. Quanto à equipa, todos os elementos quer de sala, quer dos outros grupos foram mostrando interesse e inclusive, deram-me <i>feedback</i> positivo sobre as propostas desenvolvidas e a educadora cooperante que também já apresentava uma conduta educativa sobre a exploração do meio exterior com o grupo, fê-lo ainda mais com a motivação da minha investigação e dos ideais que ambas partilhamos.</p>
<p>10. Tratamento dos dados<sup>1</sup></p>	<p>No que concerne, ao tratamento de dados, no caso dados qualitativos, obtidos através da observação das crianças nas propostas pedagógicas e das respostas das famílias ao inquérito por questionário, foram tratados com recurso à análise de conteúdo. Ao longo de toda a PPS II,</p>

<sup>1</sup> "a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD." In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

guardei todas as informações recolhidas no âmbito da investigação, na minha unidade USB (Pen Drive), que é inserida somente no meu portátil pessoal ao qual, apenas eu, tenho acesso. Todos os dados relativos às crianças, famílias e OS, que tiveram de ser partilhados no âmbito da investigação, quer para o relatório, quer para o portfólio da mesma, foram somente enviados para a supervisora e para a educadora cooperante, que asseguram a sua privacidade e confidencialidade.

*Nota.* Roteiro ético criado com base em Tomás (2011)

## ANEXO K – NOTAS DE CAMPO

| ' ' | | ' ' |

**Nota de Campo n.º 1****Dia: 30 de setembro de 2024**

<b>Nº do Registro</b>	<b>Local</b>	<b>Registro</b>	<b>Tema do Registro</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registro</b>
1	Organização socioeducativa	Eu e as outras educadoras-estagiárias B. e C. fomos recebidas no hall de entrada do edifício do jardim de infância pela técnica I. e de seguida, pela educadora e coordenadora M.L., ao que nos apresentamos e esta questiona se temos preferência pelas idades com que vamos trabalhar, de modo a distribuir-nos pelas salas. Neste sentido, a educadora leva-nos a conhecer as instalações, apresentando-nos todos os espaços e inclusive as salas e ao distribuir-nos pelos grupos de crianças, apresenta-nos	Integração no contexto socioeducativo	Fomos recebidas de forma atenciosa, agradável e acolhedora, o que considero que facilitou a nossa integração na instituição e principalmente, no grupo e equipa educativa.

		respetivamente às educadoras do grupo com quem ficámos.	
4	Sala dos 5 anos B	<p>Durante a reunião da manhã, a educadora-cooperante N. decidiu apresentar-me ao grupo e de seguida, sugeriu que explicasse ao grupo o que estaria cá a fazer, porquê e até quando. Ao que eu expliquei ao grupo que estaria cá durante alguns meses até janeiro, para os conhecer e compreender como é que eles trabalham diariamente, isto porque pretendo ser educadora de infância e desta forma, tenho de fazer um estágio para aprender. Posto isto, a educadora N. relembra o nome de uma estagiária anterior que já esteve com o grupo e informou que eu estaria cá tal como essa estagiária esteve.</p>	<p>Integração no grupo Interação adulto-crianças</p>

9	Jardim da organização socioeducativa	O A.M. durante a exploração e brincadeira no jardim começa a apanhar folhas e a colocar num copo.	Exploração livre
10	Jardim da organização socioeducativa	As crianças, conforme a minha observação e uma conversa informal com a educadora N. têm liberdade para subir a casinha do jardim, no entanto, não devem lá ficar pendurados. A crianças sobem e descem frequentemente durante as suas brincadeiras.	Exploração livre Interação adulto-criança Brincadeira Lá Fora
11	Jardim da organização socioeducativa	Durante o momento de exploração livre do jardim, decido questionar as crianças do grupo sobre as suas brincadeiras favoritas, ao que as crianças se mostram bastante entusiasmadas e focadas na pergunta que realizei. A maioria das crianças responde brincadeiras adequadas ao	

---

meio exterior, como se verifica nas  
respostas transcritas:

L.P. – Camaleão, escondidas e  
apanhada

T.P. - Escondidas

O.N. – Brincar nos triciclos

M.C. - Legos

B.B. – Apanha que tem pausa

T.L. – Apanhada que tem pausa

L.J. – Gosto de andar de patins

A.Z. – Toc Toc: apanhada da cozinha

V.P. – Jogar o jogo do telemóvel  
estragado

B.D. – Bowling

S.P. – Jogar futebol

A.P. – Desenhos, atirar a bola para a  
mana

V.H. – Apanhada, futebol

G.R. – Esconde esconde

A.M. – Estar na área dos jogos

---

---

M.S. – Ninjas, jogar futebol

J.J. – Jogar às escondidas

V.O. – Jogar futebol, brincar à  
apanhada-pausa, brincar aos ninjas  
com o A.M.

I.N. – Apanhada das estátuas

E.F. – Esconde esconde e apanhada

---

**Nota de Campo n.º 4****Dia: 04 de outubro de 2024**

<b>Nº do Registro</b>	<b>Local</b>	<b>Registro</b>	<b>Tema do Registro</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registro</b>
1	Jardim da organização socioeducativa	Durante a exploração livre do jardim, as crianças, B.D., L.J. e a O.N. decidem brincar aos poderes e incluem-me na brincadeira quando os vou observar. Ao que me destinam o poder do gelo, isto é, de congelá-los e assim o faço. De seguida, outras crianças de outros grupos, ao observarem as nossas brincadeiras, pedem para se juntar a nós e são distribuídos novos poderes, como o fogo, e a força.	Exploração livre Jogo dramático Brincadeira Lá Fora	

**Nota de Campo n.º 7****Dia: 09 de outubro de 2024**

<b>Nº do Registro</b>	<b>Local</b>	<b>Registro</b>	<b>Tema do Registro</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registro</b>
4	Jardim da organização socioeducativa	As crianças estão a brincar no jardim e quando a vejo a G.R. digo-lhe que está “suja”, informando-a apenas para que tem a roupa e o cabelo com algumas folhas do jardim, ao que a G.R. me responde “Sim, porque estou a brincar.”.	Exploração livre Observações das crianças Brincadeira Lá Fora	Ao ouvir a resposta da G.R. fico com um sorriso na cara, pois é a resposta mais pertinente e que mais me faz sentido receber neste contexto.

**Nota de Campo n.º 12****Dia: 18 de outubro de 2024**

<b>Nº do Registo</b>	<b>Local</b>	<b>Registo</b>	<b>Tema do Registo</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registo</b>
3	Jardim da organização socioeducativa	<p>A S.P. e a E.F. sugerem brincar comigo à apanhada e às escondidas e eu vou brincar com elas. As outras crianças do grupo ao observarem-nos a brincar, vão se juntando, pedindo para brincar e passado pouco tempo, todo o grupo está a brincar comigo por todo o jardim, à exceção do L.J. e o do I.N. Ao longo da brincadeira, várias crianças vinham atrás de mim, para se esconder e todas se mostraram sorridentes e envolvidas na brincadeira, passando todo o tempo no exterior a brincarmos em grupo.</p>	Exploração livre Brincadeira Lá Fora	

**Nota de Campo n.º 13****Dia: 21 de outubro de 2024**

<b>Nº do Registo</b>	<b>Local</b>	<b>Registo</b>	<b>Tema do Registo</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registo</b>
1	Sala dos 5 anos B	A educadora N. e a técnica I. conversam/negoceiam quem irá colocar as mesas no refeitório, visto que a técnica I. terá de ficar com ambos os grupos de 5 anos e a educadora N. tem de descer para o refeitório com a J.J. para esta ir almoçar mais cedo. Neste sentido, chegam à conclusão de que a educadora irá colocar as mesas quando descer com a J.J., sendo que habitualmente, é a técnica I que o faz.	Trabalho de equipa Interação adulto-adulto	

**Nota de Campo n.º 15****Dia: 24 de outubro de 2024**

<b>Nº do Registro</b>	<b>Local</b>	<b>Registro</b>	<b>Tema do Registro</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registro</b>
4	Parque JFG	B.B., G.R., M.S. e I.N. empurram um tronco de árvore grande, em conjunto, isto porque o B.B. começou a empurrar o tronco com o M.S. e as outras crianças ao observarem, juntaram-se para ajudar.	Interação criança-criança / Cooperação Pinturas na floresta Exploração livre Brincadeira Lá Fora	
5	Parque JFG	B.B. no regresso para o colégio diz para os colegas “este é o melhor dia de sempre” referindo-se à manhã de exploração livre no parque.	Pinturas na floresta Exploração livre Brincadeira Lá Fora	
6	Parque JFG	No caminho para o parque JGF, vou ao lado do V.O. e do T.P. e observo que estas duas crianças vão a conversar sobre a Natureza e os animais, sendo que são duas crianças, que por norma	Pinturas na floresta Exploração livre Brincadeira Lá Fora	

---

não interagem muito, desenvolvem uma conversa sobre as plantas carnívoras em que o V.O. refere que “as plantas carnívoras têm uma boquinha e têm uma cola na boca para comerem as moscas” ao que o T.P. responde “temos de fazer um projeto desses” e o V.O. diz “e também um projeto dos burros, porque os burros põe a comida na boca com os lábios, ninguém sabia ainda isso”.

---

7

Parque JFG

No decorrer das pinturas, as crianças fazem explorações com a tinta, quer nas árvores, como nas folhas e noutros elementos presentes no parque. Como esta atividade foi concretizada com o outro grupo dos 5 anos, as crianças realizam explorações em conjunto, por opção própria, com outras crianças com quais não costumam brincar.

Pinturas na floresta  
Exploração livre  
Brincadeira Lá Fora

		<p>Assim, durante esta atividade, as crianças pintam, com as mãos, com escovas de dentes, com paus, com pincéis, pedras, escavam com as mãos, martelam com outros ramos e troncos, carregam-nos, empurram troncos em conjunto, fazem construções e realizam várias outras manipulações dos materiais, brincando de forma diversificada e criativa.</p>	
8	Parque JGF	<p>Antes de iniciarem as pinturas, as crianças brincam livremente na zona do parque infantil, ao que observo pela primeira vez as suas brincadeiras livres neste espaço. A forma como as crianças brincam livremente, correndo riscos, ainda que controlados, faz-me perceber que o grupo tem outra postura e comportamento neste meio mais amplo e menos estereotipado do que</p>	<p>Pinturas na floresta  Exploração livre  Brincadeira Lá Fora</p>

---

no jardim da OS ou até mesmo na sala.  
Arriscando mais, mostrando-se mais disponíveis para brincar com outros pares, mais sorridentes, mais cooperantes, mais ágeis, corajosos e orgulhosos como é o caso do I.N. que é uma criança mais receosa e que vem ter comigo dizendo “eu saltei daí”.

---

**Nota de Campo n.º 20****Dia: 05 de novembro de 2024**

<b>Nº do Registo</b>	<b>Local</b>	<b>Registo</b>	<b>Tema do Registo</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registo</b>
3	Sala dos 5 anos B	Reúno com o grupo à tarde, para abordar a proposta do B.B. juntamente com ele, às restantes crianças, sobre a ideia de irmos ao parque construir “casas de paus e pedras” e realizar outras construções ao que as crianças demonstram interesse imediato e sugerem realizar então outras construções, como tendas, carros, armadilhas e para isso, referem que necessitamos de uma manta, lanternas e outros materiais.	Proposta da criança Brincadeira Lá Fora	

**Nota de Campo n.º 33****Dia: 29 de novembro de 2024**

<b>Nº do Registro</b>	<b>Local</b>	<b>Registro</b>	<b>Tema do Registro</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registro</b>
5	Jardim da organização socioeducativa	Na parte da tarde, durante o momento de brincadeira livre no jardim, estou com a S.P. e o V.P. num dos bancos do jardim e começo a fazer um jogo com eles, pedindo-lhes que observem o espaço e as outras crianças e que “encontrem um amigo com” determinada característica ou postura, por exemplo: “encontrem um amigo com a mão no nariz” e as crianças começam a mostrar cada vez mais interesse neste jogo dizendo “e agora?” após cada vez que encontravam uma criança a fazer/com alguma característica que eu referia. À	Brincadeira livre	

---

medida que vou fazendo a brincadeira,  
mais crianças se juntam e quando  
reparo tenho cerca de dez crianças a  
fazer este jogo comigo e com o V.P. e  
a S.P.

---

**Nota de Campo n.º 41****Dia: 18 de dezembro de 2024**

<b>Nº do Registo</b>	<b>Local</b>	<b>Registo</b>	<b>Tema do Registo</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registo</b>
1	Jardim da organização socioeducativa	<p>As crianças passam parte da manhã no jardim a brincar livremente e comem a fruta da manhã também, no jardim. Após comerem a fruta, as crianças continuam a brincar no jardim e algum tempo depois, subimos para a sala, visto que o grupo também gosta bastante, de brincar em sala, nas áreas. Ao subirmos as crianças ficam a brincar livremente na sala até à hora de almoço, no entanto, a maioria escolhe pintar desenhos de Natal que a equipa do jardim de infância disponibilizou</p>	<p>Pausa letiva do Natal Brincadeira livre</p>	

		<p>nestes dias de tempo não letivo. Perto da hora de almoço voltamos a descer para o jardim, onde as crianças brincam mais um pouco até irem almoçar. Após o almoço voltam para o jardim e brincam neste espaço, com os brinquedos que trouxeram de casa e também, sem esses brinquedos, o que dá azos a outras brincadeiras com elementos da natureza que estão no chão do espaço exterior da OS.</p>	
3	Jardim da organização socioeducativa	<p>O grupo está a brincar no jardim livremente após o almoço, ficando neste espaço cerca de duas horas.</p> <p>Algumas crianças como o B.B., o T.P., o B.D., a S.P. e o L.J. estão no campo a brincar com as diversas folhas das árvores que estão caídas e espalhadas pelo chão. Ao observá-los, aproximo-me e as crianças explicam-me que</p>	<p>Exploração livre Brincadeira Lá Fora</p>

---

estão a juntar as folhas para deixar o campo limpo. No entanto, as crianças começam a fazer um monte de folhas cada vez maior e como está muito vento, as crianças debruçam-se sobre as folhas, eu questiono o porquê de elas fazerem-no e o T.P. responde “é porque o vento vai levar todas as folhas”. Mais tarde, as crianças levam o monte de folhas para um canto do jardim e o J.L. e o T.P. referem que mudaram o sítio porque ali o monte de folhas estava protegido do vento e não ficava sempre destruído. De seguida, informam-me que o monte de folhas é uma casa para as formigas e os insetos, sendo que quando encontravam insetos no campo ou no jardim apanhavam-nos e colocavam-nos nas folhas.

---

**Nota de Campo n.º 43****Dia: 10 de janeiro de 2025**

<b>Nº do Registo</b>	<b>Local</b>	<b>Registo</b>	<b>Tema do Registo</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registo</b>
4	Jardim da Organização Socioeducativa	Antes de eu ir almoçar, reparo que a G.R. e a A.F. estão a tentar apanhar as gotas de água que caem do telheiro, mostrando-se divertidas. No entanto, a técnica I. interfere pedindo que não o façam e dizendo para não se molharem “que isto não é a <i>forest school</i> .”	Brincadeira Lá Fora	

**Nota de Campo n.º 47****Dia: 15 de janeiro de 2025**

<b>Nº do Registro</b>	<b>Local</b>	<b>Registro</b>	<b>Tema do Registro</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registro</b>
2	Parque JGF	No momento de brincadeira livre, o I.N. refere que está com fome, começando a chorar. Nós informamos que vamos almoçar de seguida e este continua choroso. No entanto, mais tarde na hora de almoço, quando todos estão a almoçar o piquenique no parque, este diz não ter fome, querendo deixar comida a sobrar.	Postura da criança	

**Nota de Campo n.º 48**

**Dia: 17 de janeiro de 2025**

<b>Nº do Registro</b>	<b>Local</b>	<b>Registro</b>	<b>Tema do Registro</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registro</b>
1	Organização Socioeducativa	Início dos atendimentos da educadora N.	Atendimento aos pais	

**Nota de Campo n.º 51****Dia: 22 de janeiro de 2025**

<b>Nº do Registo</b>	<b>Local</b>	<b>Registo</b>	<b>Tema do Registo</b>	<b>Inferência/Reflexão acerca do registo</b>
1	Parque JGF	De manhã, após vestirmos todas as crianças com os equipamentos de chuva, deslocamo-nos até ao parque exterior à escola e enquanto as crianças comem o lanche da manhã, eu preparo a proposta, distribuindo a loiça pelo parque. Após colocar os pratos, colheres, garfos, facas, copos, garrafas, um biberão, uma cafeteira e a forma de um bolo, chamei o grupo para vir até à zona onde os materiais estão. Sem dar qualquer indicação, para compreender qual a reação das crianças, contudo a postura do grupo é ficar à espera de indicações embora	Brincadeira Lá Fora Proposta da educadora-estagiária	

---

estejam a observar com atenção os materiais e algumas crianças como o L.P. dizem “olha isto”. Ao perceber que as crianças ficam apenas a observar, começo a perguntar o que se passa e as crianças ainda demoram a reagir, no entanto, a A.F. começa a pegar nos materiais e de seguida, as outras crianças também começam a brincar. Ao começar a chover, o A.M. e outras crianças pegam nos copos, na cafeteira e garrafa para encher com água da chuva. Rapidamente as crianças utilizam a água, a terra e as plantas para brincar, sendo os próprios a criar a “cozinha de lama” sem qualquer indicação da minha parte ou da restante equipa. Durante este momento de brincadeira, é observável a envolvimento e a interação das

---

---

crianças entre si, brincando com outros  
pares, que diariamente dentro da OS  
não têm por hábito brincar.

---

ANEXO L – TABELA DE INFORMAÇÕES  
SOBRE AS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 2***Informações das crianças e dos pais*

<b>Criança</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>N.º de irmãos</b>	<b>Data de Entrada na OS</b>	<b>Profissão da Mãe</b>	<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Profissão Do Pai</b>	<b>Habilitações Académicas</b>
A.F.	Americana	26/01/2019	1	Janeiro de 2025	Engenheira do Ambiente	Mestrado	Especialista em Base de Dados e Redes	Bacharelato
A.P.	Portuguesa	26/07/2019	1	2022	Especialista em Engenharia	Mestrado	Diretor e Gerente de Outros Serviços	Curso de Especialização Tecnológica
A.Z.	Chinesa	16/05/2019	0	2020	Representante Comercial	---	Representante Comercial	3 <sup>a</sup> Ciclo/Secundário
A.M.	Portuguesa	05/12/2019	1	2022	Especialista em Formação e Desenvolvimento dos Recursos Humanos	Licenciatura	Psicólogo	Licenciatura

B.D.	Portuguesa	12/07/2019	1	2024	Chefe de Cozinha	Secundário	Especialista em Formação e Desenvolvimento dos Recursos Humanos	Licenciatura
B.B.	Portuguesa	29/04/2019	2	2022	Supervisora de Pessoal Administrativo	Mestrado	Médico Especializado	Mestrado
E.F.	Portuguesa	08/07/2019	0	2020	Engenheira de Telecomunicações	Pós-Graduação	Engenheiro de Telecomunicações	Licenciatura
G.R.	Angolana	06/08/2019	2	2024	Engenheiro Industrial de Produção	Mestrado	Engenheiro Industrial de Produção	Mestrado
I.N.	Nigeriana	04/03/2019	1	2022	Designer Gráfico e de Comunicação e Multimédia	---	Analista Financeiro	Bacharelato

J.J.	Portuguesa	20/11/2019	0	2024	Diretora Geral e Gestora Executiva de Empresas	Licenciatura	Engenheiro Eletrónico	Licenciatura
L.J.	Portuguesa	30/11/2018	0	2023	Jornalista	Mestrado	Engenheiro Eletrónico	Bacharelato
L.P.	Portuguesa	27/12/2019	1	2020	Professora do Ensino Básico de 1º Ciclo	Mestrado	Diretor de Recursos Humanos	---
M.C.	Portuguesa	12/03/2019	0	2021	Psicóloga	Mestrado	Diretor Geral e Gestor Executivo de Empresas	Mestrado
M.S.	Portuguesa	27/10/2019	1	2020	Engenheira Industrial e de Produção	Mestrado	Dentista e Estomatologista	Mestrado
O.N.	Portuguesa	17/05/2019	2	2024	Engenharia Eletrónica	Mestrado	Engenheiro Mecânico	Mestrado

S.P.	Portuguesa	03/10/2019	0	2020	Analista Financeira	Licenciatura	Diretor de Serviços de Negócios e de Administração	Curso de Especialização Tecnológica
T.P.	Brasileira	23/11/2019	1	2022	Jornalista	Mestrado	Professor de Ensino Tecnológico Artístico e Profissional	Doutoramento
T.L.	Portuguesa	26/08/2019	1	2021	Engenheira do Ambiente	Pós-graduação	Especialista em Publicidade e Marketing	Licenciatura
V.H.	Americana	24/06/2019	2	2023	Programadora de Software	Mestrado	Programador de Software	Bacharelato

V.P.	Portuguesa	11/03/2019	0	2022	Técnica Administrativa de Contabilidade	Bacharelato	Analista e Programador de Software e Aplicações	Mestrado
V.O.	Portuguesa	26/02/2019	1	2024	Diretora de Publicidade e Relações Públicas	Licenciatura	Designer Gráfico de Comunicação e Multimédia	Mestrado

*Nota.* Informações retiradas do E-schooling, através da educadora