

# ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA: DIFERENÇAS DE BRINCADEIRA ENTRE O ESPAÇO INTERIOR E EXTERIOR

Catarina Martins  
(Nº 2023539)

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

2024-2025



ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NO JARDIM  
DE INFÂNCIA: DIFERENÇAS DE  
BRINCADEIRA ENTRE O ESPAÇO INTERIOR  
E EXTERIOR

Catarina Martins  
(Nº 2023539)

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

Júri Presidente: Ana Caseiro  
Arguente: Dalila Lino  
Orientador: Tiago Almeida

## AGRADECIMENTOS

... às crianças, por serem a minha âncora, por me permitirem mergulhar na riqueza das suas vidas e por inspirarem não só este relatório, mas também o meu caminho enquanto futura educadora.

... ao meu orientador, Tiago Almeida, por nunca ter desistido de mim, pela paciência e por me acompanhar com humanidade ao longo deste percurso.

... à educadora cooperante, Patrícia Martins, por ter sido uma verdadeira inspiração a nível profissional, por me acolher com generosidade, orientar com sabedoria e partilhar conselhos que levarei para sempre.

... à minha amiga Leonor, por ser uma presença constante na minha vida, por me acompanhar em cada etapa deste percurso, por me apoiar sem hesitações, oferecer colo nos momentos mais exigentes e ser um pilar fundamental ao longo de todo este caminho. Sem ela, nada disto teria sido possível.

.. à Bia mana, pela força resiliente, pelo amor incondicional e por ser, em todas as fases da minha vida, o meu maior apoio. Por ser a minha melhor amiga, a minha confidente, por nunca me abandonar e estar sempre pronta para me estender a mão.

... às minhas amigas Catarina Guterres, Minês e Daniela, por serem o meu porto de abrigo, a minha base firme e por me acompanharem com amizade verdadeira em cada passo deste caminho.

... à minha amiga Sofia Bazenga, pela presença constante, por ser a minha companheira de todas as horas, aquela a quem recorro sempre, que partilha comigo as melhores aventuras, as viagens e cada passo deste percurso com genuína amizade e dedicação.

... à família Lima, por serem casa em todos os sentidos, por me acolherem com afeto em cada momento, por me abrirem sempre a porta com generosidade e por serem a família que escolhi.

.. ao Ivan, por seres amigo e companheiro de vida. És a prova de que o amor e a amizade têm o poder de amparar, acalmar e iluminar o coração. Obrigada!

## RESUMO

O presente relatório enquadra-se na Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Assume como finalidade central a análise crítica, reflexiva e devidamente fundamentada do percurso de intervenção desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, no exercício da prática pedagógica enquanto educadora-estagiária. A intervenção decorreu entre 30 de setembro de 2024 e 7 de fevereiro de 2025, junto de um grupo constituído por 17 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Este relatório integra, igualmente, uma componente investigativa centrada nas conceções relativas às oportunidades de brincadeira em contexto educativo, delineada com base nas interações e vivências do grupo de crianças em estudo. A investigação objetiva, mais concretamente: (i) Identificar os tipos de brincadeira que ocorrem nos espaços interiores e exteriores e os fatores que as influenciam; (ii) Examinar como os recursos materiais e organização dos espaços interiores e exteriores promovem ou limitam as diferentes formas de brincadeira; (iii) Compreender a perspetiva da educadora e das crianças sobre as vantagens e desafios associados à brincadeira em espaços interiores e exteriores.

Do ponto de vista metodológico, a investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, alicerçada no método de estudo de caso, o que possibilita uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenómeno em análise. Com o intuito de garantir a riqueza e a credibilidade dos dados obtidos, foram mobilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação, permitindo a sua posterior triangulação. Entre os procedimentos utilizados destacam-se a observação direta, tanto participante como não participante, os registos sistemáticos de observação e a realização de entrevistas, instrumentos que contribuíram para uma análise interpretativa e rigorosa do conteúdo emergente.

A análise desenvolvida ao longo do presente estudo evidencia a importância das experiências de brincadeira, nos espaços interior e exterior, como contextos privilegiados para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. A identificação dos diferentes tipos de brincadeira que ocorrem nestes ambientes, bem como dos fatores que os influenciam, permitiu aprofundar a compreensão sobre as condições que favorecem ou restringem a expressão lúdica infantil. Neste quadro, destacou-se o papel do adulto na organização do espaço e na disponibilização de recursos, assumindo uma função determinante na criação de oportunidades educativas consistentes. As perspectivas partilhadas pela educadora e pelas crianças sublinham a relevância de contextos intencionalmente estruturados, nos quais a liberdade de escolha, a diversidade de materiais e a acessibilidade dos ambientes contribuem para vivências mais enriquecedoras, estimulantes e ajustadas às necessidades do grupo.

Palavras-chave: Brincar; Espaço interior e exterior; Educação Pré-escolar; Ambiente Educativo.

## ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) course unit, which is included in the curriculum of the Master's Degree in Preschool Education at the Lisbon School of Education. Its main objective is to provide a critical, reflective, and well-founded analysis of the intervention carried out in a kindergarten setting, as part of the pedagogical practice undertaken in the role of a trainee educator. The intervention took place between September 30, 2024, and February 7, 2025, with a group of 16 children aged between three and four years. This report also includes a research component focused on the conceptions related to play opportunities in educational settings. This aspect was developed based on the interactions and experiences of the group of children involved in the study. More specifically, the research aimed to: (i) Identify the types of play that occur in indoor and outdoor spaces and the factors that influence them; (ii) Examine how the availability of materials and the organization of indoor and outdoor spaces either promote or limit different forms of play; (iii) Understand the perspectives of the educator and the children regarding the benefits and challenges of play in both indoor and outdoor environments. From a methodological standpoint, the research follows a qualitative approach based on the case study method, which allows for a deep and contextualized understanding of the phenomenon under analysis. To ensure the richness and credibility of the data collected, various data collection techniques and tools were used, allowing for triangulation. Among the procedures employed were direct observation (both participant and non-participant), systematic observation records, and interviews — all of which contributed to a thorough and interpretative analysis of the data. The findings of this study highlight the importance of play experiences in both indoor and outdoor environments as privileged contexts for children's learning and holistic development. Identifying the various types of play that occur in these settings, along with the influencing factors, deepened the understanding of the conditions that foster or hinder children's playful expression. In this context, the adult's role in organizing space and providing materials emerged as a key factor in creating meaningful educational opportunities. The perspectives shared by both the educator and the children emphasize the importance of intentionally structured

environments, where freedom of choice, a variety of materials, and accessible spaces contribute to richer, more stimulating experiences that are tailored to the group's needs.

Keywords: Play; Indoor and outdoor space; Preschool education;

Educational environment.

## LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JI	Jardim de Infância
EC	Educadora Cooperante
OS	Organização Socioeducativa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto

## ÍNDICIE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.16	
2.1 Meio envolvente .....	17
2.2 Contexto Socioeducativo.....	19
2.3 Equipa Educativa.....	23
2.4 O Ambiente Educativo .....	24
2.5 As crianças .....	27
2.6 Famílias .....	33
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI .....	35
3.1 Intenções para a ação.....	36
3.1.1 Com as crianças.....	36
3.1.2 Com as famílias .....	39
3.1.3 Com a equipa educativa .....	40
3.2 Avaliação no processo de intervenção .....	41
4. INVESTIGAÇÃO EM JI .....	47
4.1 Identificação e fundamentação da problemática .....	48
4.2 Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	49
4.2.1 O Direito do Brincar e a sua Importância para o Desenvolvimento Infantil50	
4.2.2 Dimensões do Brincar no Quotidiano da Educação Pré-Escolar .....	51
4.2.3 O Espaço Interior no Jardim de Infância.....	52
4.2.4 O Espaço Exterior no Jardim de Infância.....	54
4.2.5 O Papel do Educador no Brincar das Crianças.....	56
4.3 Roteiro ético e metodológico .....	58
4.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo.....	58
4.3.2. Natureza do estudo .....	59
4.3.3 Amostra .....	61
4.3.4 Técnicas de recolha de dados .....	61
4.3.5 Princípios éticos .....	66

4.4. Apresentação e discussão dos dados resultados .....	67
4.4.1 Frequência das Brincadeiras nos Espaços Interiores e Exteriores e Fatores que Influenciam as Escolhas .....	67
70	
4.2 Recursos, Materiais e Organização dos Espaços: Promoção ou Limitação da Brincadeira.....	70
4.4.3 Percepções sobre os Benefícios e Desafios das Brincadeiras em Espaços Interiores e Exteriores .....	72
4.4.4 Análise e Interpretação dos Dados .....	76
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	86
REFERÊNCIAS .....	90
ANEXOS.....	96
ANEXOS.....	96
ANEXO A. Mapa meio envolvente .....	97
ANEXO B. Planta da sala .....	99
ANEXO C. Tabela da caracterização do grupo de crianças .....	101
ANEXO D. Agenda Semanal.....	104
ANEXO E. Tabela de rotinas num dia tipo.....	106
ANEXO F. Notas de campo utilizadas para o estudo .....	108
ANEXO G. Guião da entrevista à Educadora Cooperante.....	123
ANEXO H. Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante .....	126
ANEXO I. Guião da entrevista ao grupo de crianças .....	131
ANEXO J. Transcrição da entrevista ao grupo de crianças .....	134
ANEXO K. Roteiro Ético .....	139
ANEXO L. Análise de conteúdo da entrevista feita à EC .....	153
ANEXO M. Análise de conteúdo da entrevista feita às crianças.....	159

## ÍNDICIE DE TABELAS

Tabela 1 .....	31
Tabela 2 .....	65
Tabela 3 .....	76

## ÍNDICIE DE FIGURAS

Figura 1.....	26
Figura 2.....	27
Figura 3.....	69
Figura 4.....	70

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, foi-me proposta a elaboração de um relatório que refletisse, de forma crítica, fundamentada e reflexiva, o percurso desenvolvido durante a minha intervenção enquanto educadora-estagiária, bem como o trabalho investigativo realizado num contexto de Jardim de Infância (JI). Esta experiência decorreu entre os dias 30 de setembro de 2024 e 7 de fevereiro de 2025, com um grupo de 16 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Do ponto de vista organizacional, o presente relatório encontra-se estruturado em seis capítulos: (i) Introdução; (ii) Caracterização da ação educativa; (iii) Análise reflexiva da intervenção em JI; (iv) Investigação desenvolvida; (v) Construção da profissionalidade docente e (vi) Considerações finais.

O segundo capítulo deste relatório centra-se na caracterização da organização socioeducativa onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II. Com base em observações sistemáticas e na análise de documentos institucionais, é traçado um retrato reflexivo do contexto educativo, procurando evidenciar os elementos que o estruturam e influenciam. Esta caracterização abrange o meio envolvente, o funcionamento e dinâmica da instituição, a composição e o papel da equipa educativa, a organização do ambiente pedagógico, bem como as especificidades do grupo de crianças e o envolvimento das respetivas famílias.

Concluída a abordagem teórica e contextual, apresenta-se, no terceiro capítulo, a análise reflexiva da intervenção pedagógica em contexto de educação pré-escolar. Este capítulo visa dar a conhecer, de forma estruturada e crítica, as intencionalidades educativas delineadas para a ação, bem como a forma como estas foram concretizadas ao longo do percurso formativo. A reflexão contempla os diferentes intervenientes, as crianças, famílias e equipa educativa, valorizando os contributos de cada um para a construção de um ambiente de aprendizagem.

O quarto capítulo, intitulado Investigação em Educação Pré-Escolar, é dedicado à análise do percurso investigativo desenvolvido no âmbito da PPS II, tendo como foco

central as brincadeiras no ambiente educativo e à sua influência nas dinâmicas em relação ao espaços. Inicia-se com a apresentação e fundamentação da problemática, a qual emergiu de forma significativa das observações realizadas no decurso da prática profissional. Seguidamente, são explicitadas as opções metodológicas adotadas, bem como os princípios éticos que orientaram todo o processo investigativo.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, tendo por base o método de estudo de caso, o que permitiu compreender em profundidade as vivências e percepções dos participantes num contexto real. Para a recolha de dados, foram utilizadas diversas técnicas complementares, entre as quais se destacam a observação direta, tanto participante como não participante, e os registos sistemáticos realizados ao longo da prática. Esta diversidade metodológica permitiu uma análise mais abrangente e coerente, favorecendo a triangulação dos dados e contribuindo para uma interpretação mais consistente e significativa dos resultados.

O quinto capítulo centra-se na construção da profissionalidade, constituindo-se como um espaço de reflexão sobre o percurso formativo realizado, com especial enfoque na articulação entre as experiências pedagógicas vivenciadas em creche e em jardim de infância. Este capítulo visa evidenciar o processo de consolidação da identidade profissional, sustentado na prática reflexiva, na intencionalidade educativa e na interação contínua com os contextos e os sujeitos envolvidos.

Por sua vez, o último capítulo apresenta as considerações finais, onde se sistematizam as aprendizagens mais significativas emergentes da prática e da investigação, bem como as conclusões que delas advêm, numa lógica de continuidade formativa e desenvolvimento profissional consciente e comprometido.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA

| | | | | |

Para compreender e contextualizar a prática supervisionada, procedeu-se a uma análise aprofundada de documentos orientadores disponibilizados pela Educadora Cooperante (EC), nomeadamente o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG). Estes documentos constituem referências fundamentais para compreender a filosofia pedagógica da instituição, os princípios metodológicos adotados e os objetivos delineados para o desenvolvimento das crianças.

Além da análise documental, recorreu-se à observação naturalista, adotando tanto uma postura participante como não participante, com o intuito de recolher dados detalhados sobre as dinâmicas diárias, as interações estabelecidas e as práticas pedagógicas implementadas. Para tal, foram utilizados instrumentos de registo sistemático, como notas de campo e registos diários, que permitiram documentar comportamentos, estratégias educativas e a organização do ambiente educativo de forma rigorosa e contínua.

Com base nesta abordagem metodológica, o segundo capítulo encontra-se estruturado em cinco partes essenciais, que visam proporcionar uma visão detalhada do contexto em estudo: (i) o meio envolvente; (ii) o contexto educativo; (iii) a equipa educativa; (iv) o ambiente educativo; e (v) as crianças. Esta estrutura permite uma análise sequencial e coerente dos fatores que influenciam a prática educativa, começando pela caracterização do meio envolvente.

## **2.1 Meio envolvente**

As experiências e interações das crianças consigo mesmas, com os outros e com o ambiente constituem oportunidades de aprendizagem essenciais, que influenciam o seu desenvolvimento e a construção da sua identidade (Silva et al., 2016). Os mesmos autores afirmam que o ser humano é simultaneamente influenciado pelo meio que o rodeia e exerce influência sobre ele, num processo dinâmico que contribui para o seu desenvolvimento.

Com base no Projeto Educativo da Organização Socioeducativa (2022/2025) e na observação direta realizada, confirma-se que a instituição se encontra localizada na cidade de Lisboa. Deste modo, importa referir que a Organização Socioeducativa (OS) onde realizei a PPS II está situada mais especificamente na freguesia de Alvalade, um

das mais populosas da cidade. Através da mesma fonte, verifica-se que a freguesia onde a OS se localiza apresenta uma área de 5,34 km<sup>2</sup>, correspondendo a cerca de 6% do território da cidade e integrado no seu espaço uma das mais antigas freguesias. Além disso, os dados preliminares dos Censos 2021 indicam um aumento da população em, 4,5% face a 2011, passando de 31.812 para 33.236.

Este local beneficia de uma ampla oferta de serviços, conforme indicado no Projeto Educativo da OS (2022/2025) e na observação realizada ao longo da prática. Entre estes serviços, incluem-se os de saúde, como farmácias, centro de saúde e clínicas privadas; Serviços de utilidade pública, tais como: estação de correios, esquadra da Polícia, Regimento de Sapadores de Bombeiros, supermercados. Além disso, a zona dispõe de diversas infraestruturas desportivas, como ginásios, um complexo desportivo, piscina e parques de jogos, bem como de uma oferta educativa abrangente, que engloba diversos Jardins de Infância e Creches privados, assim como Escolas de Básico e Secundário da rede pública e privada.

No âmbito do apoio social, existem várias instituições que prestam assistência a diferentes grupos da população, incluindo reformados, pensionistas, idosos, crianças e pessoas em situação de vulnerabilidade. Do ponto de vista cultural, a área é servida por diversas bibliotecas de referência, promovendo o acesso ao conhecimento e à aprendizagem contínua (PE, 2022/2025).

No que respeito ao contacto com a natureza, a comunidade usufrui de amplas áreas verdes, como parques urbanos e uma quinta pedagógica, que proporcionam oportunidades de lazer e educação ambiental. O meio local, enquanto suporte para o desenvolvimento da curiosidade, do espírito exploratório, do sentido de pertença e das competências físicas, motas, sociais e culturais, desempenha um papel fundamental na promoção de um processo de aprendizagem multidisciplinar (Floque & Bettencourt, 2018).

A riqueza do meio envolvente, nomeadamente a presença de parques e espaços verdes nas proximidades da instituição, configura-se como um recurso potencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais ligadas à natureza e à promoção do brincar ao ar livre. As crianças já realizaram diversas atividades nesses espaços, evidenciando o seu potencial educativo. Em conversa informal, a educadora referiu a

intenção de implementar um dia semanal dedicado a saídas para o exterior; no entanto, reconheceu que, por questões organizacionais e pela rotina já preenchida com atividades letivas e extracurriculares, essa proposta não tem sido viável. A localização destes espaços e recursos comunitários encontra-se sinalizada no mapa apresentado no Anexo A, permitindo visualizar as possibilidades existentes no território envolvente da freguesia.

## **2.2 Contexto Socioeducativo**

A Organização Socioeducativa na qual a PPS II foi realizada é uma Instituição de ensino privado. A rede privada, de acordo com o Decreto-Lei n.º 147-97 (1997, p. 2829), são

os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições, sem fins lucrativos, que prossigam atividades no domínio da educação e do ensino.

Conforme definido no Projeto Educativo (2022/2025), oferece quatro respostas sociais distintas: Creche, Jardim de Infância, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Cada uma destas valências acolhe crianças de diferentes faixas etárias, assegurando um percurso educativo estruturado e ajustado às necessidades de desenvolvimento das crianças.

Relativamente à dimensão organizacional, a instituição encontra-se distribuída por três edifícios, cada um com uma valência específica: um destinado à Creche, outro ao Jardim de Infância e o terceiro ao 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. O seu horário de funcionamento decorre das 8h00 às 19h00, assegurando um acompanhamento contínuo e adequado às necessidades das crianças e das respetivas famílias.

A Organização Socioeducativa está estruturada em quatro pisos, distribuídos de forma funcional e adequada às necessidades pedagógicas e logísticas da instituição. No rés do chão localiza-se o refeitório, onde as crianças realizam as refeições principais, nomeadamente o almoço e o lanche da tarde. Este espaço está adequado à valência, duas casas de banho destinadas às crianças, uma cozinha e uma despensa de acesso exclusivo

aos adultos. No primeiro andar encontram-se as salas dos grupos dos três e cinco anos, com acesso direto ao jardim exterior, bem como duas casas de banho infantis e uma casa de banho destinada à equipa educativa. O segundo andar alberga mais uma sala de 5 anos e uma sala de quatro anos, duas casa de banho para as crianças e uma sala de reuniões. Por fim, no terceiro piso, situam-se a sala de terapias e a sala de música.

No que toca, ao espaço exterior está equipado com diversos materiais, tais como: um escorega com zona de escalada, uma casa de madeira, triciclos, bolas e um campo de futebol. Ainda no espaço exterior encontra-se um edifício adjacente, que acolhe uma sala destinada ao grupo dos três anos, com uma casa de banho de apoio que serve tanto a sala como para o espaço exterior. No piso superior localiza-se o ginásio, onde decorrem as aulas de Educação Física e atividades extra curriculares, como judo, ballet e ginástica. Ainda no exterior, junto ao edifício principal, existe uma sala de atividades destinada ao grupo dos quatro anos. Apesar da existência de um espaço exterior bem equipado, as oportunidades de usufruto deste ambiente revelaram-se pontuais. Ainda assim, a educadora cooperante manifestou, em conversa informal, o desejo de instituir um dia semanal de saída para o exterior. No entanto, esta intenção tem sido condicionada pelas exigências organizativas e pela rotina preenchida das crianças, marcada por diversas atividades extracurriculares.

No que concerne à estrutura da instituição, verifica-se uma organização hierárquica bem definida, orientada para uma gestão eficiente e articulada. No topo da estrutura entra-se a Direção Geral, designada pela entidade titular do colégio, assumindo a responsabilidade máxima pela coordenação e supervisão global da OS. Subordinada a esta, detém a Direção Pedagógica, composta pela Diretora Geral, pela Diretora Pedagógica e pelas Coordenadoras Pedagógicas das diferentes valências. Esta equipa assegura a articulação entre os vários níveis de ensino, promovendo a coerência pedagógica, a qualidade educativa e o acompanhamento contínuo das práticas desenvolvidas no contexto institucional.

O corpo docente é composto pelas Educadoras de Infância, responsáveis pela dinamização pedagógica nas valências de Creche e Pré-escolar, e por professores do 1.º e 2.º Ciclos, que asseguram o desenvolvimento curricular dessas etapas de ensino. Estes profissionais, devem “ (...) conhecer e respeitar as necessidades e ritmos individuais de

cada aluno; estimular o desenvolvimento e promover uma relação próxima com o aluno, acompanhando-o também durante as rotinas (...). “ (Regulamento interno, 2022, p. 12).

Durante a observação, foi possível constatar que os princípios orientadores da instituição, centrados na valorização da criança enquanto sujeito ativo, se concretizam em práticas como a escuta atenta das suas ideias e interesses, traduzidas na planificação de atividades que partem das curiosidades do grupo.

Para além do corpo docente, a OS conta com um corpo não docente na qual corresponde às Assistentes Operacionais e Auxiliares de Apoio Geral que asseguram, “(...) apoiar diretamente as Educadoras/Professoras, auxiliando e participando nas atividades educativas; as Auxiliares de Apoio Geral serão responsáveis pela manutenção da limpeza e do bom estado das salas e da Instituição em geral (...)” (Regulamento interno, 2022, p.13).

Por último, os Serviços Administrativos e Financeiros garantem o funcionamento técnico e burocrático da organização. Estes serviços são responsáveis pela gestão de processos administrativos, organização documental e apoio à Direção relativamente à produção de registos (Regulamento interno, 2022).

Através da mesma fonte, é possível afirmar que a organização assume uma identidade de base Cristã, orientado a sua ação educativa pelos princípios da solidariedade, respeito e partilha. Os seus valores encontram a inspiração na obra e missão de vida do Padre Daniel B., cuja dedicação ao serviço do próximo serve de referência à prática institucional. A missão da organização está claramente expressa como sendo a de, “Educar na qualidade e nos valores, através de práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento afetivo, integral e harmonioso das crianças.” (RI. 2022, p.4).

Verificou-se, igualmente, a promoção da autonomia, nomeadamente através da possibilidade, em alguns momentos do dia, de as crianças escolherem onde preferiam brincar, se no espaço interior ou exterior, fomentando o respeito pelas suas preferências e ritmos individuais.

Em relação aos referenciais metodológicos da instituição, destaca-se a adoção de um modelo pedagógico de orientação sócio construtivista, fortemente inspirados nos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Folque e Bettencourt

(2018), com base nos contributos de Niza (1996), este modelo orienta-se por três finalidades essenciais no âmbito da formação educativa: “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e significações sociais e reconstrução cooperativa da cultura” (p. 114). Esta abordagem defende uma construção partilhada do conhecimento, “primando por uma relação pedagógica personalizada, um processo de ensino aprendizagem centrado na pessoa do aluno e na sua interação social com a turma e numa aprendizagem com sentido” (PE, 2022, p. 6).

Na dinâmica educativa das salas da OS, é notória a integração de diversos instrumentos que estruturam e orientam o desenvolvimento das rotinas e das aprendizagens das crianças. Cada Educadora recorre a ferramentas como o mapa de presenças, o plano do dia, o diário de grupo, o mapa de tarefas e as regras da sala. Estes instrumentos assumem, “guiar sistematicamente a tomada de consciência, a avaliação, a orientação das ações, o planeamento e a sustentação do trabalho (...) (Niza, 2012, p. 372).

Por fim, destaca-se a valorização da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), assumida como um dos pilares fundamentais da abordagem pedagógica promovida pela Organização Socioeducativa. Os autores Rangel & Gonçalves (2010) afirmam que a MTP configura-se como uma abordagem pedagógica centrada na criança, onde os seus interesses, questionamentos e curiosidades assumem um papel orientador no processo de construção do conhecimento. Posto isto, é fundamental que os Educadores de Infância reconheçam as crianças como protagonistas do seu próprio percurso educativo, promovendo uma escuta atenta e intencional que valorize as suas ideias, experiências e formas de expressão no processo de aprendizagem (Silva et al., 2016). Em concordância, no Projeto Curricular de Grupo (PCG), a Educadora Cooperante defende, “Na nossa prática, temos em conta a voz das crianças nos vários momentos do dia, procurando promover atividades que partam das suas ideias e curiosidades” (p. 12).

### **2.3 Equipa Educativa**

Na valência de Pré-escolar, a equipa educativa da OS é composta por um conjunto de profissionais que asseguram o acompanhamento e o desenvolvimento das crianças de forma integrada e estruturada. A equipa inclui seis Educadoras de Infância, responsáveis pela dinamização das práticas pedagógicas e pela promoção de experiências educativas significativas. Para garantir o apoio necessário ao funcionamento diário da instituição e à dinâmica das salas, a equipa conta ainda com seis Assistentes Operacionais, que desempenham um papel essencial na assistência às crianças e na manutenção de um ambiente seguro e acolhedor. Além disso, a organização conta com uma funcionária responsável pelos serviços de apoio, desempenhando um papel fundamental no funcionamento diário da instituição. Esta profissional encontra-se na copa, onde auxilia no serviço de almoços, garantindo que as refeições são distribuídas de forma organizada. Adicionalmente, assume funções na receção, onde acolhe os pais e assegura a entrega das crianças, facilitando a comunicação entre as famílias e a equipa educativa (PE, 2022/25).

No que diz respeito à equipa educativa responsável pela sala é constituída por dois elementos fundamentais no acompanhamento diário das crianças, uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional. Estes profissionais asseguram a planificação e implementação das atividades pedagógicas, bem como o suporte necessário ao bem-estar e desenvolvimento das crianças. Adicionalmente à composição funcional da equipa, a dinâmica relacional entre os seus membros revelou-se um fator determinante para a qualidade do ambiente educativo. Observou-se uma comunicação constante e fluída entre a Educadora de Infância e a Assistente Operacional, evidenciando um alinhamento nas estratégias pedagógicas e no acompanhamento das rotinas diárias. Esta articulação potenciou um ambiente seguro, estável e coeso para as crianças.

Para além da equipa pedagógica de referência, a Organização Educativa conta ainda com a colaboração de professores especializados em diferentes áreas curriculares, contribuindo para uma abordagem educativa diversificada e enriquecedora. Neste contexto, fazem parte da equipa os professores de Educação Física, Inglês, e Música, que dinamizam atividades específicas em cada uma destas áreas.

Adicionalmente, a instituição dispõe de professores responsáveis pelas atividades extracurriculares, que complementam o percurso educativo das crianças, proporcionando-lhes experiências diversificadas e estimulantes, ajustadas às suas necessidades e interesses. Entre as atividades extracurriculares disponibilizadas, destacam-se o futebol, ballet, judo e team gym (ginástica), permitindo às crianças explorar diferentes áreas de expressão motora, artística e desportiva, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Esta estrutura visa garantir um acompanhamento multidisciplinar e integrado, promovendo um ambiente educativo equilibrado, onde o desenvolvimento global da criança é valorizado e incentivado.

O trabalho colaborativo entre todos os profissionais, incluindo os professores das atividades especializadas, refletiu-se numa abordagem pedagógica integrada, onde as diferentes áreas do saber e do desenvolvimento eram trabalhadas de forma transversal. Este espírito de cooperação contribuiu significativamente para a qualidade das experiências de brincadeira proporcionadas, promovendo contextos diversificados, intencionais e ajustados às necessidades do grupo.

A partilha de observações, reflexões e estratégias entre os elementos da equipa educativa reforçou a coerência das práticas e potenciou a construção de um ambiente educativo enriquecedor e responsivo.

## **2.4 O Ambiente Educativo**

A organização das dinâmicas de grupo na sala é estruturada pela educadora de forma flexível, considerando tanto os interesses coletivos como as necessidades individuais de cada criança. Desta forma, ambiente educativo assume um papel central na educação pré-escolar, uma vez que constitui um dos pilares fundamentais da organização curricular do (a) educador (a). De acordo com Cardona (1999), deve ser pensado e estruturado de forma intencional, contemplando uma gestão criteriosa do espaço, do tempo, dos materiais e das interações que ocorrem no seio das salas de atividades.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar evidenciam a importância do ambiente educativo enquanto elemento estruturante no percurso educativo das crianças. Neste sentido, Silva et. al. (2016, pp. 5-7) definem-no como um

“contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre diferentes intervenientes”. Ainda que a educadora siga um plano previamente delineado pela instituição (anexo x), é notório o seu empenho em proporcionar ao grupo de crianças múltiplas oportunidades para explorarem o espaço de forma livre. A intencionalidade pedagógica manifesta-se na forma como organiza o ambiente, permitindo que as crianças se apropriem do espaço e o vivenciem de acordo com os seus interesses e necessidades, favorecendo assim a autonomia.

Assim, o planeamento pedagógico integra momentos de exploração autónoma, onde as crianças têm liberdade para escolher e desenvolver as suas atividades, e momentos mais direcionados, com propostas estruturadas que podem decorrer em diferentes formatos.

As atividades podem ser realizadas em pequeno grupo, grande grupo ou individualmente, permitindo uma adaptação às especificidades de cada situação de aprendizagem. Além disso, estas dinâmicas não se restringem ao espaço da sala, podendo também decorrer em áreas exteriores, proporcionando experiências diversificadas e estimulantes, que enriquecem o processo educativo e incentivam a aprendizagem ativa. Alinhado ao que foi mencionado anteriormente, Hohmann & Weikart (2011, p. 369), acreditam que “os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum (...)”.

No que concerne a sala dos 4 anos caracteriza-se por um espaço de dimensão reduzida, mas bem iluminado, beneficiando de ampla luz natural, devido às suas janelas e ao acesso direto ao jardim. Esta configuração permite não só uma boa ventilação e iluminação do espaço, mas também a possibilidade de integração de atividades no exterior, promovendo um ambiente mais dinâmico e estimulante. O espaço está organizado em diferentes áreas, cuidadosamente planeadas para responder às necessidades de desenvolvimento das crianças. Cada uma destas áreas dispõe de materiais específicos, selecionados para potenciar a aquisição de competências em diversos domínios do conhecimento. A disposição das áreas ao longo das paredes da sala foi pensada para garantir a fluidez e mobilidade das crianças, permitindo-lhes

explorar livremente o ambiente, enquanto possibilita à equipa educativa uma supervisão eficaz e constante.

Posto isto, a qualidade das experiências de brincadeira é significativamente influenciada pela colaboração entre os membros da equipa educativa. Observou-se uma articulação eficaz entre a Educadora e a Assistente Operacional, refletida na forma como ambas geriam o espaço e apoiavam as atividades das crianças. Esta cooperação permitia uma supervisão mais atenta e uma maior capacidade de resposta às necessidades do grupo, criando um ambiente seguro e propício à brincadeira livre e exploratória. A partilha de responsabilidades e a comunicação fluída entre os profissionais revelaram-se essenciais para garantir a continuidade das rotinas e a coerência das propostas pedagógicas, promovendo um ambiente educativo mais coeso e enriquecedor.

### **Figura 1**

*Sala de atividades*



## Figura 2

### *Espaço Exterior*



### 2.5 As crianças

O grupo é composto por 17 crianças com 4 anos de idade, sendo constituído por 10 meninas e 7 rapazes, o que o torna homogéneo no que diz respeito à faixa etária. Este fator contribui para uma dinâmica equilibrada e facilita a adaptação das atividades às características e necessidades comuns ao grupo.

Desde setembro de 2024, com o início do ano letivo, a sala recebeu seis novas crianças, dando início a um processo de adaptação essencial para a sua integração. Esta transição decorreu de forma natural e gradual, contando com a colaboração ativa da equipa educativa e das famílias. Como é comum nestas fases, registaram-se alguns momentos de choro matinal, reflexo da necessidade de segurança e da construção de novos vínculos. Ao longo do processo, as crianças foram encontrando na equipa educativa um porto seguro, recorrendo ao seu apoio e afeto para lidar com a novidade e a separação familiar. A relação de proximidade estabelecida permitiu que, progressivamente, ganhassem confiança e se sentissem mais confortáveis no novo ambiente, favorecendo assim uma integração harmoniosa e positiva. Deste modo, como descrito no PCG (2024/25), a familiaridade de parte do grupo com o espaço e com os colegas do ano anterior contribuiu para uma adaptação mais rápida e tranquila. Estas crianças, já seguras no ambiente, exploraram os diversos espaços com confiança e

interagiram de forma natural, demonstrando baixos níveis de ansiedade. Esse clima de estabilidade e acolhimento teve um impacto positivo na integração das novas crianças, que foram bem recebidas por todo o grupo, favorecendo um ambiente harmonioso e inclusivo.

O grupo apresenta um nível socioeconómico e cultural entre o médio e o elevado. Embora existam algumas diferenças, observa-se uma reduzida diversidade nas principais características demográficas, o que possibilita uma planificação das atividades mais uniforme. Ainda assim, estão representadas diversas nacionalidades, o que introduz alguma heterogeneidade cultural.

É relevante salientar que algumas crianças do grupo não têm o português como língua materna, embora compreendam grande parte das instruções e da rotina diária. Apesar do esforço da Educadora Cooperante, que frequentemente recorre à tradução para apoiar a compreensão, a participação destas crianças revela-se mais reservada durante os momentos de reunião e partilha, dado que tendem a não verbalizar as suas opiniões. Contudo, essa limitação não se manifesta nos momentos de brincadeira, quer em espaço interior, quer exterior, onde interagem com naturalidade com os colegas, demonstrando envolvimento ativo e entusiasmo nas atividades lúdicas.

É um grupo caracterizado por uma elevada autonomia e um envolvimento ativo nas atividades propostas pela equipa educativa. As crianças conhecem bem a sua rotina diária e desempenham um papel central no seu planeamento e execução. A abordagem pedagógica adotada privilegia os interesses das crianças, que são o ponto de partida para a conceção e desenvolvimento das atividades. Assim, as crianças tornam-se os principais agentes da sua aprendizagem, favorecendo um ambiente de participação ativa. Trata-se de um grupo com elevado potencial, que responde positivamente às oportunidades de aprendizagem proporcionadas e que demonstra capacidades emocionais, sociais e motoras promissoras.

No que diz respeito à tomada de decisões, o grupo tem total liberdade de escolha, sendo promovida uma dinâmica participativa. Existe um mapa de tarefas semanal, no qual cada criança seleciona a atividade pela qual será responsável ao longo

da semana. Esta prática fomenta a responsabilidade individual e coletiva, permitindo que cada criança desenvolva competências de organização e cooperação.

Além disso, as crianças têm uma voz ativa no grupo, sendo encorajadas a expressar os seus sentimentos, partilhar reflexões sobre as atividades desenvolvidas e propor novas ideias. Para tal, a sala dispõe de um mapa de registos, onde, de forma livre e espontânea, cada criança pode escrever o seu nome para abordar um tema ou sugerir algo ao grupo no final da semana. Esta prática promove competências de comunicação, autonomia e respeito pelas ideias dos pares.

As crianças demonstram uma grande autonomia nas tarefas diárias, incluindo a realização da sua higiene pessoal, organização dos materiais e cumprimento das regras previamente estabelecidas. As normas que regulam o ambiente educativo foram criadas em conjunto com as crianças, promovendo o sentido de pertença e a interiorização de valores como o respeito e a cooperação. De forma geral, as regras são bem compreendidas e respeitadas por todo o grupo.

O grupo apresenta um bom desenvolvimento psicomotor, evidenciado nas aulas de Educação Física. De forma geral, todas as crianças conseguem superar os desafios propostos, demonstrando coordenação motora, equilíbrio e resistência em atividades dinâmicas. Nos períodos de recreio, é notório o entusiasmo das crianças em explorar as estruturas disponíveis, como o escorrega, onde demonstram equilíbrio e coordenação motora ao subir e descer. Além disso, há um elevado interesse em andar de triciclo, evidenciando o gosto por atividades que combinam movimento e diversão.

Nos períodos de refeição, as crianças exibem diferentes ritmos, mas todas são capazes de comer sozinhas, incluindo descascar a sua própria fruta. Após as refeições, realizam a higiene pessoal, colocam o prato no local indicado e descartam os restos de comida no caixote do lixo. Esta rotina reforça a autonomia e o sentido de responsabilidade.

Após o almoço, 7 crianças descansam, respeitando a necessidade individual de sono. Duas destas crianças, em dias específicos e por iniciativa própria, optam por não dormir, o que é acolhido com flexibilidade pela equipa educativa. Este respeito reflete

uma abordagem pedagógica que valoriza a individualidade e as necessidades específicas de cada criança.

Salienta-se que o grupo demonstra uma forte conexão com a natureza, evidenciando grande entusiasmo pelas experiências ao ar livre e pela interação com o meio que os rodeia. Durante os momentos no jardim, destacam-se pela curiosidade e pelo desejo de descoberta, recolhendo elementos naturais para as suas atividades e explorando ativamente o ambiente, com especial interesse na observação de insetos e outros pequenos seres vivos. Esta afinidade com o mundo natural é ainda mais notória durante as visitas a espaços exteriores, nomeadamente a parques naturais, onde se envolvem na exploração sensorial e visual da paisagem. Mostram-se atentos à diversidade do ecossistema, apreciando a observação de árvores, folhas, pinhas, pedras, cogumelos e aves, o que lhes permite aprofundar o conhecimento sobre o meio envolvente e desenvolver uma maior consciência ambiental.

Além desse interesse pela natureza, o grupo evidencia um apreço pela leitura e pelos momentos dedicados à narração de histórias. A maioria dos álbuns infantis lidos na sala de atividades são trazidos pelas próprias crianças, que assumem a responsabilidade de partilhá-los com o grupo. A maioria dos álbuns infantis lidos na sala são trazidos pelas próprias crianças, que assumem a responsabilidade de os partilhar com o grupo. Durante as horas de conto, demonstram grande envolvimento e expressividade, não só ao ouvirem atentamente, mas também ao assumirem a leitura com autonomia, necessitando de pouco apoio por parte da equipa educativa.

No que diz respeito às limitações/fragilidades do grupo, a EC afirma que “ (...) é um grupo um pouco imaturo do ponto de vista socio-emocional e que precisa muito da intervenção dos adultos para mediar situações” (p.6). A necessidade de intervenção dos adultos é frequente, sendo essencial para orientar a resolução de desafios, promover a cooperação e reforçar estratégias que incentivem a autorregulação. Ademais, a presença de crianças estrangeiras que ainda não falam nem compreendem a língua portuguesa representa um desafio no processo de comunicação e integração. Embora a equipa educativa recorra ao inglês para facilitar a interação, existem aspetos da comunicação

verbal e não verbal que podem não ser plenamente compreendidos, dificultando a participação em algumas atividades e a interação com os pares.

Para além destes desafios, destaca-se também a falta de pontualidade de algumas crianças, que chegam frequentemente a meio ou no final da reunião da manhã. Esta situação compromete a sua participação ativa neste momento estruturante do dia, onde são abordadas questões importantes para a organização das atividades e para a dinâmica do grupo.

Atualmente, três crianças do grupo beneficiam de acompanhamento em terapia da fala, com sessões semanais. Uma das crianças realiza o acompanhamento em contexto clínico, com uma terapeuta da equipa *Cardume Azul*, enquanto as outras duas foram submetidas a um rastreio no presente ano letivo e iniciaram intervenção no colégio, sob a orientação da terapeuta da *SpeechCare*.

Importa referir que, uma das crianças do grupo encontra-se abrangida por um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), com base nos resultados do Relatório de Avaliação do Desenvolvimento, realizado a novembro de 2023. O caso é acompanhado por uma Educadora de Educação Especial, não sendo, para já, necessária uma intervenção direta, dado que a criança tem demonstrado uma evolução positiva. No entanto, mantém-se a possibilidade de um apoio mais direcionado, caso se revele pertinente, nomeadamente no desenvolvimento da autorregulação, da gestão emocional e da adequação comportamental no contexto educativo, garantindo assim um percurso de aprendizagem mais estruturado e equilibrado.

### **Tabela 1**

*Informações sobre o grupo de crianças*

Nomes	Data de nascimento	Idade	Percurso no colégio
A. K	26/10/2020	4 anos	Desde setembro 2024
A. S	17/09/2020	4 anos	Desde setembro 2022
A.KAS	16/03/2020	4 anos	Desde fevereiro

			2024
A.C	07/12/2020	4 anos	Desde setembro 2024
F. M	20/06/2020	4 anos	Desde setembro 2022
F.E	05/10/2020	4 anos	Desde setembro 2022
M. E	13/01/2020	4 anos	Desde setembro 2024
M.C	18/11/2020	4 anos	Desde setembro 2021
M.S	16/02/2020	4 anos	Desde setembro 2023
M.R.R	03/11/2020	4 anos	Desde setembro 2021
M.F	07/10/2020	4 anos	Desde janeiro 2025
M. M.	20/07/2020	4 anos	Desde setembro 2022
M.B	29/11/2020	4 anos	Desde abril 2024
M.F	17/11/2020	4 anos	Desde setembro 2024
M.V.V	09/09/2020	4 anos	Desde setembro 2022
M.R	08/07/2020	4 anos	Desde setembro 2023
V.R	08/07/2020	4 anos	Desde setembro 2023

## 2.6 Famílias

Compreender a criança implica considerar o seu contexto familiar, uma vez que é nesse ambiente que se constroem grande parte das suas referências, influenciando significativamente as suas atitudes, comportamentos e formas de se relacionar com os outros (Ferreira 2004). Neste âmbito, Oliveira (2014) acrescenta que embora a família e a instituição socioeducativa constituam contextos distintos na vida da criança, ambas convergem na prossecução de objetivos comuns, assumindo responsabilidades partilhadas na criação de ambientes seguros e na implementação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento global da criança.

Deste modo, a colaboração eficaz entre educadores e famílias é essencial para promover um ambiente escolar acolhedor e positivo, pois, como refere Fuertes (2010), “o bom relacionamento entre educadores e pais favorece a integração da criança na escola, beneficia as representações dos educadores e aumenta a autoestima e satisfação das crianças” (p.8).

Partindo da premissa de que as famílias desempenham um papel estruturante na educação holística das crianças, e em consonância com os autores referidos, torna-se basilar respeitar e conhecer as suas particularidades, de modo a construir uma caracterização contextualizada que potencie intervenções pedagógicas ajustadas e eficazes.

A caracterização que será apresentada resulta de informações obtidas através de interações informais com a equipa educativa e da análise do PCG (2024-2025). Tendo em conta a relevância de dispor de dados completos e fidedignos para uma caracterização adequada das famílias, não foi possível aceder a toda a informação desejada devido às normas de confidencialidade vigentes na instituição socioeducativa.

Nesse sentido, e considerando a importância de uma relação colaborativa entre a família e a OS, ao longo da minha prática foi possível observar um envolvimento ativo das famílias nas dinâmicas do grupo de crianças, refletindo uma valorização do papel que os familiares desempenham. A partir da análise do referido documento, a educadora

destaca que as famílias pertencentes a este grupo de crianças apresentam, maioritariamente, um nível socioeconómico médio-alto. Refere ainda que estas famílias possuem, na sua maioria, formação académica superior e estão profissionalmente inseridas, sobretudo no setor dos serviços.

A sua participação concretizou-se em múltiplos momentos, nomeadamente nas partilhas semanais, espaço privilegiado onde as crianças apresentam ao restante grupo experiências vividas em contexto familiar, como passeios, viagens ou acontecimentos considerados pertinentes. Promovendo, assim, o desenvolvimento da expressão oral, o reforço da identidade individual e o fortalecimento de pertença ao grupo. Para além destas partilhas, verificou-se também uma colaboração mais tangível, através do envio de alimentos, que posteriormente, foram integrados nas rotinas do grupo. Destaca-se, a título exemplificativo, o caso da oferta de diversas romãs por parte de uma família, fruto da qual resultou um momento de partilha e envolvimento entre as crianças e a equipa educativa, que, em conjunto, procederam à sua preparação. Posteriormente, foram servidas como sobremesa no momento do almoço, conferindo significado à experiência e reforçando a ligação entre o contexto familiar e as vivências do quotidiano escolar.

No Plano Curricular de Grupo (2024-2025), a educadora cooperante menciona a importância do contacto com as famílias, promovido, através da plataforma digital *Classroom*. Esta ferramenta tem assumido um papel central na comunicação entre a equipa educativa e os encarregados de educação, permitindo a partilha contínua de informações relevantes sobre as dinâmicas do grupo. Diariamente, são disponibilizadas atualizações que documentam o quotidiano pedagógico, sendo que, no final da semana, a educadora elabora um resumo dos momentos mais significativos vividos pelas crianças, recorrendo frequentemente a registos fotográficos que enriquecem e ilustram a narrativa partilhada.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

Com base na caracterização do contexto educativo apresentada anteriormente, este capítulo propõe uma análise reflexiva da intervenção realizada em contexto de Jardim de Infância, no âmbito da Prática Supervisionada II (PS II). Serão, assim, expostas as intenções que orientaram a minha ação educativa, definidas a partir de uma reflexão crítica sobre os valores e princípios pedagógicos que nortearam a minha prática, bem como das especificidades observadas nas crianças, nas famílias e na equipa educativa. No âmbito da Educação de Infância, é fundamental que o (a) educador (a) construa intencionalidades conscientes que lhe permitam “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13).

Paralelamente, será descrito o processo de implementação dessas intenções, articulando os momentos vivenciados com registos recolhidos, culminando numa avaliação da sua concretização ao longo do percurso formativo.

### **3.1 Intenções para a ação**

Este tópico organiza-se em duas partes complementares: numa primeira fase, são explicitadas as intenções pedagógicas definidas para a intervenção junto do grupo de crianças, da equipa educativa e das famílias. De seguida, procede-se à respetiva avaliação, analisando-se o modo como essas intenções foram concretizadas ao longo do processo com cada um dos intervenientes.

#### **3.1.1 Com as crianças**

Desde as primeiras semanas de prática, e com base numa observação sistemática e continua do grupo de crianças, procurei delinear as minhas intencionalidades pedagógicas, ajustando-as às especificidades e necessidades identificadas em cada criança. Este processo foi complementado por conversas informais e momentos de reflexão conjunta com a equipa educativa.

Considerando a importância das relações interpessoais na infância, a minha primeira intencionalidade passou por estabelecer uma ligação afetiva sólida com o

grupo, sustentada na confiança e no reconhecimento da individualidade de cada criança, como alicerce para uma intervenção educativa sensível e personalizada. Conforme afirmam Cacheffo e Garms (2015), citados por Salvador et. al (2023), a afetividade constitui uma competência fundamental para as profissionais de Educação de Infância, estando presente em diversas dimensões da prática pedagógica. Os mesmo autores acrescentam que esta competência revela-se essencial tanto na elaboração das propostas educativas, como no planejamento das atividades e na mediação das interações, quer entre educadora e criança, quer entre as próprias crianças e os objetos de conhecimento. Posto isto, “ a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar” (p.25). De acordo com a minha perspectiva, esta intencionalidade constitui a base fundamental para o estabelecimento de uma primeira ligação com as crianças. Cumpre referir que, no primeiro momento de estágio, esta foi, de forma marcante, a minha principal motivação e preocupação. Esta reflexão será aprofundada através do excerto da nota de campo que se apresenta de seguida:

*Durante a aula de Educação Física, o FE encontra-se um pouco triste e começa a chorar. Dirigi-me até ao mesmo e questionei: “O que se passa, precisas da minha ajuda?”; A criança continua a chorar, e nesse sentido optei por colocá-la um pouco ao meu colo até se acalmar. (Nota de campo n.º 3 no dia 30 de setembro de 2024).*

Neste sentido, Amorim e Navarro (2012) referem que autores como Wallon e Vygotsky valorizam profundamente a ligação entre o afeto e o desenvolvimento cognitivo, defendendo que as emoções são determinantes na formação da personalidade e no fortalecimento dos vínculos entre criança e educador/a.

No seguimento da intencionalidade anterior definida, considerei de particular relevância que a segunda intenção pedagógica incidisse na promoção da autonomia das crianças. A criação de oportunidades que incentivem a tomada de decisões, a responsabilidade das próprias ações e a construção do saber de forma ativa e significativa assumiu-se como um elemento indispensável no processo educativo. Acreditando que a infância, enquanto etapa determinante do desenvolvimento humano

constitui-se como um momento privilegiado para a consolidação de competências essenciais à formação integral do sujeito.

A literatura reforça esta perspectiva, evidenciando que a progressiva aquisição de autonomia representa não só um indicador do desenvolvimento infantil (Portugal, 2009), como também um fator determinante para a construção de identidade. Hohmann e Weikart (2011) acrescentam que esse processo favorece a conquista gradual da independência e o fortalecimento da consciência individual da criança. Esta compreensão será exemplificada na nota de campo que se apresenta abaixo, a qual ilustra de forma concreta a manifestação e o desenvolvimento da autonomia no contexto educativo.

*E: “Vamos fazer um comboio, para lavar as mãos”;*

*ME: “Vai um de cada vez, a C fica aqui a ver”;*

*E: “Podem ir dois a dois”;*

*MRR: “Só podemos usar dois papeis é uma regra!;*

*E: “Exatamente, não se esqueçam de fechar a torneira enquanto esfregam as mãos”;*

*AS: “Não podemos gastar água”. (Nota de campo n.º 11 no dia 02 de outubro de 2024).*

Em continuidade com as intenções, emergiu como terceiro eixo orientador a valorização da participação das crianças no seu próprio processo educativo. Assente na conceção enquanto sujeito social competente, dotado de saberes, interpretações e direitos, esta abordagem visa promover a sua escuta e envolvimento efetivo nas dinâmicas pedagógicas. Tal como referem Silva et al. (2016), é fundamental reconhecer a criança como agente capaz de atribuir significado ao que a rodeia, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento e na vivência das experiências educativas.

No seguimento, a minha intervenção foi inspirada na prática da Educadora Cooperante, a qual valoriza a escuta ativa e a participação efetiva das crianças, nomeadamente através da reunião diária, momento em que cada criança tinha a oportunidade de expressar as suas preferências e decisões quanto às atividades a desenvolver. Esta abordagem revelou-se essencial para a construção de um ambiente

democrático, onde a voz das crianças era não só ouvida, mas integrada nas decisões pedagógicas. Neste sentido, Vygotsky (1991) destaca a importância da interação social e da linguagem no desenvolvimento, atribuindo à criança um papel ativo na construção do conhecimento. Também Freire (1996), reforça a necessidade de uma pedagogia dialógica, baseada no respeito mútuo e na escuta, reconhecendo que ensinar implica aprender com o outro. Ao longo da prática, esta perspectiva traduziu-se no desenvolvimento de pequenos projetos construídos em conjunto, cuja origem residia nos interesses e motivações manifestadas pelas próprias crianças, reconhecendo-as, assim, como co construtoras do seu percurso educativo.

### **3.1.2 Com as famílias**

Reconhecendo a família como um influente agente no processo escolar da criança, considerei estabelecer uma relação de proximidade, respeito e colaboração com os seus elementos. A minha intencionalidade neste domínio assentou na construção de uma parceria baseada na confiança mútua, na partilha e na disponibilidade, valorizando sempre uma abordagem ética. Para tal, foram privilegiados momentos de diálogo e interação informal, facilitados pela postura acolhedora da equipa educativa. Acresce referir que fui apresentada às famílias através de um email enviado pela EC, no qual tive a oportunidade de me dar a conhecer, esclarecer os objetivos da minha intervenção e explicitar o meu papel no contexto socioeducativo. Esta mediação inicial contribuiu para fortalecer a articulação entre a escola e as famílias desde os primeiros momentos de prática.

Uma comunicação eficaz entre escola e família assume um papel determinante na qualidade do acompanhamento das crianças. Posto isto, é fundamental garantir a existência de meios adequados de contacto que promovam uma partilha regular e construtiva de informações. Segundo esta perspetiva, alguns autores destacam a relevância de canais bem estruturados, capazes de assegurar uma comunicação clara, objetiva e contínua, permitindo um seguimento atendo do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças (Mata & Pedro, 2021).

Por fim, defini como uma das minhas intencionalidades o envolvimento das famílias, valorizando a sua presença e participação na vida escolar das crianças do grupo. Neste sentido, procurei “acolher os contributos das famílias, aceitando-as como

parceiras na ação educativa” (Carta de Princípios dos Associados da APEI para Tomada de Decisão Eticamente Situada, 2011,p.2), promovendo uma relação de cooperação e corresponsabilidade. Em concordância, Mata e Pedro (2021) defendem a importância de criar oportunidades que favoreçam o envolvimento das famílias na dinâmica da comunidade educativa.

### **3.1.3 Com a equipa educativa**

Neste âmbito, a primeira intencionalidade centrou-se na promoção de uma comunicação efetiva com a equipa educativa. Acreditando que o diálogo, o respeito mútuo e a partilha são fundamentais para a construção de um ambiente pedagógico coeso, procurei desde o início estabelecer uma relação de proximidade e colaboração, criando bases sólidas para um trabalho em conjunto. De acordo com Jesus (2000) e Hohman e Weikart (2011), o trabalho em equipa trata-se de uma interação entre duas ou mais pessoas que cooperam na realização de uma mesma tarefa, partilhando a responsabilidade e a resolução de problemas de forma intencional e coordenada.

Os mesmos autores acrescentam que, “O trabalho em equipa entre adultos (...) cria um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.128), e foi com base nesta premissa que compreendi a importância de uma atuação articulada e coerente entre todos os intervenientes educativos, procurei compreender as dinâmicas e intenções da equipa pedagógica, nomeadamente da EC e da Assistente Operacional. Para tal, recorri à observação direta, ao diálogo contínuo e à reflexão partilhada. Esta abordagem teve como intencionalidade construir uma prática pedagógica alinhada e colaborativa, promovendo a coerência e a continuidade no processo educativo. Tal como refere Roldão (2007), o planeamento e a ação pedagógica devem passar de “uma construção individual e singular” para “um processo partilhado e colaborativo”, o que considero primordial para, como a autora afirma, “ensinar mais e melhor” (p. 28).

### 3.2 Avaliação no processo de intervenção

Neste subcapítulo, procede-se à avaliação do processo de intervenção desenvolvido, tendo como referência as intencionalidades delineadas e a sua concretização no quotidiano educativo.

Ao longo da minha experiência, atribuí especial importância à avaliação como um processo contínuo, dinâmico e partilhado. Desde o início, envolvi a comunidade educativa, promovendo a escuta ativa e a troca de ideias. A observação foi a base para uma análise crítica e fundamentada da prática. As reflexões semanais, na PPS II, foram cruciais para aprofundar o meu olhar pedagógico e repensar as ações desenvolvidas. Valorizei os contributos da educadora cooperante e da assistente operacional, tanto em reuniões como nas interações informais, que enriqueceram a minha prática e alimentaram um pensamento pedagógico mais consciente e intencional.

A primeira intencionalidade delineada com **as crianças** consistiu no estabelecimento de uma relação afetiva e sólida com o grupo, alicerçada na confiança e na valorização da individualidade de cada criança. A avaliação deste intencionalidade, revela-se positiva, na medida em que foi possível, desde os primeiros momentos de interação, construir vínculos significativos com as crianças, sustentados na escuta ativa, na atenção individuada e na presença disponível e coerente. Esta relação de proximidade contribui para a criação de um clima emocionalmente seguro, favorecendo a expressão de sentimentos e envolvimento nas propostas pedagógicas e interações respeitosas.

A nota de campo que se segue ilustra esta realidade, ao evidenciar o convite espontâneo de uma criança para brincar comigo, sinal de confiança e reconhecimento afetivo. Simultaneamente, foi possível responder a uma outra criança que demonstrava dificuldades o que reforça a capacidade de atenção diferenciada e o impacto positivo dos vínculos construídos.

*Na área da matemática, a criança ME questiona, “Podes jogar comigo?”, na qual eu respondo “Claro que sim, vai buscar o que tu quiseres”.*

*Nessa mesma área, encontrava-se a criança AC, que estava com algumas dificuldades. Posto isto, decidi intervir:*

*E: “Posso brincar contigo?”;*

*AC: “Sim!”;*

*E: “Então coloca aqui as peças e vamos tentar ordenar, consegues?”;*

*AC: “Sim!”; (Nota de campo n.º 8 no dia 01 de outubro de 2024).*

Com base na importância da autonomia na idade pré-escolar, a segunda intencionalidade traçada na minha intervenção centrou-se na promoção desta dimensão. Desde o início e ao longo da prática, foi possível observar que a EC valorizava práticas intencionalmente orientadas para a promoção da iniciativa e da participação das crianças, criando um ambiente propício ao desenvolvimento progressivo da sua autonomia. Esta perspetiva encontra-se em consonância com os princípios do Movimento da Escola Moderna, que defende

*Essa transferência do poder das mãos do(a) professor(a) para as mãos dos alunos, dá-lhes a oportunidade de experimentarem vários papéis, desencadeando nas crianças um processo de amadurecimento, (...) facilitando-lhes a passagem de um estado de dependência a um estado consciente de maior autonomia. (Serralha, 2009, p. 28).*

De uma forma geral, a avaliação desta intencionalidade revelou-se amplamente positiva, na medida em que foi criar situações que favoreceram a expressão da autonomia das crianças, através de escolhas, responsabilidades e participação ativa nas rotinas diárias.

*A criança VR não queria comer, neste sentido questionei, “Queres que me sente ao pé de ti?”. O VR acena com a cabeça que sim e questiona, “Podes-me ajudar?”. A qual respondo, “Eu posso-te ajudar com a primeira colher, depois comes sozinho. Tu consegues”. (Nota de campo nº16 no dia 7 de outubro de 2024).*

A valorização da participação das crianças no seu processo educativo constituiu a última intencionalidade da minha intervenção, sustentada na convicção de que a criança é um sujeito ativo, competente e com voz. Desde o início, procurei criar oportunidades para que cada criança pudesse expressar as suas ideias, fazer escolhas e envolver-se na planificação e avaliação das atividades.

A avaliação desta intencionalidade revelou-se bastante enriquecedora, uma vez que foi possível observar, ao longo da prática, um aumento do envolvimento das crianças, uma maior iniciativa na resolução de situações do dia a dia e uma crescente capacidade de argumentar e justificar as suas preferências.

*E: “Estou muito contente que vocês queiram fazer este projeto comigo. Em primeiro lugar a C quer saber o que vocês sabem sobre os caracóis”.*

*AS: “Sabe os caracóis crescem e mudam de conchas” e “A concha era comprida”;*

*VR: “Parece que come alface”; (Nota de campo nº23, 9 de outubro de 2024)*

*E: “Ontem o VR desenhou alguns caracóis e pediu para colá-los na nossa tabelas, o que acham?”;*

*MS: “Acho uma boa ideia!”;*

*E: “Boa, então podes ir buscar a cola e as tesouras”;*

*AS: “Podemos colar aqui?”;*

*E: “Podem colar onde quiserem, eu vou preparar o computador porque tenho vários vídeos para vos mostrar”; (Nota de campo nº 39, 22 de outubro de 2024).*

Durante a prática, realizei diversas atividades com o grupo que se revelaram particularmente significativas para a concretização das intencionalidades previamente delineadas. A dinâmica o “*Jogo do Peixinho*” destacou-se pelo elevado nível de envolvimento das crianças e pelo desenvolvimento de competências no domínio da motricidade global, da noção de número e das interações sociais, como o respeito por regras e turnos. Esta proposta lúdica permitiu aprofundar a autonomia infantil, ao exigir a aplicação de regras e fomentar a cooperação entre pares.

A atividade “*Jogo do Maestro*” revelou-se igualmente eficaz, promovendo a percepção auditiva, a escuta ativa e a coordenação motora, bem como o respeito pelas funções atribuídas e pela dinâmica coletiva. Esta experiência relaciona-se diretamente com a intenção de fortalecer os vínculos afetivos, exigindo atenção mútua, empatia e escuta sensível.

No mesmo sentido, o “*Macaquinho do Chinês*” proporcionou um contexto privilegiado para o desenvolvimento do controlo postural, do equilíbrio, da atenção sustentada e da autorregulação física e emocional. Esta atividade constituiu uma estratégia lúdica eficaz para consolidar a confiança e o respeito entre pares, promovendo um ambiente inclusivo e afetivo.

Outro momento de grande relevância foi a atividade “*O Chão é Lava*”, que estimulou competências como a agilidade, a percepção espacial e a colaboração entre pares, evidenciando comportamentos de entajuda espontânea e respeito pelas regras. Esta proposta contribuiu para o fortalecimento da autonomia, da tomada de decisão e da capacidade de resposta rápida em grupo.

Por fim, o jogo “*Telefone Estragado*” foi crucial para a promoção da linguagem oral, da memória auditiva e da interpretação de mensagens, valorizando o erro como parte integrante do processo de aprendizagem. Esta atividade proporcionou momentos de escuta, humor e partilha, alinhando-se com a intencionalidade de fomentar a participação ativa das crianças na sua aprendizagem.

Estas experiências pedagógicas, para além de potenciarem o desenvolvimento global das crianças, possibilitaram uma avaliação concreta e reflexiva do impacto das intencionalidades traçadas, evidenciando a centralidade do jogo como estratégia educativa e reforçando a pertinência de uma prática pedagógica sensível, participativa e intencional. Através destas propostas realizadas ao ar livre, procurei igualmente diversificar as experiências lúdicas no exterior, evitando que as crianças se limitassem às mesmas estruturas e dinâmicas de brincadeira. Este objetivo contribuiu para uma

maior coesão do grupo, fomentando interações mais amplas entre os pares, bem como o fortalecimento de vínculos afetivos entre mim e as crianças.

No que concerne a avaliação das intenções delineadas relativamente à equipa educativa foram não só cumpridas, como superaram amplamente as minhas expectativas iniciais. Ao longo da prática, consegui estabelecer uma relação de proximidade, respeito e verdadeira colaboração com todos os elementos da equipa, o que se refletiu num ambiente de trabalho coeso e num processo educativo mais fluido e articulado. A comunicação foi um ponto particularmente forte, tendo-se revelado contínua, aberta e eficaz, permitindo um alinhamento constante nas decisões pedagógicas e uma partilha regular de observações e reflexões sobre o grupo. Este percurso confirmou-me a importância da corresponsabilidade e da partilha profissional como pilares fundamentais na construção de uma prática educativa de qualidade, sustentada na confiança mútua, na escuta ativa e no compromisso conjunto com o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Relativamente às intencionalidades definidas para com as famílias, destacam-se a construção de uma parceria baseada na confiança mútua, na partilha e na disponibilidade, valorizando sempre uma abordagem ética, bem como o envolvimento das famílias, valorizando a sua presença e participação na vida escolar das crianças do grupo.

A intencionalidade de promover uma relação de proximidade com as famílias revelou-se a mais limitada no contexto da minha intervenção. Apesar da importância que atribuí à construção de uma parceria baseada na confiança, na partilha e no envolvimento mútuo, vários fatores dificultaram a concretização deste objetivo. As dinâmicas da organização socioeducativa, associadas a questões logísticas e à ausência de momentos de contacto direto, nomeadamente no início da manhã e no final do dia, limitaram significativamente as possibilidades de interação com as famílias. O contacto estabelecido com as famílias ocorreu, essencialmente, em ocasiões pontuais, como festas de aniversário, não tendo sido possível desenvolver uma comunicação contínua e próxima. Apesar da Educadora Cooperante partilhar com os pais informações sobre a minha presença e o trabalho realizado, o envolvimento direto com as famílias ficou

aquém das minhas expectativas. Esta avaliação permite reconhecer os constrangimentos estruturais que, por vezes, condicionam a relação escola-família, apesar das boas intenções pedagógicas.

Importa salientar que, um dos desafios mais significativos enfrentados ao longo da prática pedagógica foi o desenvolvimento da assertividade na gestão das interações com o grupo de crianças. Num esforço consciente para manter um ambiente calmo, respeitador e livre de gritos, procurei adotar uma postura serena e contida, evitando recorrer a tons de voz elevados mesmo em situações mais exigentes. No entanto, essa opção resultou, por vezes, numa comunicação menos firme e clara, sobretudo em momentos em que se tornava necessário estabelecer limites com maior objetividade. A Educadora Cooperante identificou esta dificuldade e destacou a importância de encontrar um equilíbrio entre uma atitude acolhedora e a capacidade de afirmar orientações de forma segura e eficaz. Compreendi, neste processo, que ser assertivo não implica ser autoritário, mas sim comunicar com clareza, firmeza e empatia, garantindo que as regras e expectativas são compreendidas e respeitadas pelas crianças. Esta consciência tornou-se um ponto-chave para a minha autorregulação profissional, reforçando a necessidade de continuar a desenvolver estratégias de comunicação educativa que promovam um clima positivo, mas também estruturado e coerente.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

Este capítulo tem como propósito contextualizar o leitor relativamente à investigação desenvolvida ao longo da unidade de Prática Supervisionada II, procurando clarificar o percurso seguido, as razões que motivaram a escolha da temática e as aprendizagens daí decorrentes. De forma a estruturar a reflexão de forma coerente, o capítulo organiza-se em quatro subcapítulos: (i) Justificação da escolha do tema- onde se explora a relevância e pertinência da problemática; (ii) Fundamentação Teórica, com base na literatura científica que sustenta a investigação; (iii) Opções metodológicas e princípios éticos, que orientam o processo investigativo; (iv) Análise e interpretação dos dados, espaço onde se apresenta e discute os resultados face às questões inicialmente levantadas.

#### **4.1 Identificação e fundamentação da problemática**

“As crianças devem ser consideradas sujeitos e participantes da investigação, considerando, desta forma, as suas opiniões, experiências e perspetivas.”

(Fernandes & Tomás, 2011, p.2).

No decurso da PPS II, fui-me apercebendo de que as crianças se apropriavam de forma distinta dos espaços interior e exterior, relevando dinâmicas e interesses específicos em cada um. Embora o espaço exterior da organização socioeducativa fosse amplo e com potencialidades para diferentes experiências lúdicas, apresentava algumas limitações ao nível dos recursos disponíveis.

Em conversas informais com a educadora cooperante, tomei conhecimento de que existia uma orientação por parte da organização para que, nas brincadeiras no exterior, as crianças pudessem levar brinquedos de casa, prática que acontecia diariamente. Esta decisão, ainda que com a intenção de enriquecer as experiências, a meu ver, na prática, condicionava a exploração mais livre e criativa do espaço exterior. Ao trazerem brinquedos de casa, as crianças tendiam a centrar-se nesses objetos, o que, de certo modo, limitava o potencial do espaço ao ar livre como cenário privilegiado para o jogo simbólico, o movimento e a interação com os elementos mais naturais e diversificados. Esta observação suscitou em mim uma reflexão mais profunda sobre

como o ambiente físico, alinhado às decisões pedagógicas, pode influenciar significativamente as formas de brincar e explorar das crianças.

A delimitação de um percurso investigativo exige uma abordagem sistemática e reflexiva. Paralelamente, torna-se necessário definir, com rigor metodológico, as etapas que orientam a condução do estudo. Neste sentido, Duarte (2002) destaca a importância de compreender não apenas a origem do interesse investigativo, e a formulação da problemática, mas também a estruturação do processo que sustenta a investigação.

Posto isto, base nas observações realizadas, nas interações com a comunidade educativa e nas reflexões que emergiram ao longo da prática, definiram-se três questões orientadoras da investigação: (i) Que tipo de brincadeiras são mais frequentes nos espaços interiores e exteriores do JI e quais os fatores que influenciam as suas escolhas; (ii) De que forma os recursos materiais e a organização do espaço interior ou exterior promovem ou limitam as diferentes formas de brincadeira?; (iii) Como a Educadora Cooperante e o grupo de crianças percebem os benefícios e os desafios associados às brincadeiras nos espaços.

A partir das questões que orientaram este estudo, estabeleceram-se os seguintes objetivos de estudo: (i) Identificar os tipos de brincadeira que ocorrem nos espaços interior e exterior do JI e os fatores que as influenciam; (ii) Examinar como os recursos, materiais e a organização dos espaços interior e exteriores promovem ou limitam as diferentes formas de brincadeira; (iii) Compreender a perspetiva da EC e das crianças sobre as vantagens e desafios associados à brincadeira em espaços interiores e exteriores.

## **4.2 Revisão da literatura sobre a problemática identificada**

O presente capítulo visa apresentar a fundamentação teórica que sustenta o objeto de estudo, centrado nas oportunidades de brincadeira nos espaços de aprendizagem exteriores e interiores. Assim, o capítulo será estruturado em torno de cinco grandes temas: a importância do brincar no desenvolvimento infantil; a evolução conceptual do brincar; o contributo dos espaços exteriores para a aprendizagem; as potencialidades educativas dos espaços interiores; a importância do brincar arriscado e a percepção do adulto.

### **4.2.1 O Direito do Brincar e a sua Importância para o Desenvolvimento Infantil**

O direito ao brincar, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), constitui um elemento estruturante do desenvolvimento da criança. A sua efetivação requer não apenas a disponibilização de tempo e de espaços apropriados, mas também uma intencionalidade pedagógica que valorize o brincar como prática promotora de bem-estar físico, emocional e cognitivo. Tal como referem Tomás e Fernandes (2014), este reconhecimento implica uma compreensão aprofundada da natureza do brincar e dos seus impactos no percurso de crescimento da criança.

Brincar pode ser entendido como uma manifestação espontânea e voluntária da criança, orientada por interesses próprios e marcada por uma forte componente imaginativa e simbólica. Esta atividade envolve a exploração de desafios, a gestão do risco e a adaptação a novas situações, constituindo-se como meio privilegiado para o desenvolvimento das competências motoras, emocionais, cognitivas e sociais (Neto, 2020). Neste seguimento, Ginsburg (2007) defende que o brincar assume um papel determinante no processo educativo, ao proporcionar às crianças oportunidades de criação e exploração, fundamentais para o desenvolvimento de competências que fortalecem a autoconfiança, fomentam a resiliência e contribuem para o crescimento integral.

Em continuidade com esta perspetiva, Onofre (1997) citado por Sarmento et al. (s.d) propõe uma conceção mais abrangente do brincar, descrevendo-o como uma vivência intrinsecamente natural e espontânea, mas que progressivamente, assume um papel estruturante no modo como a criança interpreta e atribui significado ao mundo.

As conceções sobre o brincar têm evoluído ao longo do tempo, sustentadas por diversas teorias que contribuíram para uma valorização crescente desta dimensão no contexto educativo (Dowdell, Gray, & Malone, 2011). De acordo com a perspetiva de Fromberg (1992, citado por Pramling-Samuelsson & Fleeer, 2010), o brincar caracteriza-se por ser uma atividade simbólica e significativa, marcada pela ação voluntária, pela criatividade e pela presença de regras próprias que orientam a interação. Esta

abordagem destaca a complexidade do ato de brincar, reconhecendo-o como um processo estruturado que favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

#### **4.2.2 Dimensões do Brincar no Quotidiano da Educação Pré-Escolar**

A aprendizagem na infância é, por natureza, global e integrada, refletindo-se nas múltiplas experiências que a criança vivencia através do brincar. Tal como referido nas OCEPE, “a perspectiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo” (Silva et. al, 2016, p.22). Neste processo, a criança explora conceitos fundamentais, como a linguagem a matemática ou as ciências, relevando o potencial educativo do brincar no quotidiano pré-escolar. Repensar nas abordagens pedagógicas na Educação Infantil implica reconhecer a relevância da escola na formação integral da criança. Deste modo, as brincadeiras devem ser entendidas como práticas essenciais para o desenvolvimento emocional e psicológico, na medida em que favorecem o envolvimento ativo e promovem processos significativos na construção da identidade pessoal e social. (Akuri, Lima & Valiengo, 2018, citado por Brandão & Fernandes, 2021).

No que diz respeito à evolução das formas de brincar ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento infantil Kishimoto (1999), mencionada por Liberatto & Mota (2022), afirma que, “No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para pré-escola de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade.” (p. 3).

A construção de vínculos afetivos seguros representa um alicerce essencial no processo de desenvolvimento socio emocional da criança, favorecendo a emergência da empatia e a capacidade de interpretar e acolher os sentimentos alheios (Scotland, 2010). Relações próximas e consistentes, estabelecidas num clima de confiança e estabilidade emocional, criam condições para uma participação mais significativa no quotidiano educativo. Por outro lado, a existência de contextos que valorizem o brincar livre assume um papel central na promoção do envolvimento e da agência da criança.

Quando esta dispõe de liberdade para orientar a sua própria brincadeira, mobilizando a imaginação e a criatividade, tende a demonstrar maior interesse, concentração e prazer na ação (Gaspar, 2010). Assim, a conjugação entre relações afetivas consistentes e ambientes que promovem a brincadeira autônoma contribui para a construção de experiências educativas mais ricas, intencionais e ajustadas às especificidades do desenvolvimento infantil.

Segundo Hank (2006), o brincar permite à criança afirmar-se como sujeito no ambiente em que está inserida, atribuindo sentidos às suas experiências e construindo a sua identidade. A autora destaca a importância de proporcionar espaços acolhedores, que reflitam a identidade das crianças e estejam acessíveis de forma livre, como condição essencial para o seu desenvolvimento integral. Brincar num ambiente que promove interações entre crianças, entre criança e educador, e que, ao mesmo tempo, respeita os momentos de brincadeira solitária, contribui para a valorização da individualidade e da autonomia de cada criança (Idem).

### **4.2.3 O Espaço Interior no Jardim de Infância**

A forma como o espaço interior é organizado e utilizado revela, de forma implícita e explícita, as intenções pedagógicas do/a educador/a. Esta organização deve materializar os princípios orientadores definidos pelas orientações curriculares em vigor, exigindo, contudo, uma correspondência efetiva entre o que é normativamente estabelecido e as práticas educativas quotidianas.

Segundo Forneiro (s.d), a planificação do espaço educativo deve ser antecedida por uma reflexão aprofundada sobre os princípios fundamentais da ação pedagógica e sobre a forma como estes se concretizam no quotidiano da sala. Para que a criança se sinta confortável e segura para brincar, a organização da sala deve promover um ambiente de aprendizagem acolhedor, estimulante e intencionalmente estruturado, tendo em conta diferentes critérios que respeitem os seus interesses, necessidades e ritmos (Forneiro, s.d.). A organização do espaço educativo desempenha um papel fundamental na comunicação pedagógica do adulto, ao permitir que as intenções educativas se expressem de forma coerente tanto no plano verbal como não verbal. Esta disposição

intencional do ambiente facilita a harmonização entre o currículo que se declara e aquele que se vive, promovendo uma unidade entre as práticas visíveis e os valores subjacentes à ação educativa (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013)

De acordo com Cardona (1999), a organização das salas em contexto de jardim de infância deve ser concebida de forma intencional e refletida, tendo em vista a criação de um ambiente que favoreça a participação ativa, a autonomia e a liberdade de escolha por parte de cada criança. A dinâmica diária pode assumir diferentes configurações, que vão desde momentos em grande grupo, dinamizados pelo educador ou por uma criança, até experiências desenvolvidas em pequenos grupos ou em trabalho individual, permitindo assim a expressão de diversos ritmos, interesses e formas de aprendizagem (Idem). A mesma autora, defende, a partir das teorias da Psicologia Genética, que a criança constrói o seu conhecimento através da ação e da experimentação. Neste sentido, torna-se fundamental proporcionar um ambiente educativo estimulante, que favoreça a iniciativa e a curiosidade, bem como garantir uma organização espaço-temporal que permita à criança atuar com autonomia dentro da sala, explorando os materiais, os contextos e as interações de forma significativa.

Tal como defendido por Lurçat (1976, citado por Cardona, 1992), a organização das experiências educativas em jardim de infância estrutura-se em torno de dois tipos fundamentais de atividades: as atividades livres e as atividades dirigidas. Segundo o autor, nas atividades livres a criança assume um papel ativo e autónomo, podendo explorar os materiais e o espaço segundo os seus interesses e intenções, sem intervenção direta do educador. Esta dimensão é valorizada por Lurçat (1976) pois permite à criança desenvolver a iniciativa, a criatividade e a autorregulação. Por outro lado, nas atividades dirigidas, o educador surge como agente central na planificação e mediação da ação educativa, sendo ele quem organiza os materiais, estrutura o espaço e define os objetivos da atividade. Neste tipo de proposta, segundo o mesmo autor, a criança atua sob orientação direta do adulto, o que favorece a aquisição de competências específicas e a construção de aprendizagens orientadas. Ainda na linha de pensamento de Lurçat (citado por Cardona, 1992), é fundamental que exista um equilíbrio entre estas duas dimensões da prática, de modo a garantir que o contexto educativo responda tanto à necessidade de autonomia como à de estrutura, essenciais no desenvolvimento global da

criança. Cardona (1992) acrescenta que, “(...) a utilização do espaço é condicionada pelo tempo que lhe é atribuído.” (p.10).

#### **4.2.4 O Espaço Exterior no Jardim de Infância**

O brincar em contextos exteriores tem assumido uma relevância crescente no campo da investigação em educação e desenvolvimento infantil, não apenas pelas suas amplas possibilidades pedagógicas, mas também pelos benefícios evidenciados ao nível do bem-estar físico, emocional e social da criança. Neste enquadramento, Erickson e Ernest (2011), citados por Rosa (2013, p. 9), salientam que “atualmente vários investigadores se têm debruçado sobre este tema reconhecendo que brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais.”

Neste âmbito, Neto (2005, citado por Bento, 2015) destaca a redução progressiva das oportunidades de brincadeira em espaço exterior, associando este fenómeno a mudanças significativas na forma como o tempo da infância tem vindo a ser organizado.

Posto isto, o disposto no Decreto-Lei n.º 119/2009, Artigo 3.º, afirma que o espaço de recreio, associado a jogos motores, é definido como uma “área destinada à atividade lúdica para crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância”. Nesse mesmo sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar sublinham a importância do espaço exterior como um cenário privilegiado para as iniciativas das crianças. Tal como referem Silva et al. (2016, p. 27), “ao brincar, tem a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social, de contacto e exploração de diversos materiais naturais (pedras, folhas, paus, areia, água...)”, “(...) como também, é um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, diversos tipos de jogos)”.

Em concordância, Moss (2002), salienta que a introdução de materiais naturais, diversificados e abertos ao uso criativo é essencial para estimular o pensamento

divergente, o jogo simbólico e a cooperação entre pares. No que diz respeito ao espaço exterior, este deve integrar zonas de sombra, elementos naturais e desafios motores variados, promovendo uma abordagem holística do desenvolvimento.

De acordo com Thomas e Harding (2011), citados por Portugal e Bento (2016), o brincar ao ar livre envolve uma mobilização global do corpo, uma vez que a criança, ao explorar o meio, os objetos e as suas próprias capacidades, está a experienciar um processo que “permite que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (p. 91). As mesmas autoras acrescentam que, ao brincarem no espaço exterior, as crianças têm também a possibilidade de manusear diversos objetos que exigem cuidados específicos, como paus, pedras ou ferramentas. Neste sentido, Vale (2013) acrescenta que esses materiais não estruturados “ativam níveis elevados de imaginação e criatividade” (p. 13).

Importa referir que, a exploração do espaço exterior levanta frequentemente dúvidas sobre o que deve ou não ser permitido às crianças. Verifica-se uma crescente tendência para a padronização dos brinquedos e das brincadeiras, acompanhada por uma preocupação excessiva em proporcionar “ambientes assépticos, seguros e sem riscos” (Vale, 2013, p. 12). Em concordância, Neto e Lopes (2018) assinalam que a relação corporal com espaços imprevisíveis e naturais tem vindo a ser progressivamente substituído por experiências em contextos padronizados, estruturados e formatados, limitando o potencial exploratório da criança.

No contexto português, a reflexão de Figueiredo (2015, citado por Bento, 2015) evidencia que os espaços exteriores destinados ao jogo e recreio permanecem, em muitos casos, subvalorizados, traduzindo-se numa oferta limitada e estandardizada de estímulos. Esta perspetiva revela uma conceção ainda dominante nas práticas pedagógicas, centrada na atividade educativa em sala e relegando o espaço exterior para uma função meramente complementar, associada ao intervalo e à libertação de energia acumulada pelas crianças (Idem).

Para tal, Cunha e Rebolo (2017), denotam que este espaço possibilita um alargamento das oportunidades de aprendizagem, em virtude da complexidade estrutural do ambiente e da extensão do espaço disponível para exploração. Posto isto,

tona-se fundamental proporcionar “às crianças momentos de descoberta, exploração e experiência” (Cunha e Rebolo, 2017, p.18), valorizando o seu envolvimento com o exterior.

#### **4.2.5 O Papel do Educador no Brincar das Crianças**

A ação educativa deve ser guiada por uma intencionalidade pedagógica clara, reconhecendo a brincadeira como motor de desenvolvimento e aprendizagem, cabendo ao educador/a criar contextos diversificados que favoreçam a experimentação, a criatividade e a construção do conhecimento, através de uma seleção criteriosa de jogos e brincadeiras, ajustados às necessidades e interesses do grupo, promovendo aprendizagens integradas.

A partir desta perspectiva, Santos (2019) defende que o/a educador/a deve garantir a equidade de oportunidades no acesso a experiências de aprendizagem, assegurando a todas as crianças contextos que promovam a brincadeira autónoma, sem a necessidade de intervenção direta do adulto. Para tal, Spodek (2002), citado pela mesma autora, acrescenta, “Cabe, assim, ao educador a tarefa de despertar as crianças para atividades mais intencionais, motivando-as para entrarem nas brincadeiras por um certo período de tempo, retirando-se posteriormente .“ (p.35).

A criação de contextos educativos que valorizem a autonomia da criança implica uma organização intencional do espaço e dos materiais, orientada para a promoção da curiosidade, do interesse e do envolvimento ativo. Como orienta o referencial curricular OCEPE (2016), o/a educador/a de infância deverá promover “o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Silva et. al., 2016).

Para além disso, a visão de Moss (2002) sublinha a importância da organização do espaço como reflexo direto dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância. O autor defende que os ambientes educativos devem ser concebidos de forma a promover o bem-estar, o envolvimento e a aprendizagem significativa das crianças, exigindo do educador uma postura atenta, reflexiva e disponível para escutar e observar.

A aprendizagem do brincar não é um processo inato, mas sim construído progressivamente através das interações sociais e da mediação do adulto. Neste sentido, Kishimoto (2010) destaca que a criança, “não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com adultos” (p. 1). Através do contacto com objetos e brinquedos, a criança vai descobrindo possibilidades de uso e, ao observar os seus pares ou as intervenções do adulto, amplia o seu repertório lúdico, aprendendo regras e dinâmicas que poderá mais tarde reproduzir ou transformar (Kishimoto, 2010).

É certo afirmar que uma das missões do educador é organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar aprendizagens plurais, sendo uma das dimensões relevantes para a organização do ambiente educativo, a organização do espaço (Portugal & Bento, 2016). Não menosprezando a importância da organização do espaço da sala de atividades, o espaço exterior “merece a mesma atenção do educador” (Silva et al., 2016, p.39). Quer isto dizer que o espaço exterior pode e deve ser complementar ao espaço interior e deve ser considerado pelo educador na sua ação pedagógica, pois, de acordo com Portugal e Bento (2016), este espaço “possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior. O maior grau de imprevisibilidade, a dimensão do espaço, o contacto e exposição a elementos naturais criam um ambiente pedagógico” (p.90).

Segundo Smith e Pellegrini (2008), é relevante garantir à criança oportunidades adequadas para o envolvimento em atividades de brincadeira livre, permitindo-lhe explorar de forma autónoma os seus interesses e criatividade. De igual modo, os autores salientam a importância da participação ativa dos adultos em certas situações, especialmente na organização de brincadeiras com alguma estrutura, contribuindo para enriquecer o contexto lúdico e ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem.

Contudo, Hank (2006) defende que o educador não deve ocupar o centro do processo de aprendizagem, mas sim atuar como alguém mais experiente que acompanha e facilita, permitindo que a criança aprenda de forma lúdica. A autora sublinha que o conhecimento é construído pela própria criança, nas suas interações com o meio e com

os outros, e que o professor não é o único responsável pelo desenvolvimento das suas capacidades.

### **4.3 Roteiro ético e metodológico**

Nesta secção, explicitam-se as opções metodológicas e os princípios éticos que orientaram o desenvolvimento da investigação. Deste modo, apresentam-se as decisões tomadas quando ao delineamento do estudo, justificando as abordagens escolhidas em função da natureza da problemática em análise. De igual modo, são descritas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados, evidenciando a sua relevância face às questões de investigação e aos objetivos delineados.

#### **4.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo**

A presente investigação resulta do interesse em compreender como os espaços interior e exterior do Jardim de Infância influenciam as oportunidades de brincadeira das crianças. A observação direta realizada durante a prática pedagógica evidenciou que o tipo de brincadeiras varia consoante o espaço, sendo influenciado pela organização, pelos materiais disponíveis e pelas dinâmicas estabelecidas.

Neste enquadramento, a investigação orienta-se pelas seguintes questões: Que tipo de brincadeiras são mais frequentes nos espaços interiores e exteriores e quais os fatores que influenciam as suas escolhas? De que forma os recursos, materiais e a organização desses espaços promovem ou limitam as diferentes formas de brincadeira? Como a educadora e as crianças percebem os benefícios e os desafios associados ao brincar em ambos os contextos?

De acordo com estas questões, estabeleceram-se como principais objetivos:

- (i) identificar os tipos de brincadeira que ocorrem nos espaços interiores e exteriores do jardim de infância e os fatores que as influenciam;
- (ii) examinar como os recursos, materiais e organização dos espaços interiores e exteriores promovem ou limitam as diferentes formas de brincadeira;

- (iii) compreender a perspectiva de educadores e crianças sobre as vantagens e desafios associados à brincadeira em espaços interiores e exteriores.

#### **4.3.2. Natureza do estudo**

A escolha do método de investigação representa uma etapa determinante no delineamento do estudo, devendo articular-se de forma coerente com a natureza do objeto de investigação e os objetivos definidos. Esta decisão metodológica exige uma análise rigorosa das condições contextuais, assegurando que a abordagem adotada possibilite à estudante-estagiária investigadora desenvolver um percurso investigativo consistente e alinhado com as intenções da pesquisa. Deste modo, Carmo e Ferreira (2008) afirmam que, “a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (p. 198-199), o que reforça a pertinência de uma abordagem qualitativa para o presente estudo. Esta abordagem caracteriza-se pelo seu caráter indutivo, descritivo, naturalista e holístico, revelando-se particularmente adequada à compreensão aprofundada dos fenómenos educativos em contextos reais (Idem).

A meu ver, a escolha do estudo de caso como abordagem metodológica justifica-se pela complexidade e especificidade do objeto de investigação, centrado na compreensão das dinâmicas de brincadeira nos espaços interiores e exteriores do Jardim de Infância. Esta estratégia permite uma análise aprofundada de um fenómeno educativo concreto, no seu contexto natural, valorizando a singularidade das experiências, a interação entre os intervenientes e a influência dos ambientes físicos nas práticas lúdicas. Ao proporcionar uma visão holística e interpretativa da realidade observada, o estudo de caso revela-se particularmente adequado à lógica qualitativa da investigação e aos objetivos delineados.

Neste sentido, trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Nesta linha, Gall e colaboradores (2007), citados por Amado (2014), definem o estudo de caso “como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um

fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (p. 124). De forma convergente, Coimbra e Martins (2013) reconhecem o estudo de caso como uma estratégia metodológica particularmente relevante quando se pretende compreender em profundidade a complexidade de um fenómeno inserido no seu contexto real. As autoras, ao citarem Stake (1978), descrevem-no como “um estudo de um sistema delimitado, que dá ênfase à unidade e globalidade desse sistema, mas concentra a atenção nos aspetos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo” (p. 258). Assim, a literatura evidencia um consenso quanto à pertinência do estudo de caso como abordagem qualitativa que permite compreender fenómenos complexos de forma contextualizada, valorizando as perspectivas dos participantes e a singularidade da situação investigada.

Como referem Meirinhos e Osório (2010), “um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição exaustiva de um fenómeno, dentro do respetivo contexto” (p. 53), o que justifica a opção pelas técnicas de recolha de dados adotadas nesta investigação. Estas técnicas visaram, essencialmente, captar e descrever com rigor as dinâmicas associadas ao brincar, respeitando a complexidade e a singularidade do fenómeno no seu ambiente natural. Através da mesma fonte, é possível afirmar que numa investigação qualitativa, é crucial que o investigador esteja imerso no contexto, observando de forma atenta, analisando criticamente as situações e formulando interpretações fundamentadas a partir da realidade vivida.

Neste seguimento, e com o propósito de assegurar a coerência entre os objetivos definidos e a investigação realizada, foram delineadas, para cada um dos propósitos do estudo, estratégias metodológicas específicas de recolha de dados, com vista à obtenção de resultados relevantes e ajustados à natureza da problemática em análise. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a abordagem qualitativa assume particular relevância, uma vez que estabelece uma relação intrínseca entre os objetivos da investigação e o contexto em que esta se desenvolve, sendo que a seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados deve estar diretamente alinhada com os propósitos de lineados pelo investigador.

Com o intuito de recolher dados significativos e ajustados aos objetivos da investigação, foram mobilizadas duas técnicas principais: a entrevista semiestruturada, aplicada à educadora cooperante, e a entrevista em grupo focal com as crianças, permitindo aceder a diferentes perspetivas sobre as experiências de brincadeira. Paralelamente, recorreu-se à observação direta das rotinas e interações no contexto do Jardim de Infância, cujos registos foram sistematicamente organizados através de notas de campo. Esta combinação de técnicas possibilitou uma análise mais profunda e contextualizada do fenómeno em estudo, assegurando a triangulação da informação recolhida.

#### **4.3.3 Amostra**

No decurso da presente investigação, procedeu-se à recolha de dados através de registos de observação sistemática, centrados nas interações e comportamentos de um grupo de 17 crianças, composto por 10 meninas e 7 meninos, com idades entre os 3 e os 4 anos, em diferentes contextos de vivência no Jardim de Infância. Estes registos procuraram captar as dinâmicas lúdicas, respeitando as especificidades individuais e coletivas do grupo. Paralelamente à observação das crianças, a participação da Educadora Cooperante, com uma experiência profissional de 10 anos, integralmente desenvolvida no mesmo contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II. Constituiu um contributo valioso para o processo investigativo, permitindo aceder a uma visão aprofundada sobre as suas conceções relativas à brincadeira em contexto de Educação Pré-Escolar.

#### **4.3.4 Técnicas de recolha de dados**

A presente investigação, atendendo à diversidade dos seus objetivos, fundamenta-se na triangulação de dados, recorrendo a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha que possibilitam a validação cruzada da informação e a construção de uma compreensão mais aprofundada da problemática em análise. É pertinente destacar que cada técnica mobiliza instrumentos específicos, cuja função é assegurar a consistência e a relevância dos dados obtidos para sustentar a investigação.

Nesse seguimento, a recolha de dados assentou na utilização de diversas técnicas e instrumentos, nomeadamente: (i) registo de observação; (ii) reflexões semanais; (iii) observação direta, tanto participante como não participante; (iv) entrevistas semiestruturadas; (v) análise documental; e por fim (vi) análise de dados e conteúdo.

No que diz respeito, ao registo de observação, Estrela (1994), citado por Condessa (2020), refere que “observação de situações educativas continua a ser um pilar da formação de professores” (p. 253). Para além disso, a observação enquanto processo intencional e sistemático, orientado por referenciais teóricos e metodológicos, possibilita uma leitura contextualizada da realidade educativa, exigindo do/a educador/a uma postura investigativa, reflexiva e adotável às dinâmicas do grupo de crianças (Condessa, 2020).

Como técnica privilegiada nos registos de observação, foram utilizadas notas de campo (Ver anexo E), com o intuito de captar, de forma detalhada e contextualizada, as interações e acontecimentos relevantes ao longo dos dias. De acordo com Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), os registo sob forma de notas de campos constituem um instrumento valioso para documentar sistematicamente situações sociais específicas, permitindo ao investigador aceder às perspetivas dos participantes.

Complementando os registos de observação, assumiram particular importância as reflexões semanais, cuja análise conjunta permitiu uma leitura mais aprofundada das dinâmicas do quotidiano educativo. A estas reflexões somaram-se os contributos da EC, expressos nos comentários às reflexões semanais, das quais potenciaram uma compreensão mais crítica das temáticas emergentes e sustentaram o desenvolvimento de uma prática mais consciente e intencional.

No decurso deste estudo, foi utilizada a observação naturalista, nas modalidades participante e não participante. A observação participante implicou o envolvimento ativo da investigadora nas interações quotidianas com o grupo de crianças, tanto em contextos individuais como em atividades com o grupo, reconhecendo dados através da participação nas rotinas e de conversas informais, à semelhança do que é descrito por Estrela (1990, citado por Santos, 1994). Paralelamente, as notas de campo descritivas e reflexivas constituíram um instrumento essencial para o registo sistemático das vivências observadas, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994, citados por

Condessa, 2020), ao considerarem que este tipo de registo representa a documentação escrita do que é ouvido, visto e experienciado pelo observador durante o processo investigativo.

Complementarmente à observação naturalista na modalidade não participante, foram realizadas entrevistas semiestruturadas à Educadora Cooperante e ao grupo de crianças, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as suas perspetivas relativamente ao contexto educativo observado (Ver anexos F a I). Esta abordagem permitiu aceder a diferentes perspetivas sobre as dinâmicas de brincadeira, enriquecendo a análise e assegurando uma compreensão mais fiel da realidade educativa observada.

No caso presente, optou-se por recorrer à entrevista junto das crianças, uma vez que esta constitui, segundo Bogdan e Biklen (1994), “um guião onde se define e regista o que se pretende saber”. A escolha deste instrumento justifica-se pelo seu carácter flexível e pela possibilidade de aceder de forma mais autêntica aos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Tal como refere Flick, citado por Meirinhos e Osório (2010), “é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (p. 63), o que reforça a adequação desta técnica ao contexto exploratório da investigação.

Deste modo, a entrevista constitui uma das fontes de dados mais relevantes, pela sua capacidade de captar significados, interpretações e racionalidades atribuídas pelos sujeitos às situações vividas. Embora exista uma associação habitual entre entrevista e metodologias do tipo survey, Yin (1989, citado por Bressan, 2000) defende que a entrevista, quando utilizada em estudos de caso, adquire um estatuto particular, podendo assumir diferentes configurações conforme os objetivos e o grau de estruturação pretendido. Segundo Bressan (2000), é possível identificar três principais formas de condução da entrevista neste tipo de investigação: a entrevista de natureza aberta-fechada, que permite ao investigador solicitar tanto factos como interpretações subjetivas aos participantes-chave; a entrevista focada, geralmente breve e com estrutura semidiretiva, baseada num guião pré-estabelecido mas aberta à conversação espontânea; e, por fim, a entrevista do tipo survey, de carácter mais estruturado, cujas

perguntas e respostas seguem um formato fixo. Como sublinha o autor, “esta é uma das fontes de dados mais importantes para os estudos de caso, apesar de haver uma associação usual entre a entrevista e a metodologia de ‘survey’” (Bressan, 2000, p. 89), o que reforça a sua versatilidade e potencial heurístico quando adequadamente enquadrada na lógica investigativa qualitativa.

No tratamento dos dados recolhidos ao longo do estudo, a análise de conteúdo assumiu um papel central na interpretação das informações obtidas. Segundo Bardin (2011), esta técnica visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e receção dessas mensagens. Tendo por base este princípio, a análise documental revelou-se uma ferramenta essencial para o tratamento e interpretação dos dados recolhidos ao longo do estudo. Através desta técnica, foi possível organizar, classificar e interpretar a informação de forma estruturada e coerente, permitindo a construção de significados que traduzem a complexidade das realidades observadas.

No que diz respeito ao presente estudo, a análise e interpretação dos dados constituíram uma fase decisiva no processo de construção do conhecimento investigativo. Para Arnad (1994), citado por Miranda (2009), a realidade educativa é considerada complexa, dinâmica e interativa, sendo de extrema importância considerar o contexto social em que a mesma se insere, notando, para além disso, fatores que não são observáveis e, por isso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), citados por Miranda (2009), “o instrumento principal de recolha de dados é o investigador” (p.36). Para a mesma fonte, durante o período de investigação, é conferido ao investigador o papel de “instrumento-chave” (p.36), tendo em conta a análise e compreensão dos dados recolhidos, realizada por via do contacto direto estabelecido com o ambiente de recolha.

Por fim, importa reforçar que as técnicas de recolha de dados foram selecionadas de modo a garantir uma aproximação rica e multifacetada à realidade observada. A observação direta possibilitou captar as práticas lúdicas quando ocorriam, refletindo o quotidiano do grupo de crianças. As entrevistas semiestruturadas, aplicadas à Educadora Cooperante e ao grupo de crianças, permitiram aceder a diferentes significados atribuídos às experiências vividas, promovendo a triangulação dos dados e

aprofundando a compreensão dos fenómenos em estudo. A análise documental e a análise de conteúdo reforçaram a consistência e rigor da investigação, contribuindo para uma leitura crítica, sistemática e alinhada com os objetivos delineados.

De forma sintética, a tabela seguinte apresenta a articulação entre as questões de investigação, os objetivos delineados, as técnicas de recolha de dados adotadas e os instrumentos utilizados no desenvolvimento do estudo.

**Tabela 2**

*Organização da Investigação- síntese*

Questões da investigação	Objetivos	Técnica de recolha de dados	Instrumentos
Que tipo de brincadeiras são mais frequentes nos espaços interiores e exteriores do jardim de infância e quais os fatores que influenciam as suas escolhas?	Identificar os tipos de brincadeira que ocorrem nos espaços interiores e exteriores do jardim de infância e os fatores que as influenciam	Observação direta. Observação indireta: entrevista.	Notas de campo. Registos diários. Guião de entrevista à Educadora Cooperante.
De que forma os recursos, materiais e a organização dos espaços interior e exteriores promovem ou limitam as diferentes formas de brincadeira?	Examinar como os recursos, materiais e organização dos espaços interiores e exteriores promovem ou limitam as diferentes formas de brincadeira	Observação direta.	Registos diários. Notas de campo.
Como a Educadora e o grupo de	Compreender a perspetiva de	Observação indireta: entrevista.	Guiões de entrevista à

crianças percecionam os benefícios e os desafios associados às brincadeiras nos espaços interiores e exteriores.	educadores e crianças sobre as vantagens e desafios associados à brincadeira em espaços interiores e exteriores.		Educadora Cooperante e ao grupo de crianças.
--	--	--	--

#### 4.3.5 Princípios éticos

No desenvolvimento da presente investigação, bem como na prática educativa que a acompanhou, foi atribuída particular relevância à observância de princípios éticos e deontológicos que assegurassem o respeito integral pelos participantes, com especial atenção à proteção dos direitos das crianças. Com o intuito de garantir uma atuação ética consciente e sistematizada, foi elaborado um documento de enquadramento ético (Anexo J), alicerçado na *Carta de Princípios para a Ética Profissional* da APEI (2011) e nos princípios delineados por Tomás (2011) para a investigação com crianças. Este referencial orientador permitiu sustentar, de forma fundamentada, as decisões metodológicas e assegurar uma conduta ética rigorosa e coerente ao longo de todo o percurso investigativo.

A definição destes princípios teve como finalidade orientar a investigação de forma responsável, consciente e ajustada às especificidades do contexto educativo, contemplando o grupo de crianças, a equipa pedagógica, as famílias e a instituição enquanto estrutura socioeducativa. Neste enquadramento, foi dada primazia à salvaguarda do bem-estar físico, emocional e cognitivo de todos os intervenientes, procurando garantir uma atuação ética sustentada numa perspetiva democrática, atenta aos interesses, necessidades e direitos dos participantes.

No que se refere à privacidade e confidencialidade dos participantes, foram asseguradas medidas de anonimização dos nomes das crianças e da instituição. O consentimento informado dos encarregados de educação foi obtido para a recolha de

registos fotográficos, os quais foram editados de forma a proteger a identidade das crianças e das respetivas famílias. Foi igualmente garantido o direito de revogação desse consentimento a qualquer momento, sem quaisquer implicações.

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

Este capítulo dedica-se à análise da temática em estudo com base nos dados obtidos através dos diversos instrumentos e técnicas metodológicas previamente descritos. A estrutura do capítulo organiza-se em quatro subsecções, cada uma orientada para a resposta às questões delineadas no âmbito da investigação. Assim, são exploradas as seguintes dimensões: (i) Que tipo de brincadeiras são mais frequentes nos espaços interiores e exteriores do jardim de infância e quais os fatores que influenciam as suas escolhas; (ii) De que forma os recursos, materiais e a organização dos espaços interior e exteriores promovem ou limitam as diferentes formas de brincadeira; (iii) Como a Educadora e o grupo de crianças percecionam os benefícios e os desafios associados às brincadeiras nos espaços interiores e exteriores. Para a análise dos resultados, foram consideradas as entrevistas, as notas de campo e as tabelas de análise correspondentes a ambos os instrumentos (Ver anexos K e L).

##### **4.4.1 Frequência das Brincadeiras nos Espaços Interiores e Exteriores e Fatores que Influenciam as Escolhas**

A primeira questão de investigação teve como finalidade compreender quais os tipos de brincadeiras mais recorrentes nos espaços interiores e exteriores do Jardim de Infância, assim como os fatores que condicionam ou favorecem essas escolhas. Esta dimensão revelou-se a mais expressiva em termos de volume de dados recolhidos, totalizando 55 unidades de registo, das quais 46 (83,64%) correspondem às vozes das crianças e 9 (16,36%) ao contributo da Educadora Cooperante. A predominância das respostas infantis evidencia não só uma forte apropriação do espaço por parte das crianças, como também o reconhecimento da sua agência na construção das dinâmicas lúdicas.

As produções discursivas das crianças mostram uma clara distinção entre os dois contextos espaciais. No interior, sobressai a preferência pelas brincadeiras de carácter simbólico, sendo a Área do Faz de Conta particularmente valorizada (10 registos). Este espaço emerge como lugar privilegiado para a representação de papéis sociais e encenações que envolvem vínculos afetivos, rotinas familiares e interações sociais. Além disso, são também referidas com frequência a Área da Natureza (4 registos), as Artes Visuais (4) e os jogos de mesa (3), sugerindo uma atração por atividades estruturadas e com intencionalidade pedagógica. Esta tendência indica uma valorização de ambientes organizados, materiais acessíveis e oportunidades de expressão individual e criativa.

Em contraponto, o espaço exterior destaca-se pelas práticas lúdicas de natureza física, espontânea e cooperativa. Foram recolhidos 9 registos relativos ao uso de estruturas como escorregas e zonas amplas de movimento, e 7 sobre jogos de grupo como a apanhada, o jogo do “chão é lava” e as escondidas. Estes dados sublinham a importância da liberdade corporal e da interação com os pares como fatores que enriquecem a experiência lúdica. Embora em menor número, surgem também referências ao contacto com elementos naturais e ao uso de brinquedos mais livres, como triciclos e brinquedos de casa, evidenciando uma abordagem mais exploratória e sensorial do ambiente exterior. Um exemplo emblemático encontra-se na *nota de campo n.º 42*, onde uma criança expressa: “*Podemos brincar outra vez às escondidas no jardim? Eu queria muito*”.

A Educadora Cooperante confirma e complementa estas observações, descrevendo o espaço interior como propício à realização de atividades orientadas, como jogos simbólicos, construções e jogos de regras, cujo sucesso depende da disposição dos materiais e da estrutura do ambiente. Já no exterior, aponta para a prevalência de brincadeiras mais físicas, com destaque para a corrida, a luta e a exploração do meio natural. A Educadora chama ainda a atenção para a maior incidência de conflitos neste espaço, possivelmente associada à menor estruturação das atividades e ao aumento da liberdade e da imprevisibilidade do comportamento infantil.

A triangulação dos dados permite concluir que as características físicas e pedagógicas dos espaços influenciam de forma determinante as escolhas das crianças. O

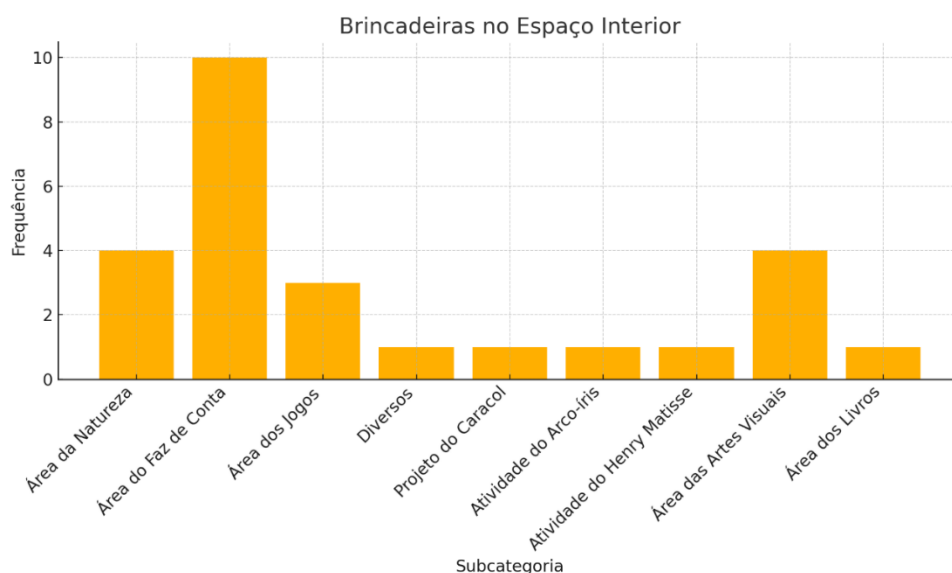
interior apresenta-se como um território de contenção, foco e expressão simbólica; o exterior, como um espaço de abertura, desafio físico e experimentação social. Esta complementaridade revela-se essencial para a promoção de experiências de brincadeira ricas e integradoras, ajustadas às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

Em síntese, a frequência e a tipologia das brincadeiras variam em função da configuração dos espaços, da diversidade e acessibilidade dos materiais, bem como do grau de autonomia conferido à criança. Os dados reforçam a necessidade de uma intencionalidade pedagógica que articule, de forma coerente, o espaço, os recursos e as práticas, garantindo que tanto o contexto interior como o exterior favoreçam o brincar como experiência plena, significativa e promotora de bem-estar e aprendizagem.

Os gráficos de barras seguintes representam de forma sistematizada as preferências das crianças relativamente às brincadeiras realizadas nos espaços interiores e exteriores do Jardim de Infância. No espaço interior, observam-se escolhas predominantemente orientadas para atividades simbólicas, artísticas e de construção, refletindo a organização temática das áreas e a variedade de materiais disponíveis. Já no espaço exterior, as brincadeiras mais referidas associam-se ao movimento, ao jogo em grupo e à exploração do meio envolvente, destacando-se o uso de estruturas como escorregas ou a prática de jogos como a apanhada e as escondidas. Esta representação gráfica permite uma leitura mais imediata e comparativa das tendências lúdicas em cada espaço, complementando os dados qualitativos analisados no texto e reforçando a importância de ambientes intencionalmente organizados para promover diferentes formas de brincar.

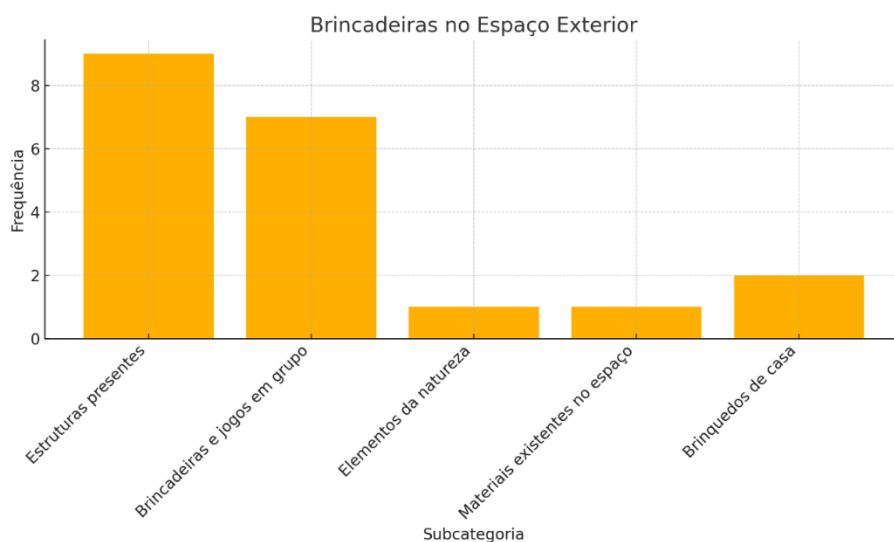
### Figura 3

#### *Preferências de Brincadeiras das Crianças no Espaço Interior*



**Figura 4**

*Preferências de Brincadeiras das Crianças no Espaço Exterior*



#### **4.2 Recursos, Materiais e Organização dos Espaços: Promoção ou Limitação da Brincadeira**

A segunda questão de investigação teve como finalidade analisar de que modo os recursos, os materiais e a organização dos espaços interiores e exteriores contribuem para a promoção ou limitação das diferentes formas de brincadeira. Embora esta dimensão represente apenas 3 unidades de registo (14,28%) nas declarações da Educadora, o seu conteúdo revela-se conceptualmente denso e determinante para a compreensão da qualidade das experiências lúdicas no contexto educativo. Ainda que as crianças não tenham abordado diretamente estas variáveis, as suas respostas permitem

inferir, de forma implícita, o impacto que a configuração espacial e a natureza dos materiais exercem sobre as suas escolhas e níveis de envolvimento.

No que concerne ao espaço interior, a Educadora destaca a funcionalidade pedagógica dos materiais estruturados e a sua disposição organizada por áreas, como fatores que favorecem a apropriação do ambiente por parte da criança. Tal como indica na entrevista, *“Influencia bastante, pois promovem mais ou menos liberdade criativa à criança. Por um lado os materiais mais estruturados promovem na criança a compreensão da sua funcionalidade e a adequação ao que é pretendido”*. Refere que tais materiais como jogos com regras definidas, utensílios de faz de conta ou blocos de construção, possibilitam à criança reconhecer intenções de uso, o que reforça a segurança, a autonomia e o desenvolvimento de competências simbólicas e relacionais. Esta observação é amplamente confirmada pelas práticas registadas nas notas de campo, nas quais se observa a distribuição autónoma das crianças pelas áreas da sala e a apropriação ativa dos recursos disponíveis: *“Enquanto isso, na Área da Natureza o MC e a MF observam o caracol”* (Nota de campo nº 47) ou *“Na Área do Faz de Conta, o FE e a MRR montam um piquenique”* (Nota de campo nº 46). Estes exemplos ilustram como a estruturação clara e a acessibilidade dos materiais promovem interações ricas, simbolismo e expressividade.

A organização física da sala, segmentada em zonas temáticas com intencionalidade didática, surge como promotora de uma exploração lúdica significativa, cognitivamente orientada e emocionalmente segura.

Em relação ao espaço exterior, a EC sublinha o seu potencial enriquecedor, assente na diversidade e na disponibilidade de recursos naturais e não estruturados. A presença de elementos como terra, folhas, água, troncos, relvados, estruturas físicas desafiantes e materiais passíveis de manipulação simbólica (tais como caixas, tábuas ou utensílios para brincar à cozinha de lama), é entendida como condição fundamental para a emergência de brincadeiras mais complexas, criativas, cooperativas e exploratórias. Quando tais recursos se encontram ausentes ou são limitados, o espaço exterior tende a tornar-se menos estimulante, reduzindo a variedade de experiências e contribuindo para o aumento de episódios de conflito ou dispersão.

Embora não verbalizem diretamente esta dimensão, as respostas das crianças deixam entrever o efeito estruturante do ambiente e dos materiais nas suas experiências de brincar. A sua preferência por áreas interiormente bem equipadas como o Faz de Conta, as Artes Visuais ou a Área da Natureza evidencia o valor de um ambiente ricamente preparado. Da mesma forma, o entusiasmo pelo uso de estruturas como escorregas, brinquedos móveis ou elementos naturais reforça a importância da acessibilidade a materiais que convoquem o corpo, os sentidos e a imaginação. Assim, os dados analisados permitem concluir que a qualidade do espaço educativo, enquanto ambiente intencionalmente organizado e pedagogicamente pensado, tem um impacto direto na qualidade das brincadeiras que ali ocorrem. Enquanto o espaço interior, cuidadosamente estruturado, favorece o envolvimento profundo e a simbolização, o espaço exterior, quando enriquecido e desafiador, potencia a criatividade, a exploração e o desenvolvimento integral. Neste quadro, impõe-se uma conceção do espaço não apenas como suporte físico, mas como instrumento pedagógico ativo, capaz de ampliar o repertório lúdico da criança e promover aprendizagens com sentido.

#### **4.4.3 Perceções sobre os Benefícios e Desafios das Brincadeiras em Espaços Interiores e Exteriores**

A terceira questão de investigação procurou compreender como a Educadora Cooperante e o grupo de crianças percebem os benefícios e os desafios associados à brincadeira nos espaços interiores e exteriores. Esta dimensão analítica reuniu 29 unidades de registo, das quais 16 correspondem às crianças (55,17%) e 9 à educadora (42,86 %) revelando uma distribuição equilibrada entre as diferentes vozes envolvidas no contexto educativo.

As narrativas das crianças expressam uma diversidade de argumentos que traduzem representações diferenciadas dos dois ambientes. As crianças, ainda que de forma espontânea e não sistematizada, revelaram preferências claras pelos contextos de brincadeira, muitas vezes associadas às sensações que os espaços lhes proporcionam. O interior foi frequentemente valorizado pelo conforto, tranquilidade e pela possibilidade

de envolvimento em atividades específicas, como desenhar, pintar ou ler. Na *nota de campo n° 16*, observa-se: “VR: ‘Brincar no jardim e nas áreas’; EC: ‘Mas isso fazem sempre’; MR: ‘Se brincarem todos nas áreas fica uma confusão’; [...] AS: ‘Eu queria pintar, fazer uma pintura’”. Este excerto ilustra a pluralidade de interesses das crianças no espaço interior, destacando a importância da organização e da possibilidade de escolha. Adicionalmente, algumas crianças expressaram ligação emocional com determinadas áreas da sala, como o Faz de Conta, onde emergem dinâmicas de socialização e simbolização. Na *nota de campo n° 13*, regista-se: “EC: ‘Quem quer fazer o registo das suas novidades?’; VR: ‘Eu quero brincar no faz de conta’”, evidenciando a valorização da previsibilidade e da segurança emocional que o espaço interior parece proporcionar.

O espaço interior é frequentemente associado à organização temática, à tranquilidade e à intencionalidade lúdica. Com 7 registos, as crianças destacam áreas como o faz de conta, a natureza, os jogos de construção e a leitura, valorizando a possibilidade de escolher e explorar atividades com maior foco. Algumas crianças expressaram explicitamente que preferem estar sentadas a pintar ou a brincar com ímanes e plasticina, enquanto outras afirmaram “não gostar de correr”, o que evidencia uma vivência do interior enquanto ambiente de contenção emocional, segurança e expressão individual. A escolha do espaço interior surgiu com mais frequência, com 11 crianças a manifestarem essa preferência, justificando-a sobretudo pela variedade de materiais, pela estrutura das áreas temáticas e pelo conforto que proporciona.

Em relação ao espaço exterior, emergem percepções centradas na atratividade dos equipamentos como escorregas, estruturas para escalar e brinquedos móveis, com ênfase no prazer do movimento livre, na dimensão lúdica do grupo e no contacto direto com elementos da natureza. Estas ideias são reforçadas por expressões como “lá fora temos o escorrega e eu gosto mais” ou “tem mais espaço”, revelando a percepção do exterior como um espaço de maior amplitude, liberdade física e estimulação sensorial. Por outro lado, o espaço exterior é percebido como estimulante e potenciador de movimento e liberdade. A *nota de campo n° 14* demonstra o entusiasmo das crianças por atividades em grupo ao ar livre: “MR: ‘Meninos venham brincar com a C’”, e mais tarde, “FM questiona, ‘C, podemos jogar depois do almoço?’”. Estes momentos

sublinham o apelo do espaço exterior enquanto cenário de interação social e atividade física.

Importa também considerar as preferências expressas pelas crianças quanto à configuração ideal do espaço exterior. Foram identificadas diversas propostas que evidenciam um desejo de transformação do recreio em direção a um ambiente mais desafiante, diversificado e naturalizado. Entre os exemplos, surgiram sugestões como “baloiços”, “um escorrega com telhado, por causa da chuva”, “mais coisas para subir, só temos um escorrega e não conseguimos descer todos”, ou ainda a inclusão de brinquedos como “camiões de brincar, bicicletas com duas rodas, uma casinha diferente”. Estas declarações revelam uma consciência da escassez de materiais disponíveis e o anseio por um espaço mais equitativo e atrativo, com recursos que estimulem o corpo e a imaginação.

No mesmo sentido, as crianças demonstraram uma clara valorização dos elementos naturais no espaço exterior, evidenciando um pensamento ecológico e um desejo de contacto direto com o ambiente natural. Sugeriram a existência de relva verdadeira “para algumas árvores crescerem como o pinheiro”, uma horta e até “uma escada e uma horta para fazer ninho de abelhas”. Referiram ainda o gosto por brincar com “pedras, relva, flores e árvores”, assim como com “folhas e paus” e até “animais como formigas para ver com a lupa”. Uma criança expressou entusiasmo pela ideia de “lama e poças de lama com galochas”, e outras manifestaram o desejo de “árvores para subir ou para cair folhas”. Estas respostas revelam uma vontade ativa de interação com o meio natural, apontando para a necessidade de reconfigurar o espaço exterior como um território de experimentação sensorial, simbólica e ambiental.

A Educadora Cooperante valida estas perceções e acrescenta-lhes densidade interpretativa. Relativamente ao espaço exterior, reconhece o seu elevado potencial pedagógico, designando-o como um ambiente amplo e propício ao desenvolvimento da autonomia, da motricidade global e da criatividade. No entanto, identifica também limitações significativas ao nível da infraestrutura e dos recursos disponíveis, caracterizando o espaço exterior do colégio como subaproveitado, sobretudo pela escassez de elementos naturais e materiais desafiadores. Tal cenário contribui, segundo

a Educadora, para menores níveis de envolvimento, maior rotatividade nas brincadeiras e frequentes episódios de conflito entre pares.

No sentido de ultrapassar estas limitações, a Educadora propõe a valorização da componente natural dos espaços exteriores, através da introdução de zonas verdes com árvores, hortas, arbustos, áreas de terra, bem como materiais não estruturados manipuláveis (trancos, caixas, utensílios para cozinhas simbólicas). Paralelamente, defende a necessidade de garantir que todas as crianças tenham acesso equitativo ao espaço exterior, inclusive em dias de condições climáticas adversas, mediante o uso de vestuário apropriado. Estas propostas evidenciam uma conceção pedagógica que compreende o brincar como um direito universal e o espaço como instrumento educativo fundamental.

No que respeita ao espaço interior, a Educadora sublinha a qualidade do envolvimento infantil nas diferentes áreas da sala, salientando que este contexto tende a promover maior estabilidade emocional, foco e continuidade nas interações. A estruturação do ambiente e a acessibilidade a materiais com intencionalidade pedagógica são apontadas como fatores facilitadores da autorregulação, da socialização e da aprendizagem significativa.

Importa ainda destacar a reflexividade ética e profissional expressa pela Educadora no que diz respeito ao papel do adulto no espaço exterior. Sublinha a importância de um conhecimento prévio e criterioso dos contextos envolventes, com vista a garantir a gestão segura, intencional e educativa do ambiente, reforçando a necessidade de um acompanhamento atento que favoreça tanto a liberdade como a segurança das crianças.

Por fim, a análise das perceções e preferências revela uma complementaridade funcional e pedagógica entre os dois espaços. O interior é percecionado como um ambiente de contenção, concentração e expressão simbólica; o exterior, como um espaço de expansão física, exploração e criatividade, cuja qualidade depende fortemente da sua configuração. As vozes das crianças revelam não apenas os seus gostos, mas também um pensamento crítico e construtivo sobre o ambiente em que brincam. Estas leituras apontam para a urgência de uma abordagem integrada, reflexiva e equitativa que promova condições de brincar significativas em ambos os contextos, respeitando os

direitos, interesses e necessidades das crianças enquanto sujeitos ativos do processo educativo.

Com base nas entrevistas realizadas e nos registos de observação, foi possível identificar as preferências das crianças relativamente aos contextos de brincadeira. A tabela seguinte apresenta uma síntese do número de crianças que manifestaram preferência explícita pelo espaço interior, pelo espaço exterior ou por ambos, permitindo uma visualização clara das tendências expressas ao longo da investigação.

**Tabela 3**

*Preferências das Crianças Relativamente aos Espaços de Brincadeira*

Preferência Declarada	Número de Crianças
Espaço Interior	11
Espaço Exterior	5

#### **4.4.4 Análise e Interpretação dos Dados**

A análise dos dados obtidos ao longo do presente estudo, com base em 118 unidades de registo extraídas das respostas da Educadora Cooperante e das crianças, possibilitou uma leitura densa e multifacetada das práticas de brincadeira nos espaços interiores e exteriores do jardim de infância, bem como das suas perceções e preferências relativamente a esses ambientes.

Relativamente à primeira questão de investigação, referente aos tipos de brincadeira mais frequentes e aos fatores que os influenciam, verificou-se que esta dimensão totalizou 55 unidades de registo, das quais 46 (60,5%) foram produzidas pelas crianças e 9 (42,86%) pela Educadora. Os dados evidenciam uma clara predominância de brincadeiras simbólicas e de construção no espaço interior, favorecidas pela organização temática e pela presença de materiais com intencionalidade pedagógica. Por oposição, o espaço exterior destacou-se pela prática de brincadeiras motoras, livres e cooperativas, influenciadas sobretudo pela disponibilidade de estruturas físicas como escorregas e pelo apelo ao movimento corporal.

A segunda dimensão analisada sobre de que forma os recursos, materiais e organização dos espaços promovem ou limitam as brincadeiras foi menos referida em

termos quantitativos, com apenas 3 unidades de registo, todas da Educadora (14,28%). Ainda assim, a riqueza qualitativa desta análise permitiu reconhecer a importância decisiva da qualidade do ambiente educativo na diversidade e profundidade das experiências lúdicas. A EC sublinhou, por exemplo, que a escassez de elementos naturais e de materiais não estruturados no espaço exterior compromete a continuidade do envolvimento das crianças e reduz o leque de brincadeiras possíveis.

A terceira questão, centrada nas percepções sobre os benefícios e desafios associados aos espaços, reuniu 29 unidades de registo, sendo 16 das crianças (55,17%) e 9 da Educadora (42,86%). As crianças revelaram um olhar sensível e diferenciado sobre os dois ambientes: o interior foi associado à tranquilidade, ao conforto e ao prazer por atividades como desenhar, ler ou brincar nas áreas temáticas (com 7 registos), enquanto o exterior foi valorizado por 4 crianças, que destacaram o escorrega, o espaço aberto e a possibilidade de ver o céu. Notou-se ainda que 11 crianças manifestaram preferência pelo interior, face a apenas 4 que optaram pelo exterior, sugerindo uma valorização da estrutura e previsibilidade presentes no espaço interno.

De modo complementar, surgiram 16 unidades de registo relativas às preferências das crianças quanto à configuração do espaço exterior, e 15 referentes aos elementos naturais que gostariam de ver incluídos nesse espaço. As crianças expressaram desejo por recursos como baloiços, bicicletas, escorregas com telhado, casinhas ou brinquedos específicos, mas também pela introdução de árvores, relva verdadeira, hortas, pedras, paus, poças de lama e até elementos vivos como formigas.

Estes dados revelam uma visão ecológica e imaginativa do recreio, concebido como espaço de liberdade, descoberta e transformação.

Do ponto de vista da Educadora, as limitações do espaço exterior — tanto ao nível estrutural como de materiais disponíveis foram apontadas como fatores que reduzem a qualidade das brincadeiras, originando rotatividade excessiva nas atividades e episódios de conflito. As suas sugestões de melhoria incluem a criação de zonas verdes, a introdução de materiais manipuláveis e desafiantes, e a disponibilização de vestuário apropriado para garantir o acesso ao espaço exterior independentemente do clima.

A análise realizada no presente estudo encontra diversos pontos de convergência com a investigação de Gabriela Bento (2015), cujo enfoque incide sobre o valor pedagógico dos espaços exteriores na educação infantil. Ambas as investigações reconhecem que os contextos espaciais, interior e exterior, influenciam de forma determinante as experiências de brincadeira das crianças, nomeadamente ao nível da autonomia, envolvimento e diversidade lúdica.

Bento (2015) sublinha que os espaços exteriores oferecem “oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (p. 130), enfatizando o seu papel insubstituível no desenvolvimento global da criança. Esta ideia é corroborada pelo presente estudo, onde se observa que as crianças atribuem ao exterior um valor particular relacionado com a liberdade de movimento, o prazer da socialização e a exploração sensorial.

Outro ponto de contacto relevante diz respeito à importância dos elementos naturais. No estudo de Bento, destaca-se que “brincar em espaços de natureza permite um maior desenvolvimento das competências motoras [...] e potencia uma maior variedade de brincadeiras” (p. 132), o que se articula com os dados desta investigação, onde as crianças expressam o desejo de integrar árvores, relva, poças de lama e elementos como pedras ou paus no recreio. Tais sugestões revelam uma sensibilidade ecológica e um interesse ativo pela interação com o meio natural.

Em termos pedagógicos, Bento (2015) defende que “o desenvolvimento motor está estreitamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo” (p. 133), realçando o valor do brincar livre como meio de construção ativa do conhecimento. Esta visão é também refletida nas perceções da Educadora Cooperante, que considera o espaço exterior como potenciador da autonomia e da criatividade, mas que alerta igualmente para a escassez de materiais e estruturas que possam suportar estas aprendizagens.

Finalmente, ambas as investigações evidenciam a necessidade de repensar os espaços educativos a partir de uma lógica que valorize a criança como sujeito ativo e competente. Tal como refere Gabriela Bento, é fundamental “compreender o espaço como instrumento pedagógico e não apenas como suporte físico” (p. 135), premissa que se encontra amplamente sustentada no presente estudo, ao reconhecer que a qualidade

do brincar está intimamente ligada à intencionalidade com que os espaços são concebidos e organizados.

Em síntese, os dados empíricos apontam para uma complementaridade entre os dois contextos, ambos essenciais ao desenvolvimento integral da criança. O interior é percebido como espaço de contenção, organização e expressão simbólica; o exterior, como espaço de expansão física, liberdade e exploração criativa. O cruzamento das percepções infantis com a leitura pedagógica da Educadora revela a urgência de uma abordagem integrada, equitativa e escutadora, que valorize as vozes das crianças e promova ambientes de brincadeira ricos, diversificados e pedagogicamente intencionais.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

A construção da profissionalidade docente é um processo dinâmico e contínuo, que se desenvolve ao longo do tempo por meio de experiências, reflexões e interações vividas em contextos formativos e profissionais. Enquanto futura Educadora de Infância, reconheço que o percurso realizado durante a Prática Profissional Supervisionada (PPS) teve um papel central na consolidação da minha identidade profissional, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas, relacionais e investigativas.

Segundo Nóvoa (1992), “a profissionalidade constrói-se pela experiência e na experiência, mas exige condições que favoreçam a reflexão e a reconstrução permanente da prática docente” (p. 25). Para este autor, a construção de uma identidade profissional sólida exige o reconhecimento do professor como sujeito ativo, responsável pela sua formação e pela qualidade das suas práticas. Neste sentido, Tardif (2002) reforça que a profissionalidade é constituída por saberes provenientes de diversas fontes: saberes experienciais, curriculares, pedagógicos e disciplinares. Esse conjunto de saberes adquire sentido à medida que o educador se envolve na ação, reflete sobre ela e mobiliza conhecimentos para responder intencionalmente às necessidades das crianças e aos desafios do contexto.

Em Educação de Infância, essa construção é particularmente relevante, dado o papel central do educador na mediação das aprendizagens e na criação de ambientes educativos ricos, seguros e desafiadores (Alarcão, 2010). A prática reflexiva é um dos pilares da profissionalidade. Zeichner (1993) defende que o professor reflexivo é aquele que analisa criticamente suas ações, questiona pressupostos e procura melhorar continuamente. Como refere o autor, “não basta agir; é necessário pensar sobre o que se faz e por que se faz” (p. 22). No âmbito da PPS, essa prática assumiu especial relevância, uma vez que fui desafiada a observar, planejar, agir, avaliar e reajustar minhas intervenções de forma sistemática. A possibilidade de refletir com colegas e orientadoras ajudou-me a tomar decisões mais conscientes e fundamentadas.

Também a formação inicial e contínua assume papel decisivo na construção da profissionalidade. Conforme destaca Perrenoud (2000), a formação deve permitir o desenvolvimento de competências profissionais complexas, como a capacidade de gerir

a diversidade, diferenciar práticas e trabalhar em equipa. Por meio das unidades curriculares do mestrado e da supervisão recebida ao longo da PPS, aprofundei meus conhecimentos sobre modelos pedagógicos, metodologias participativas e o papel do educador como investigador da sua prática.

O percurso vivido na PPS II foi um espaço privilegiado para a construção da minha profissionalidade docente. Em contacto direto com crianças, famílias e equipa educativa, experienciei os desafios e as exigências do trabalho pedagógico, mas também as suas possibilidades transformadoras. Durante a prática, em contexto de Jardim de Infância, fui desafiada a intervir num grupo de crianças de três e quatro anos, aplicando estratégias centradas no respeito pelo ritmo de cada criança, na escuta ativa e na promoção da autonomia. A observação sistemática e a planificação das atividades baseadas nos interesses das crianças permitiram-me colocar em prática os princípios do modelo Movimento da Escola Moderna, presentes na OS.

A componente investigativa da PPS II teve também um papel fundamental na construção da minha profissionalidade. Ao investigar as dinâmicas de brincadeira nos espaços interiores e exteriores do Jardim de Infância, fui desafiada a abandonar uma visão meramente prática da ação educativa e a adotar um olhar analítico, crítico e teoricamente fundamentado sobre os contextos espaciais onde a infância se constrói. Esta investigação permitiu-me aprofundar a compreensão sobre a influência que os ambientes físicos e materiais exercem nas experiências lúdicas das crianças, enquanto potenciou o desenvolvimento de competências fundamentais no domínio da recolha, tratamento e interpretação de dados.

Neste processo, reforcei a minha identidade enquanto Educadora-investigadora, capaz de interrogar a realidade, tomar decisões pedagógicas informadas e contribuir para a qualificação dos contextos educativos. Como refere Alarcão (2010), “o professor investigador é aquele que tem consciência da sua prática, reflete sobre ela e procura compreendê-la para a melhorar” (p. 61). Além disso, o confronto com as respostas das crianças e da Educadora Cooperante levou-me a reavaliar criticamente as práticas pedagógicas associadas à organização dos espaços de brincadeira, reconhecendo a importância de escutar ativamente as vozes infantis e de considerar o olhar profissional

da Educadora na construção de ambientes mais ricos, inclusivos e significativos. A reflexão sistemática sobre os dados recolhidos constituiu-se como um exercício formativo exigente, que reforçou em mim uma postura investigativa e um sentido acrescido de responsabilidade na tomada de decisões pedagógicas fundamentadas.

A interação com a equipa educativa foi outro aspeto crucial. As reuniões semanais com a Educadora Cooperante e com a coordenação proporcionaram momentos de partilha, co-construção e reflexão pedagógica. Conforme defende Roldão (2007), o trabalho colaborativo entre profissionais é uma dimensão essencial da profissionalidade docente, favorecendo a coerência educativa e a construção coletiva de saberes.

Posto isto, a construção da minha profissionalidade docente configura-se como um processo contínuo, dinâmico e intencional, sustentado pela experiência, pela análise crítica da prática e pelo compromisso ético com uma pedagogia de qualidade, centrada na criança. Este percurso, desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, possibilitou-me o contacto direto com a complexidade dos contextos educativos e a emergência de competências profissionais fundadas na observação atenta, na escuta sensível e na ação pedagógica refletida.

A imersão na realidade educativa permitiu-me compreender, de forma mais profunda, os múltiplos papéis que a Educadora de Infância assume na mediação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Enfrentar desafios concretos, articular teoria e prática e tomar decisões fundamentadas foram experiências que contribuíram para a consolidação de uma postura profissional mais consciente, crítica e responsiva às necessidades e interesses das crianças.

Neste sentido, a profissionalidade docente constrói-se num equilíbrio entre saberes teóricos, saberes experienciados e princípios ético-deontológicos, exigindo uma permanente disponibilidade para aprender, investigar e transformar a ação educativa. Reconheço, assim, a educação de infância como um campo de elevada responsabilidade social, onde o exercício da profissão exige não apenas competências técnicas, mas uma visão pedagógica humanista e comprometida com os direitos da criança, a justiça educativa e a valorização do brincar como linguagem fundamental da infância.

O percurso formativo desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada permitiu-me aprofundar um conjunto de aprendizagens fundamentais que convergem com os domínios de competência definidos no Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância (Despacho n.º 9180/2016), consolidando uma identidade profissional ética, reflexiva e comprometida com uma pedagogia de qualidade.

No plano relacional, emergiu com particular evidência o desenvolvimento da capacidade de construir vínculos afetivos e seguros com as crianças, sustentados na escuta ativa, na empatia e no respeito pela individualidade de cada uma. Esta competência, enunciada no domínio “Relações interpessoais e ético-deontológicas”, revelou-se estruturante na criação de um ambiente educativo emocionalmente acolhedor e propício ao desenvolvimento global.

Paralelamente, a planificação, implementação e avaliação de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades e interesses do grupo, alicerçadas na observação sistemática e na escuta sensível, potenciaram a minha capacidade de agir de forma intencional e fundamentada. Este processo permitiu-me aplicar, de forma consciente, os princípios do modelo do Movimento da Escola Moderna, reafirmando o papel do educador enquanto mediador das aprendizagens e promotor de contextos ricos e desafiantes.

No domínio da colaboração, o trabalho conjunto com a Educadora Cooperante e a equipa educativa reforçou em mim o reconhecimento da importância do diálogo, da corresponsabilidade e da construção partilhada do saber pedagógico. No entanto, identifico como dimensão a aprofundar a relação com as famílias, reconhecendo a necessidade de desenvolver estratégias mais eficazes de comunicação e envolvimento, particularmente em contextos marcados por limitações estruturais.

A autoavaliação contínua, ancorada na prática reflexiva, permitiu-me reconhecer outras áreas a desenvolver, nomeadamente a gestão da diversidade no grupo e a diferenciação pedagógica, essenciais para garantir uma resposta equitativa às necessidades de todas as crianças. Sinto, igualmente, necessidade de aprofundar o

domínio da documentação pedagógica, enquanto instrumento de visibilidade das aprendizagens e de reflexão partilhada.

Nesse sentido, delinheiro como prioridades para a minha formação contínua o aprofundamento em práticas inclusivas e estratégias de diferenciação pedagógica, que me permitam responder de forma mais eficaz à heterogeneidade dos grupos com os quais irei trabalhar. Reconheço também a importância de investir na formação específica sobre dinâmicas de colaboração entre escola e família, no sentido de fortalecer a articulação com os contextos familiares e promover uma verdadeira corresponsabilidade educativa.

Outra área que identifico como essencial para o meu desenvolvimento profissional prende-se com o aperfeiçoamento da documentação pedagógica, enquanto instrumento de visibilidade das aprendizagens e suporte à reflexão partilhada com crianças, famílias e equipa educativa. Por fim, pretendo consolidar abordagens centradas na criança, que reforcem práticas de escuta ativa e participação efetiva, nomeadamente através da apropriação mais aprofundada das metodologias do Movimento da Escola Moderna.

Estas opções formativas não apenas respondem às necessidades identificadas durante a prática, como se alinham com uma visão de profissionalidade docente comprometida com o desenvolvimento contínuo, a qualidade educativa e a promoção dos direitos e do bem-estar da criança.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | | "

A presente investigação teve como objetivo compreender as dinâmicas de brincadeira nos espaços interiores e exteriores do Jardim de Infância, procurando identificar as diferenças entre os contextos, os fatores que condicionam as escolhas lúdicas das crianças e as percepções dos intervenientes educativos sobre esses espaços. Através de uma escuta atenta às vozes das crianças e da Educadora Cooperante, da observação direta e da recolha sistemática de dados, foi possível construir uma leitura densa, contextualizada e significativa das experiências de brincar no quotidiano institucional.

Os resultados evidenciaram que os espaços interiores se associam, predominantemente, a brincadeiras mais estruturadas, organizadas e simbólicas. Esta tendência é favorecida pela configuração pedagógica da sala, pela intencionalidade dos materiais disponibilizados e pela possibilidade de concentração e continuidade nas ações. Por outro lado, o espaço exterior revelou-se como cenário privilegiado para brincadeiras de natureza motora, mais espontâneas e marcadas por maior liberdade física e expressiva. Contudo, a escassez de elementos naturais e a limitação na diversidade de materiais disponíveis reduzem, em certos momentos, o seu potencial pedagógico.

As crianças demonstraram uma notável capacidade de reflexão sobre os ambientes que frequentam, expressando preferências claras e sugerindo transformações significativas, tais como a introdução de árvores, zonas verdes, materiais naturais e novos equipamentos. Estas propostas sublinham a importância de reconhecer as crianças como agentes ativos na construção dos contextos educativos e na reivindicação do direito à brincadeira em ambientes desafiadores, seguros e estimulantes. A Educadora Cooperante, por sua vez, contribuiu de forma valiosa ao identificar tanto os pontos fortes como as fragilidades dos espaços, defendendo uma reconfiguração intencional e pedagógica dos mesmos, baseada na escuta das crianças e na valorização do brincar ao ar livre.

É importante, contudo, reconhecer que o processo de investigação se deparou com alguns desafios. A principal dificuldade prendeu-se com a gestão do tempo disponível para a recolha de dados, uma vez que o quotidiano da sala se encontrava

fortemente condicionado por atividades curriculares previamente agendadas. A realização de eventos escolares, momentos coletivos e rotinas institucionais condicionou o acesso continuado aos contextos de observação, obrigando a uma constante reorganização da planificação. Esta realidade exigiu de mim uma postura flexível, capacidade de adaptação e negociação, bem como uma sensibilidade acrescida face às dinâmicas reais da instituição e às necessidades do grupo.

Apesar desses constrangimentos, a investigação constituiu uma oportunidade privilegiada para o aprofundamento da minha identidade profissional. Assumir o papel de Educadora-investigadora implicou desenvolver a capacidade de observar com intencionalidade, escutar com profundidade e interpretar os dados à luz de referenciais teóricos e éticos. A análise das informações recolhidas, aliada ao confronto com diferentes perspectivas, permitiu-me crescer não apenas em termos de conhecimento, mas também na consciência da complexidade da ação educativa e da importância de práticas pedagógicas fundamentadas, críticas e responsivas.

Do ponto de vista crítico, a articulação entre prática e investigação revelou-se determinante para o desenvolvimento de uma postura profissional reflexiva. A escuta das crianças, a análise sistemática dos contextos e a interpretação dos dados com base em fundamentos teóricos consolidaram aprendizagens significativas, permitindo-me compreender a importância de uma pedagogia sensível ao ambiente e atenta à voz da infância. Esta experiência reforçou em mim a convicção de que investigar é uma forma de agir pedagogicamente e de transformar realidades educativas.

Neste sentido, apresentam-se algumas recomendações concretas para a prática pedagógica: promover uma escuta ativa e sistemática das crianças sobre os espaços que habitam; reconfigurar os espaços exteriores de forma intencional, introduzindo mais elementos naturais, materiais abertos e zonas de exploração livre; e potenciar a articulação entre espaço e currículo, reconhecendo o ambiente como um terceiro educador. Para futuras investigações, recomenda-se o alargamento da amostra a diferentes contextos educativos, bem como a inclusão de uma perspectiva longitudinal que permita acompanhar as transformações dos espaços e suas repercussões nas práticas e nas vivências infantis ao longo do tempo.

O presente estudo representa, assim, um contributo inovador para a área da Educação Pré-Escolar, ao valorizar a investigação centrada no brincar e na organização espacial como dimensões estruturantes do processo educativo. Ao evidenciar a importância de pensar criticamente os ambientes de aprendizagem e de escutar a experiência das crianças, esta investigação reafirma o potencial transformador da prática pedagógica sustentada na investigação e na participação infantil. Mais do que um ponto de chegada, este trabalho configura-se como um ponto de partida para práticas educativas mais conscientes, dialógicas e comprometidas com os direitos e o bem-estar da criança.

# REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.<sup>a</sup> ed.), (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- [Manual de investigação qualitativa em educação.pdf](#)
- Amorim, M. C. S. de, & Navarro, E. C. (2012). Afetividade na educação infantil. *Interdisciplinar: Revista da Univar*, (7), 1–7. [afetividade educacao infantil-libre.pdf](#)
- Alarcão, I. (2010). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.
- Bento, G. (2015). Brincar e aprender num jardim de infância: A importância do espaço exterior na educação pré-escolar. *Investigar em Educação*, 2(4), 133–153. <https://core.ac.uk/download/pdf/83600377.pdf>
- Brandão, P. M. G., & Fernandes, G. F. G. (2021). O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: Uma revisão sistemática. *Olhar de Professor*, 24, 1–18. <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15956/209209214042>
- Bressan, F. (2000). *O método do estudo de caso*. Administração On Line, 1(1), 1–13.
- [Fundação Escola de Comércio Álvares PenteadoFECAP - desde 1902](#)
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (24), 8-15. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-24>
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 1(28), 132-138. <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1998/28-artigos-cardonamj.pdf>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Coimbra, M. N. Castro Trigo, & Martins, A. M. de Oliveira. (2013). *O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior*. Nuances: Estudos sobre Educação, 24(3), 31–46. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>
- Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, 22(2), 248–261. [https://www.researchgate.net/publication/347050086\\_O\\_recurso\\_a\\_observacao\\_como\\_estrategia\\_de\\_formacao\\_inicial\\_docente\\_notas\\_de\\_campo\\_e\\_outros\\_registos](https://www.researchgate.net/publication/347050086_O_recurso_a_observacao_como_estrategia_de_formacao_inicial_docente_notas_de_campo_e_outros_registos)
- Cunha, T., & Rebolo, A. (2017). Aprender no espaço exterior: perspetivas de adultos e crianças de nível Pré-escolar. In L. Rodrigues, F. Clemente & R. Lima (Eds.), *10.º estudos em*

- desenvolvimento motor da criança* (pp. 17-26). Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço, Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin (Ed.), *O planejamento da pesquisa qualitativa* (pp. 15-41). Artmed. <https://pt.scribd.com/document/360771776/Denzin-Lincoln-2006-O-planejamento-da-pesquisa-qualitativa-Cap-01-pdf>
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139–154. <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/>
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. 10th Conference of the European Sociological Association. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15425>
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *“Agente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13–34. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18089>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (17.<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- <sup>3</sup> Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1671>
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 8-10. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-183. <https://publications.aap.org/pediatrics/article/119/1/182/70699/The-Importance-of-Play-in-Promoting-Healthy-Child?autologincheck=redirected>
- Hank, V. L. C. (2006). *O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Brasil Escola. Recuperado de

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>

- Hohmann, M & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 4-7. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias, construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério de Educação. Direção-Geral da Educação.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2).  
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Miranda, R. J.P. (2009). Qual a relação entre o pensamento crítico e aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo do 1.º ciclo. [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Ciências-Universidade de Lisboa.
- Moss, P. (2002). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* Direção-Geral da Educação.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.  
[FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](#)
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T. (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Thomson Learning.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Edições ASA.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. Minguéns (Ed.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). CNE.  
[https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1\\_A\\_Educacao.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)
- Pramling-Samuelsson, I., & Fleer, M. (2010). *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives*. Springer.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2.ª ed.). Texto Editora. [content \(2\).pdf](#)

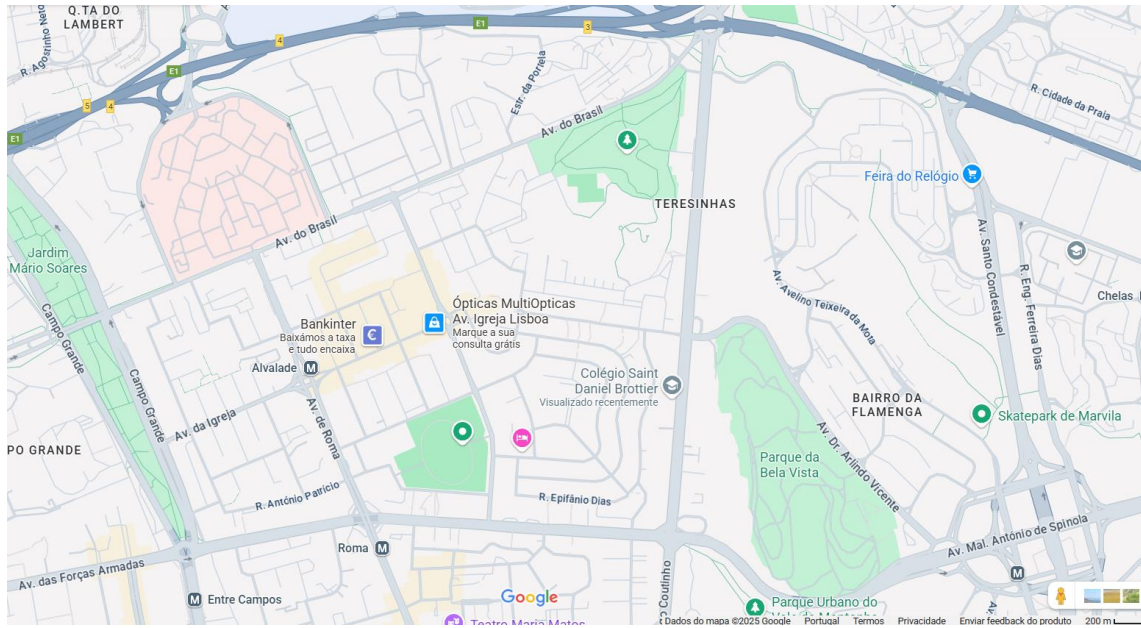
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 27-29.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)
- Roldão, M. C. (2007). *Ser professor: profissão e identidade*. EDUCA.  
<https://pt.scribd.com/document/594816359/2-ROLDAO-Maria-Do-Ceu-O-Que-e-Ser-Professor-Hoje-Original>
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade Pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório científico da UC.  
<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/25510>
- Salvador, A. P. L., Maione, C. D., Santos, M. G. R. dos, Rodrigues, S. M. L., & Oliveira, S. R. (2023). A afetividade na educação infantil: sua importância e influência no desenvolvimento da criança. In L. Gomes, M. A. S. dos Santos, & M. A. A. de Oliveira (Orgs.), *Orientação profissional na assistência estudantil: desafios e possibilidades de um percurso* (pp. 35–44). Editora da Universidade Federal de Uberlândia.  
[https://www.researchgate.net/profile/Lucelia-Gomes-2/publication/376239576\\_Orientacao\\_profissional\\_na\\_Assistencia\\_Estudantil\\_desafios\\_e\\_possibilidades\\_de\\_um\\_percurso/links/672d6fb85852dd723caf5bcb/Orientacao-profissional-na-Assistencia-Estudantil-desafios-e-possibilidades-de-um-percurso.pdf#page=35](https://www.researchgate.net/profile/Lucelia-Gomes-2/publication/376239576_Orientacao_profissional_na_Assistencia_Estudantil_desafios_e_possibilidades_de_um_percurso/links/672d6fb85852dd723caf5bcb/Orientacao-profissional-na-Assistencia-Estudantil-desafios-e-possibilidades-de-um-percurso.pdf#page=35)
- Santos, C. A. da S. (2019). *Brincar: Conceções e estratégias na educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.  
<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/1e14869a-cf08-497c-b518-9d7c6794463d>
- Scotland, E. (2010). *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*. National Guidance.
- Serralha, F. (2009). O contrato de autonomia e responsabilização de cada criança: Um desafio para o educador de infância. *Revista Escola Moderna*, (35), 5–7.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_e\\_m35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_e_m35_fserralha_caratmem_p5.pdf)
- Serralha, F. (2009). A carta da turma e a construção da memória pedagógica. *Revista Escola Moderna*, (35), 5–13.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_e\\_m35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_e_m35_fserralha_caratmem_p5.pdf)

- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2008). Aprender por meio da brincadeira. In Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância: Brincar (pp. 8-14). <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/complet/brincar>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Eduem.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (2.<sup>a</sup> ed., M. A. Lopes & L. S. de Oliveira, Trads.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e método* (2.<sup>a</sup> ed.). Bookman.  
<https://tinyurl.com/57br2su9>
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44(2), 2–17. <https://doi.org/10.1177/0022487193044002002>

ANEXOS

| | " | | " |

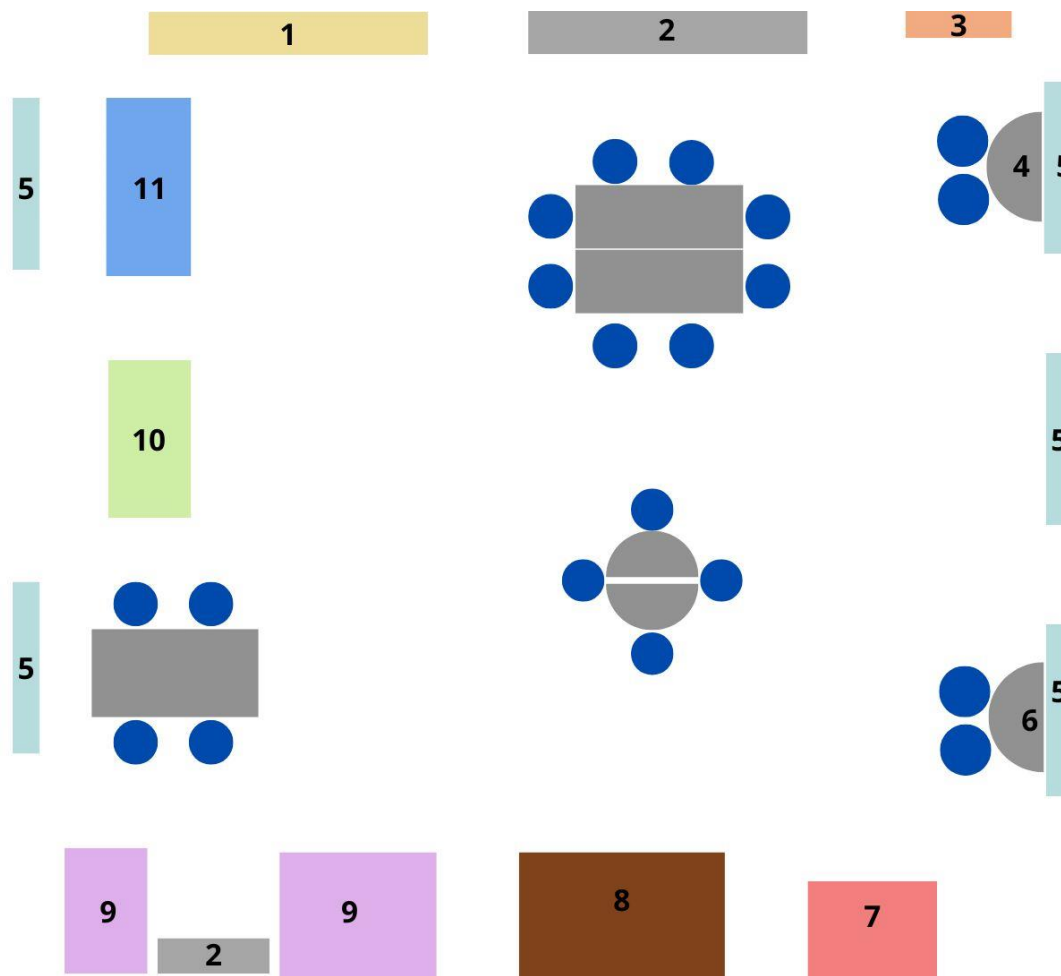
ANEXO A. Mapa meio  
envolvente  
| | | | |



ANEXO B. Planta da  
sala

| ' ' | | ' ' |

- 1- Cabides
- 2- Portas
- 3- Armário de arrumação
- 4- Área da Escrita
- 5- Janelas
- 6- Área da Natureza
- 7- Lavatório
- 8- Área das Artes Visuais
- 9- Área do Faz de Conta
- 10- Área da Matemática/Jogos
- 11- Área dos livros



ANEXO C. Tabela da  
caracterização do grupo  
de crianças

| ' ' | ' ' |

Nomes	Data de nascimento	Idade	Percurso no colégio
A. K	26/10/2020	4 anos	Desde setembro 2024
A. S	17/09/2020	4 anos	Desde setembro 2022
A.KAS	16/03/2020	4 anos	Desde fevereiro 2024
A.C	07/12/2020	4 anos	Desde setembro 2024
F. M	20/06/2020	4 anos	Desde setembro 2022
F.E	05/10/2020	4 anos	Desde setembro 2022
M. E	13/01/2020	4 anos	Desde setembro 2024
M.C	18/11/2020	4 anos	Desde setembro 2021
M.S	16/02/2020	4 anos	Desde setembro 2023
M.R.R	03/11/2020	4 anos	Desde setembro 2021
M.F	07/10/2020	4 anos	Desde janeiro 2025
M. M.	20/07/2020	4 anos	Desde setembro 2022
M.B	29/11/2020	4 anos	Desde abril 2024
M.F	17/11/2020	4 anos	Desde setembro 2024

M.V.V	09/09/2020	4 anos	Desde setembro 2022
M.R	08/07/2020	4 anos	Desde setembro 2023
V.R	08/07/2020	4 anos	Desde setembro 2023

# ANEXO D. Agenda Semanal

| | ' ' | | ' ' |

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:00-09:30	Acolhimento				
09:30-10:00	Educação	Reunião da manhã			
10:00-10:30	Física	Atividades e projeto			
10:30-11:30	(09:30-10:30)				
11:30-12:00	Música (11:30-12:00)	Inglês (11:30-12:00)	Inglês (11:30-12:00)	Inglês (11:30-12:00)	Música (11:30-12:00)
Almoço					
14:00-15:00	Trabalho curricular em interlocução coletiva				Conselho de cooperação
15:00-15:30	Balanço em conselho				
15:30-16:00	Lanche				
16:00-17:30	Recreio/ Exploração das áreas				
17:30-19:00	Saída/ Prolongamento de horário				

ANEXO E. Tabela de  
rotinas num dia tipo

| | " | | " |

Horas	Rotinas
08:00h	Acolhimento das crianças por uma educadora na sala dos 3 anos ou no jardim. Brincadeira livre.
09:30h-10:00h	Início da reunião da manhã em sala e elaboração do plano do dia. Segue-se o lanche da manhã no exterior.
10:20h-11:30h	Exploração das áreas e concretização das atividades do plano do dia, seguida do lanche da manhã no jardim.
11:30h-12h	Aula de música ou inglês
12h-12:30h	Brincadeira livre no jardim e higiene
12:30h-14:15h	Hora da refeição e higiene. Algumas crianças descansam na sala de atividades e os restantes elementos do grupo permanecem a brincar no jardim.
14:15h- 15:00h	Trabalho Curricular de Interlocação Coletiva
15:00h-15:30h	Reunião da tarde e avaliação do plano do dia
15:30h-16:00h	Lanche da tarde no refeitório ou no jardim
16:00h-17:30h	Brincadeira livre no jardim ou nas salas de atividades
17:30h- 19:00h	Horário de prolongamento. Às 18h lanche de reforço.

ANEXO F. Notas de campo  
utilizadas para o  
estudo

| " | | " |

N.º	REGISTO DE NOTAS DE CAMPO	LOCAL	TEMA
1	<p>Na área da matemática, a criança ME questiona, “Podes jogar comigo?”, na qual eu respondo “Claro que sim, vai buscar o que tu quiseres”.</p> <p>Nessa mesma área, encontrava-se a criança AC, que estava com algumas dificuldades. Posto isto, decidi intervir:</p> <p>E: “Posso brincar contigo?”;</p> <p>AC: “Sim!”;</p> <p>E: “Então coloca aqui as peças e vamos tentar ordenar, consegues?”;</p> <p>AC: “Sim!”;</p> <p>E: “Agora vamos contar em português”.</p>	Sala de atividades	- Interação criança/Adulto
2	<p>Após a dinamização, a EC questiona, “O que podemos fazer com estas caixas?”;</p> <p>AS: “Um dinossauro!”;</p> <p>MRR: “Um fantasma, uma fantasia”;</p> <p>EC: “Esta história mostra-nos que podemos fazer várias coisas utilizando caixas. Se usarmos a nossa imaginação conseguimos contruir várias coisas”;</p> <p>AS: “Eu quero construir um dinossauro, podes-me ajudar?”;</p> <p>E: “Claro que sim”.</p>	Sala de atividades	- Uso dos Materiais e Recursos
3	O grupo é dividido pelas áreas.	Sala de atividades	- Interação criança/Meio envolvente
4	<p>Durante a reunião da manhã a criança AS, decidiu realizar uma partilha com os colegas.</p> <p>EC: “AS, tu hoje trouxeste uma coisa para mostrar, não foi?”;</p> <p>AS: “Sim o meu caracol”;</p> <p>MRR: “É uma rocha?”;</p> <p>AS: “Não é o meu caracol”;</p> <p>EC: “Queres passar de mão em mão, para todos verem?”;</p> <p>AS: “Sim”.</p> <p>Para além do ser vivo, a criança mostrou a caixa de transporte.</p> <p>AS: “Isto é para abrir!”; (...)</p>	Sala de atividades	- Oportunidades de exploração e partilha no espaço interior
5	Durante a manhã o grupo foi dividido aleatoriamente pelas áreas da sala. Posto isto, permaneci na área das Artes Visuais na qual as crianças tiveram a possibilidade de explorar com a plasticina.	Sala de atividades	- Exploração criativa do Espaço Interior;

	<p>VR: “C podes de ajudar a fazer uma cobra?;”  E: “Claro, escolhe uma cor primeiro”;  VR: “Pode ser esta amarela?”;  E: “Pode claro, então eu começo deste lado a amassar a plasticina e tu comes do outro”;  VR: “Assim vai ficar mesmo grande”;  E: “Mas VR, vamos experimentar uma coisa, começa a enrolar nesse lado”;  VR: “Parece um caracol. P, vê eu e a C fizemos um caracol. Podemos apresentar na reunião?”;  EC: “Podem, coloca no meu armário”.</p>		- Uso de Materiais e Recursos
6	<p>Na reunião da tarde, as crianças têm a possibilidade de apresentar aos colegas as suas construções.  MR: “Eu e o mano construímos um sítio para os patos onde eles pulam”;  VR: “Sim, os patos e onde vivem”;  EC: “É onde?”;  VR: “No mar”;  EC: “No lago”;  VR: “Sim no lago. Depois a C ajudou a fazer esta cobra e as formas. A cobra que depois foi um caracol grande”;  E: “Começamos por amassar bem a plasticina, com as duas mãos enrolámos e ficou uma cobra. Depois desafiei o VR a enrolar esta ponta e transformámos num caracol”.</p>	Sala de atividades	- Brincadeira Simbólica e Narrativa
7	<p>Durante a reunião da manhã, o FE realiza uma partilha com os colegas.  FE: “Trouxe caracóis”;  E: “Mostra mais FE”;  FE: “Eu dei fruta aos caracóis, meti terra esta dei uma planta para eles comerem”;  EC: “Porque é que fizeste os buracos na caixa?”;  FE: “Porque assim não conseguem respirar”;  EC: “Que boa ideia, queres colocar na área da natureza?”;  FE: “Sim, mas eles vão para a minha casa”.</p>	Sala de atividades	- Exploração criativa do Espaço Interior;
8	<p>Depois da fruta o grupo teve a possibilidade de escolher se queria permanecer na sala ou dirigir-se ao jardim para observar os caracóis.  E: “MR, queres ir connosco ver os caracóis?”;  MR: “Não, quero brincar nas áreas”;  Após este momento, o FE trouxe a sua caixa de caracóis para o exterior.  E: “O que temos aqui?”;  FE: “Caracóis”;</p>	Sala de atividades/Exterior	- Interação Criança/Meio envolvente  - Autonomia e Escolha

9	<p>De regresso à sala, o grupo decidiu continuar a observação dos caracóis na área da Natureza.  MF: “Eles querem o sol”;  E: “Eles estão em cima da caixa para apanhar mais sol?”;  FE: “Sim”;  E: “Podem ter razão, mas eu acho que a terra não está muito molhada. Acho que devíamos de colocar um bocado de água”;  FE: “Vamos colocar um bocadinho de água”;  E: “Mas vocês já repararam que eles não são iguais”;  AK: “Porque as conchas deles não são do mesmo tamanho”;</p>	Sala de atividades	- Exploração criativa do Espaço Interior;
10	<p>EC: “Eu trouxe umas imagens, como podem ver e o objetivo é fazermos uma caça ao tesouro. Eu vou mostrando uma a uma e vocês têm de tentar encontrar o que está na imagem”;  AK: “P, encontrei!”;  E: “Boa AK, venham vamos ver”;  EC: “A AK, encontrei esta escultura e vocês sabem o que representa?”;  AS: “O nosso planeta”;  EC: “Isso mesmo e como é que foi feita esta escultura?”;  MRR: “Com lixo”.  Depois da caça ao tesouro, o grupo foi conduzido a realizar uma atividade orientada pela funcionária do parque.  ME: “C, podes me ajudar a fazer a minha árvore?”;  E: “ME, tu podes desenhar como tu quiseres. Nós estivemos a ver muitas ao longo do dia, não precisas de ficar perfeito. Usa a tua imaginação e desenha a árvore que gostaste mais de ver”.</p>	Parque Marechal Carmona	- Apropriação do Meio Envolve pela Criança em contexto de Exploração do Exterior
11	<p>O VR e a MR trouxeram romãs e neste sentido a EC coloca uma mesa no exterior e pede à auxiliar que a ajude. (...)</p>	Recreio	- Interação Criança/Meio envolvente
12	<p>Na reunião da tarde, as crianças partilham as construções que realizaram durante a manhã.  AS: “Eu fiz um submarino com a C. Não conseguimos acabar”;  EC: “O que tens a dizer sobre o teu submarino? Todos sabem o que é?”;  FM: “É para pescar peixes”;  AS: “Ver animais debaixo do mar. Tem mãos para buscar coisas”;  EC: “Eu vou mostrar-vos uma fotografia de um submarino. E há um submarino que se pode visitar”;</p>	Sala de atividades	- Brincadeira Simbólica e Narrativa

	E: “Por acaso não sabia, P era uma boa ideia podíamos ir lá visitar”; EC: “Pois podíamos, mas não sei se conseguimos”; MM: “Podes dizer aos meus pais o caminho?”; E: “Posso, eu vou ver onde fica e depois digo”.		
13	EC: “Quem quer fazer o registo das suas novidades?”; VR: “Eu quero brincar no faz de conta”; MR: “O faz de conta é uma área em pequenos grupos”.	Sala de atividades	- Autonomia e Escolha
14	E: “Meninos tive uma ideia, vocês conhecem o jogo dos peixinhos?”; Grupo: “Não”; E: “Ok, então eu vou explicar. Mas primeiro não querem chamar mais amigos para jogar connosco?”; MR: “Meninos venham brincar com a C”; E: “Primeiro temos de fazer uma roda grande, vamos escolher dois peixes. Quem quer ser?”; VR e AK: “Eu”; E: “Ok, ficam fora da roda um bocadinho afastados”; MRR: “Ficam no poste”; E: “Nós, que estamos na roda, devemos combinar um número de 1 a 10. Vamos experimentar com o número 3: afastamos e levantamos os braços até chegarmos ao 3, momento em que devemos abaixá-los. Vamos experimentar uma vez”. Quando terminámos a FM questiona, “C, podemos jogar depois do almoço”; E: “Depois do almoço, eu pensei em fazermos outro jogo”;	Recreio	- Interação Criança/Meio envolvente  - Dinamização de Brincadeiras Estruturadas no Espaço Exterior
15	E: “Quem quer brincar comigo?”; Grupo: “Eu”; E: “Vamos sentar aqui numa roda. Vocês conhecem o jogo do telefone estragado?”; Grupo: “Não”; E: “É muito fácil, então eu vou dizer uma palavra à AK baixinho ao ouvido e depois ela vai dizer ao MM até chegar ao VR. O VR no final vai dizer a palavra em voz alta, perceberam? Eu começo”; Depois de várias rondas, o MM questiona, “Amanhã podemos jogar outra vez?”.	Recreio	- Interação Criança/Meio envolvente  - Dinamização de Brincadeiras Estruturadas no Espaço Exterior
16	(...) EC: “A M quando chegar já vamos estar a brincar nas áreas”; VR: “Brincar no jardim e nas áreas”; EC: “Mas isso fazem sempre”;	Sala de atividades	- Autonomia e Escolha

	<p>MR: “Se brincarem todos nas áreas fica uma confusão”;</p> <p>EC: “O AS gostava de pintar na área das Artes Visuais”;</p> <p>AS: “Eu queria pintar, fazer uma pintura”;</p> <p>MM: “Eu queria jogar ao jogo das cadeiras”;</p> <p>MS: “Eu hoje trouxe um livro”;</p> <p>EC: “E o que queres fazer?”;</p> <p>MS: “Eu quero ler depois do inglês”;</p> <p>EC: “Enquanto alguns amigos vão pintar, brincar nas áreas os outros vão estar na área das Artes Visuais com a C”;</p>		
17	<p>O VR encontrou um caracol no jardim e decidiu levá-lo para a sala.</p> <p>MR: “Eu mostro te;</p> <p>E: “O que é que ele tem ali?”;</p> <p>MR: “Tem baba”;</p> <p>E: “O que é que nós estamos a observar?”;</p> <p>FM: “O caracol”;</p> <p>E: “E o que é que ele tem ?”;</p> <p>MR: “Ele tem baba e cocó. C Ele ainda não comeu nada”;</p> <p>FM: “Comeu, comeu, olha aqui!”;</p> <p>MR: “A cenoura ainda está aqui, não gostou”;</p>	Recreio	- Exploração do Meio Natural no Espaço Interior: Continuidade da Aprendizagem entre Ambientes
18	<p>(...) EC: “Hoje o que temos para fazer? Nós escrevemos no diário que íamos fazer a comunicação das pinhas”;</p> <p>AS: “Eu ajudei”;</p> <p>MR: “Brincar na áreas”;</p> <p>ME: “Comemos a fruta e depois fazemos o jogo das cadeiras, eu acho uma boa ideia”;</p> <p>EC: “O que acham desta ideia?”;</p> <p>Grupo: “Sim”; (...).</p>	Sala de atividades	- Autonomia e Escolha
19	<p>A MF trouxe uma maria café e partilhou com o grupo.</p> <p>E: “MF, queres colocar a tua maria café na natureza ou na nossa área?”;</p> <p>MF: “Na área”;</p> <p>E: “Ok então temos de arranjar uma caixa”;</p> <p>MF: “Pode ser esta, assim consegue respirar”.</p>	Sala de atividades	- Exploração do Meio Natural no Espaço Interior: Continuidade da Aprendizagem entre Ambientes
20	<p>AS: “C, podes me mostrar o pinheiro?”;</p>	Sala de atividades/Espaço	- Exploração e

	<p>C: “Sim, vamos lá fora para veres melhor”;</p> <p>AS: “Não consigo ver muito bem”;</p> <p>C: “Vem ao meu colo”;</p> <p>AS: “Já estou a ver”;</p> <p>No regresso à sala a criança decide fazer o registo da paisagem.</p> <p>AS: “Eu vou fazer aquela parte e depois as pinhas”;</p> <p>E: “Também tem folhas, vem ver melhor”;</p> <p>AS: “O verde e o castanho faz preto”;</p> <p>E: “Vamos ver juntos mas não tenho a certeza”;</p> <p>AS: “Afinal não fica preto”;</p>	Exterior	Representação do Meio Natural
21	<p>EC: “Então o que vamos fazer hoje?”;</p> <p>MRR: “Ontem eu e a C estivemos a ver a nossa minhoca”;</p> <p>EC: “Podem ver novamente”;</p> <p>MRR: “Está na área da natureza”;</p> <p>E: “Quando terminar a reunião vamos observá-la”.</p>	Sala de atividades	- Exploração do Meio Natural no Espaço Interior: Continuidade da Aprendizagem entre Ambientes
22	<p>VR: “C, ela faz muitas cócegas”;</p> <p>E: “Repara bem nas patas”;</p> <p>VR: “São muitas, nem consigo contar”;</p> <p>MS: “Tão pequeninas, são umas mil”;</p> <p>E: “MS, sabes que eu estive a pesquisar e as marias café são muito comuns no Brasil. Isso quer dizer que existem muitas. Eu vou mostrar-vos aqui um vídeo”;</p> <p>MS: “Ela está a subir pelo meu braço, acho que gosta de mim”.</p>	Recreio	- Interação Criança/Natureza
23	<p>E: “Posso pedir para nos sentarmos aqui um bocadinho, numa roda?”;</p> <p>FM: “O que é C?”;</p> <p>E: “Então amanhã como sabem nós vamos a um jardim aqui perto do nosso colégio”;</p> <p>AS: “Ver caracóis”;</p> <p>E: “Também, vamos brincar na natureza explorar e principalmente brincar”;</p> <p>FE: “Podemos trazer comida para o Riscas?”;</p> <p>E: “Sim, a C vai levar um saco onde vocês podem colocar o que quiserem. Lembram-se do que nós precisávamos para contruir a casa do Riscas?”;</p> <p>MRR: “Terra”;</p> <p>FM: “Paus, folhas”;</p> <p>E: “Isso mesmo, não se esqueçam de trazer também os bibes”.</p>	Recreio	- Participação do grupo no planeamento de atividades

24	<p>E: “Vamos primeiro comer a nossa fruta e depois vamos procurar um sítio?”;</p> <p>EC: “Sim, eu conheço um cantinho onde tem algumas mesas e um espaço amplo para eles explorarem”;</p> <p>E: “Boa, o meu objetivo é eles explorarem os elementos mas acima de tudo brincarem”;</p> <p>EC: “Até pensei fazermos a dança da amizade aqui”;</p> <p>E: “Por mim é como quiseres, há tempo para tudo”;</p> <p>EC: “Sim, mas não é uma prioridade prefiro que eles brinquem”.</p>	Parque José Gomes Ferreira	- Intencionalidade Educativa e Exploração do Meio
25	<p>E: “Meninos a C trouxe vários sacos para colocar os elementos da natureza e levamos para o colégio”;</p> <p>ME: “Eu posso ficar com a caixa dos caracóis?”;</p> <p>E: “Podes, o AS pode ficar com o saco da terra e a MS se quiseres ficar com o saco das folhas”;</p> <p>MS: “Ok, podemos ir por ali? Eu vi uma coisa”;</p> <p>E: “Meninos venham cá a MS encontrou ovos de passarinho”;</p> <p>Grupo: “Uau”;</p> <p>VR: “P e M venham ver”;</p> <p>EC: “Oh, que amor! Não mexam, só a C é que pode!”;</p> <p>E: “Deve haver um ninho aqui perto, vamos colocar aqui na árvore”;</p> <p>MR: “Pois a mãe deve estar à procura deles”;</p> <p>FM: “São tão pequeninos e fofinhos”;</p>	Parque José Gomes Ferreira	- Interação Criança/Natureza
26	<p>E: “Venham ver, encontrei caracóis”;</p> <p>AS: “Não consigo ver”;</p> <p>E: “São muito pequeninos, FM dá-me um pau para eu conseguir tirar?”;</p> <p>FM: “Toma C, assim vais conseguir!”;</p>	Parque José Gomes Ferreira	- Interação Criança/Natureza
27	<p>AS: “Acho que já temos muitas coisas para a casinha do caracol”;</p> <p>E: “Tens razão, vamos colocar tudo no saco grande e vamos brincar”;</p> <p>AS: “Podes brincar comigo naquela árvore”;</p> <p>E: “Queres que eu te ajude a trepar?”;</p> <p>AS: “Eu não consigo”;</p> <p>E: “Não digas isso eu ajudo-te, coloca aqui um pé e as mãos bem agarradas”;</p> <p>AS: “Tenho medo”;</p> <p>E: “Não tenhas eu estou a segurar-te”;</p> <p>AS: “Já está”;</p> <p>E: “Vês eu disse que ias conseguir”.</p>	Parque José Gomes Ferreira	- Interação Criança/Natureza

28	No início do dia, o grupo estava bastante agitado. Propus o jogo “O Telefone Estragado” como forma de acalmar e focar as crianças. Não conheciam o jogo, por isso tive de explicar, mas mostraram logo interesse em jogar. A atividade ajudou a recentrar o grupo e trouxe um ambiente mais tranquilo.	Recreio	- Brincadeira como Estratégia de Regulação
29	<p>E: “Quem quiser fazer a casinha do caracol pode sentar-se na mesa-redonda”;</p> <p>MVV: “ Eu também posso?”;</p> <p>E: “Claro que sim, todos podem participar”;</p> <p>VR: “Eu vou buscar a caixa”;</p> <p>FM: “Posso tirar os sacos?”;</p> <p>E: “Sim”;</p> <p>MR: “C, temos de ter água?”;</p> <p>E: “Sim, podes ir buscar por favor?”;</p> <p>MR: “Eu vou buscar a minha garrafa, eu empresto ao Riscas”;</p> <p>E: “Então já temos todos os materiais aqui na mesa para conseguirmos construir a casinha. Todos vão ter a oportunidade de participar, mas a C vai pedir tenham cuidado porque os caracóis são muito sensíveis”;</p> <p>MS: “Eles vão para dentro com medo”;</p> <p>E: “Antes de mais, qual vai ser o primeiro elemento da natureza que vamos colocar?”;</p> <p>AK: “Terra”;</p> <p>E: “Isso mesmo, podem então colocar”;</p> <p>MR: “Muita terra para ele conseguir brincar”;</p> <p>FM: “Agora pode ser paus?”;</p> <p>E: “Sim, podem colocar paus e as folhas que encontrámos”;</p> <p>MB: “Ele vai gostar desta folha que eu trouxe”;</p> <p>MR: “E agora a água para ele beber”;</p> <p>E: “Sim, a garrafa da MR vai passar por todos e cada um pode colocar água”;</p> <p>VR: “Eles gostam de terra molhada”;</p> <p>E: “Para comer, eu trouxe pera. VR e MVV podem partir a fruta?”;</p> <p>E: “Já está, gostaram de fazer a casinha para os nossos caracóis?”;</p> <p>Grupo: “Sim”;</p> <p>MR: “Vamos cuidar deles e dar comida”.</p> <p>E: “Sim todos ficam responsáveis pelos caracóis. Vou contar com o vosso apoio”.</p>	Sala de atividades	- Brincadeira Exploratória com Elementos Naturais
30	As crianças encontram-se divididas pelas áreas da sala.	Sala de atividades	- Expressão Artística e

	<p>E: “Preciso de 3 meninos que queiram continuar a obra do Matisse”;</p> <p>FM: “Eu quero ficar contigo”;</p> <p>MB: “Posso brincar no faz de conta?”;</p> <p>E: “Claro que sim, brincas um bocadinho e depois vens ter comigo a esta mesa para continuares a tua obra”;</p> <p>ME: “C, eu vou fazer um caracol na praia, vou usar azul e amarelo”.</p> <p>E: “Podes usar todas estas cores”;</p> <p>ME: “Foi isso que eu imaginei”.</p>		<p>Liberdade Criativa no Espaço Interior</p>
31	<p>No exterior, a EC questiona: “O que vamos fazer hoje?”;</p> <p>MR: “Vamos ao correio deixar as cartas”;</p> <p>EC: “Vamos ao marco do correio”; (...)</p>	<p>Recreio</p>	<p>- Participação do grupo no planeamento de atividades</p>
32	<p>Ao longo do passeio pelo bairro, as crianças realizam várias observações.</p> <p>AS: “Esta rua tem muitos carros, só podemos passar quando está verde”;</p> <p>FM: “Sabes que esta escola foi minha e agora é do meu mano”;</p>	<p>Comunidade</p>	<p>- Exploração do Meio Envolverte</p>
33	<p>VR: “M, podemos brincar com brinquedos de casa?”;</p> <p>M: “Sim podem”;</p> <p>Permaneço sentada e algumas crianças dirigem-se até mim.</p> <p>ME: “Eu acho trouxe autocolantes para dar aos amigos”;</p> <p>E: “E preferes dar quando?”;</p> <p>ME: “Pode ser agora?”;</p> <p>E: “Agora não, estamos a aproveitar o recreio”;</p> <p>ME: “Mas eu não trouxe brinquedos”;</p> <p>E: “Não há problema, podes fazer-me um penteado. Vou me sentar aqui!”;</p> <p>ME: “Podes me dar um totó? Vais ficar muito bonita”;</p> <p>E: “Vês não precisas de ficar triste porque não trouxeste brinquedos, podes sempre brincar com outras coisas”;</p> <p>ME: “Eu gosto mais”.</p>	<p>Recreio</p>	<p>- Brincadeira Simbólica como Expressão livre em Contexto de Recreio</p>
34	<p>Depois do reforço a Ak, pediu para ir buscar o terrário do caracol para observar.</p> <p>No início da observação, as crianças aperceberam-se que o terrário estava sujo e seco. Por esse motivo, foram buscar à sala as suas garrafas de água e papel para limpar.</p> <p>MC: “Já está limpo, agora podemos mexer?”;</p> <p>E: “Sim, podem colocar na vossa mão”;</p>	<p>Sala de atividades</p>	<p>- Interação Criança/Natureza</p>

	<p>FE: “Vou meter na minha mão”;</p> <p>E: “Ele é o quê?”;</p> <p>MC: “É bonito”;</p> <p>AK: “O nosso caracol Riscas”;</p> <p>E: “Vocês gostam dele?”;</p> <p>Grupo: “Sim!”;</p> <p>MB: “Agora mete na caixa, para ele comer”.</p> <p>MF: “Mete neste pau”;</p> <p>E: “Vocês trouxeram esse pau, não foi?”;</p> <p>FE: “Sim estava ali no campo”;</p> <p>E: “E já lhe perguntaram se ele gostou?”;</p> <p>FE: “Riscas gostaste desse pau para a tua casa ?”;</p>		
35	<p>EC: “Hoje vamos ao espetáculo da Bela e do Monstro. Mas só vamos à tarde agora ainda temos tempo para fazer algumas coisas!”;</p> <p>VR: “Podemos brincar nas áreas?”;</p> <p>EC: “Sim podem e ainda temos que terminar os presentes de Natal.”;</p> <p>MR: “Eu quero ir para o faz de conta, depois eu faço.”.</p> <p>As crianças distribuíram-se autonomamente pela sala (...).</p>	Sala de atividades	- Autonomia e Escolha
36	<p>MM: “C, eu já passei por esta estrada com a minha mãe. Ali no fundo há um parque onde eu brinco”;</p> <p>E: “Não conheço esse parque!”;</p> <p>MM: “Podes ir lá comigo, tem baloiços e escorrega”;</p> <p>E: “Parece-me divertido!”;</p> <p>MM: “E também tem caracóis, podíamos levar para a nossa sala”;</p> <p>E: “Boa ideia, eu acho que o Riscas ia gostar de ter uma companhia”.</p>	Comunidade	- Interação Criança/Natureza
37	<p>FE: “C, vem aqui!”;</p> <p>E: “Vamos meninas, vamos ver o que o FE descobriu”;</p> <p>FE: “Não se mexam, tem medo”;</p> <p>E: “Mas é o quê?”;</p> <p>MR: “É um bicho”;</p> <p>FE: “Sim é um bicho, mas tem medo”;</p> <p>E: “Deixa-me ver, parece-me um bicho de contas”;</p> <p>FE: “É preto e pequenino”;</p>	Recreio	- Interação Criança/Natureza

	E: “Pois é, MR vai buscar as lupas à sala para conseguirmos ver melhor”; FE: “Não se pode fazer barulho, assim ele vai se embora”; MB: “Posso ver? É tão fofinho”; FE: “Não podes pisar é da natureza”.		
38	O grupo permaneci no exterior a explorar os brinquedos de casa. VR: “C, eu queria brincar com o dinossauro do MB mas ele não deixa”; E: “Se ele não te quer emprestar, tens de respeitar.”; MR: “Mano é do MB, ele brinca e depois dá-te”; E: “Sim, ele já sabe que tu também queres brincar agora tens de esperar que ele não queira brincar mais”. VR: “Mas eu queria ..”; E: “Olha tive uma ideia, querem jogar ao jogo do peixinho?”; VR: “Sim, eu sou o peixinho”; E: “Então vamos fazer uma roda grande aqui”; MRR: “Um número?”; E: “Vamos escolher um número todos juntos, o VR não pode ouvir”;	Recreio	Brincadeira em grupo e resolução de conflitos
39	FE: “Podemos ir buscar o riscas?”; E: “Podem, aproveitem e podem colocar água”; MR: “Posso lhe dar a minha fruta?”; E: “Podes claro”. O FE dirige-se até à sala e vai buscar o terrário. Ao chegar ao exterior coloca a caixa no chão e as restantes crianças criam uma roda com o intuito de todas conseguirem ver o terrário.	Sala de atividades/Recreio	- Interação Criança/Natureza
40	De regresso à sala, o grupo de crianças foi dividido por tarefas. EC: “Os meninos que vão pintar os envelopes ficam naquela mesa com a C, os outros podem ir para as áreas”. E: “Podem ir buscar as tintas e as esponjas ou os pinceis”; ME: “Posso usar rosa?”; E: “Podes usar as cores que quiseres”; ME: “Também vou meter brilhantes, a minha mãe vai gostar”.	Sala de atividades	- Organização no Espaço Exterior  - Uso dos Materiais e Recursos
41	E: “Enquanto não vamos almoçar o que acham de brincarmos às escondidas?”; MM: “Eu conto”; E: “Pode ser, vá vamos nos esconder”; FM: “Eu vou ficar contigo”;	Recreio	- Interação Criança/Meio envolvente

	E: “Anda, vamos ali para baixo”.		- Dinamização de Brincadeiras Estruturadas no Espaço Exterior
42	E: “Meninos o que acham de brincarmos hoje o dia todo no jardim?”; ME: “Sim”; VR: “Podemos brincar outra vez às escondidas no jardim? Eu queria muito”; E: “Podemos brincar ao que vocês quiserem, mas primeiro vamos lavar as mãos para comer a fruta”.	Recreio	- Valorização do Espaço Exterior
43	ME: “Posso ir brincar para a sala?”; E: “Agora vamos ficar no jardim”; ME: “Mas eu queria ir para a sala brincar”; E: “Preferes?”; ME: “Sim, eu gosto de brincar mais na sala”. E: “Eu não posso ir contigo para a sala porque assim os amigos ficam sozinhos. O que achas de brincarmos ao macaquinho do chinês?”; ME: “Ok, vou perguntar à FM se quer brincar connosco”; E: “Boa ideia, vou ficar aqui à tua espera”.	Sala de atividades	- Perceções da Criança sobre o Espaços de Brincadeira
44	O chão do exterior encontrava-se molhado e a AO avisa o grupo. O AC ao ouvir a informação pára e permanece imóvel. E: “AC mas tu podes andar no resto do jardim.”; MVV: “Mas não tem espaço, ali não podemos está molhado.”; E: “Mas podem brincar debaixo do telheiro, também é divertido”; A FM e a MS encontraram uma pena e decidiram brincar. MS: “Vamos brincar”; FM: “Apanhei, vou meter na minha mão”; E: “Deixem ver essa pena”; MS: “Parece de um pássaro pequeno”; E: “Tens razão pelo tamanho que ela tem”; FM: “Nós temos ali um ninho na porta”; E: “Temos? Nunca reparei”. Em conjunto fomos observar o ninho dos pássaros.	Recreio	- Interação Criança/Meio envolvente

45	Depois da reunião da manhã a ME afirma: “Eu quero ir brincar nas áreas”. Enquanto isso a maior parte do grupo encontrava-se nas mesas de trabalho a pintar uns desenho livremente. E: “Se não queres fazer os desenhos podes sempre escolher uma área para brincar”; ME: “Vou ver um livro, depois podes ir ter comigo?”; E: “Posso, vou só ajudar os amigos e vou já ter contigo”; ME: “E podes contar-me uma história?”; E: “Sim, podes até escolher o livros para vermos juntas”.	Sala de atividades	- Autonomia e Escolha
46	Na Área do Faz de Conta, o FE e a MRR montam um piquenique. MRR: “Vou meter as mantas no chão, podes trazer os copos e a comida”; FE: “Vou buscar os bebés. Eu sou o pai”; MRR: “Eles estão com fome, queres uma maça bebé?”.	Sala de atividades	- Brincadeira Simbólica
47	Enquanto isso, na Área da Natureza o MC e a MF observam o caracol. MC: “Ele está a subir”; MF: “C, o riscas está a subir ali”; E: “Vocês não fecharam bem a tampa da casa do Riscas e ele fugiu”; VR: “Pois, não pode ser assim ele vai se embora para a natureza”; MR: “Mas nós queremos que ele fique aqui na sala”; E: “Então têm de ter mais cuidado quando observam, a tampa tem que ficar sempre fechada”; VR: “Não podes ir embora Riscas, nós gostamos de ti”.		- Interação Criança/Meio envolvente
48	ME: “Posso brincar com o teu brinquedo?”; VR: “Não”; ME: “Eu queria brincar com o brinquedo de casa dele, mas ele não deixa!”; E: “Fala com ele com calma”; ME: “Eu já falei, mas ele não ouve”; E: “Eu percebo que tu queiras agora brincar, mas tens de respeitar que o VR não te quer emprestar”; ME: “Podes brincar comigo?”; E: “Posso claro, vamos ter com a MRR e com a MR que têm ali uns bebés”; ME: “Eu também tenho bebés na minha casa, mas hoje não trouxe”; E: “Amanhã se te lembrares trazes também”, “Meninas eu e a ME podemos brincar com vocês?”; MRR: “Sim, tu és a mãe”.	Recreio	- Conflitos na Brincadeira
49	À chegada o AS, o VR e o FE encontravam-se num canto do campo de futebol e pedem para me dirigir até eles. E: “O que estão aí a fazer?”;	Recreio	- Interação Criança/Natureza

	<p>VR: “Será que podemos ver?”;  FE: “Aqui há muitas folhas diferentes”;  E: “Conseguem tirar uma de cada para vermos as diferenças?”.  Em conjunto as crianças exploraram e organizaram as folhas no chão do campo de futebol.  AS: “Esta é maior que esta”;  VR: “Esta é verde e esta castanha”.</p>		
50	<p>No dia anterior reparamos que o terrário do caracol encontrava-se muito sujo e em conversa com a EC decidimos que teríamos de substituir os elementos naturais por outros. Neste sentido na reunião da manhã informei que as crianças iriam ser divididas por 2 a 3 elementos e o objetivo era dirigirem-se até ao jardim da OS para recolher novos elementos e contruir um novo terrário.  E: “O MC e a MF ficam responsáveis por ir buscar paus, o AS e a MRR ficam responsáveis por ir buscar terra e o VR e a MS podem ir buscar folhas”.</p>	Sala de atividades	- Interação Criança/Natureza
51	<p>Durante a manhã, o grupo de crianças optou por dividir-se entre as áreas da sala para realizar diferentes tarefas. Na Área das Artes as crianças encontravam-se a brincar com plasticina e a recortar as frases do guião e a colar no livro.  VR: “C, eu vou fazer um caracol para colar no livro”;  E: “Acho que fica um bocadinho pesado, não achas melhor guardarmos e colocarmos na nossa exposição?”;  VR: “Pode ser”.</p>	Sala de atividades	- Brincadeira Simbólica
52	<p>E: “Hoje trouxe vários papeis que podemos utilizar para fazer os cartazes, mas preciso da vossa ajuda para vermos como vamos pintar”;  MS: “Com tinta, azul e castanho como a concha do Riscas”;  E: “Pode ser”;  VR: “Podemos pintar no jardim?”;  E: “Boa ideia, um grupo fica a pintar na sala e outro pinta no jardim”;  VR: “Com pinceis?”;  E: “Pinceis ou esponjas”;  MS: “Eu quero pintar com esponjas na sala”.</p>	Sala de atividades	- Exploração dos espaços de aprendizagem

ANEXO G. Guião da  
entrevista à Educadora  
Cooperante

| | " | | " |

### **Entrevista**

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, estou a realizar um estudo intitulado como “Espaços de Aprendizagem no Jardim de Infância: diferenças nas oportunidades de brincadeira entre o Espaço Interior e Exterior.”, que integrará o Relatório da Prática Profissional Supervisionada II. Nesse sentido, solicito a sua colaboração no preenchimento do presente questionário, cujo contributo será essencial para o desenvolvimento desta investigação.

Será garantido o anonimato da participante e confidencialidade da informação partilhada.

#### **Consentimento informado:**

Confirmo meu consentimento para participar deste estudo, comprometendo-me a responder às questões apresentadas no questionário a seguir.

SIM

NÃO

### **Entrevista**

Solicito que responda às seguintes questões de acordo com a sua prática pedagógica. Agradeço antecipadamente a sua participação.

1. Como descreve as principais diferenças entre as brincadeiras que ocorrem nos espaços interiores e exteriores?
2. Que tipos de atividades ou brincadeiras as crianças preferem realizar no espaço interior? E no espaço exterior?
3. De que forma os materiais e recursos disponíveis nos espaços interiores e exteriores influenciam o tipo de brincadeiras que as crianças realizam?
4. Na sua opinião, que impacto têm as brincadeiras realizadas no espaço exterior no desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças?

5. Quais os desafios ou limitações que encontra na utilização do espaço exterior para as brincadeiras?

6. Como planeia e organiza as atividades de brincadeira nos dois tipos de espaço? Há diferenças na abordagem?

7. Como avalia o interesse e envolvimento das crianças nas brincadeiras realizadas no espaço interior em comparação com o exterior?

8. Que sugestões daria para melhorar as oportunidades de brincadeira nos espaços interiores e exteriores no contexto do jardim de infância?

### **Conclusão**

Agradeço a sua colaboração fornecida ao longo desta entrevista. As informações obtidas serão de grande importância para o desenvolvimento da investigação e para reflexão. Se desejar, sinta-me à vontade para incluir qualquer informação adicional que considere pertinente.

ANEXO H. Transcrição da  
entrevista à Educadora  
Cooperante

| ' ' | ' ' |

### **Entrevista**

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, estou a realizar um estudo intitulado como “Espaços de Aprendizagem no Jardim de Infância: diferenças nas oportunidades de brincadeira entre o Espaço Interior e Exterior.”, que integrará o Relatório da Prática Profissional Supervisionada II. Nesse sentido, solicito a sua colaboração no preenchimento do presente questionário, cujo contributo será essencial para o desenvolvimento desta investigação.

Será garantido o anonimato da participante e confidencialidade da informação partilhada.

#### **Consentimento informado:**

Confirmo meu consentimento para participar deste estudo, comprometendo-me a responder às questões apresentadas no questionário a seguir.

SIM

NÃO

### **Entrevista**

Solicito que responda às seguintes questões de acordo com a sua prática pedagógica. Agradeço antecipadamente a sua participação.

#### **1. Como descreve as principais diferenças entre as brincadeiras que ocorrem nos espaços interiores e exteriores?**

“Em contexto de sala as brincadeiras desenvolvem-se em função da área que a criança escolhe explorar. Há exploração de materiais específicos de cada área e uma intencionalidade própria relacionada com a funcionalidade dos mesmos. Em contexto de exterior, nomeadamente no jardim, observam-se brincadeiras de jogo simbólico, de jogo de corrida e fuga, brincadeiras mais físicas, observação e exploração de elementos naturais presentes no jardim e ainda brincadeiras com brinquedos de casa. É no espaço do jardim onde existem mais desentendimentos. Em sala, os desentendimentos

verificam-se mais na área do faz de conta. Ainda sobre espaços exteriores, considero importante levar com alguma periodicidade as crianças para espaços naturais da comunidade envolvente (parques próximos do colégio), para estarem em maior contacto com um meio natural mais rico.”

**2. Que tipos de atividades ou brincadeiras as crianças preferem realizar no espaço interior? E no espaço exterior?**

“Em sala, as brincadeiras preferidas são jogo simbólico, construções e jogos de mesa, desenhos e exploração da área da natureza. No jardim do colégio é sobretudo luta e fuga, algum jogo simbólico e exploração dos elementos naturais existentes (folhas) e observação de alguns insetos. Em contexto de parque natural (fora do colégio) as brincadeiras são essencialmente observação e exploração dos recursos existentes, cooperação, surgindo ao fim de algum tempo o jogo simbólico.”

**3. De que forma os materiais e recursos disponíveis nos espaços interiores e exteriores influenciam o tipo de brincadeiras que as crianças realizam?**

“Influenciam bastante, pois promovem mais ou menos liberdade criativa à criança. Por um lado, os materiais mais estruturados promovem na criança a compreensão da sua funcionalidade e a adequação ao que é pretendido (exemplo: materiais do faz de conta, jogos com regras específicas), o que lhe dá segurança. Por outro lado, materiais menos estruturados convidam a criança a criar e fruir na brincadeira de uma forma mais envolvida. Estimula muito a sua criatividade e a capacidade de se apropriar dos elementos independentemente da sua funcionalidade. No espaço exterior o potencial de riqueza e tipo de brincadeiras será proporcional aos recursos existentes no espaço. Um espaço exterior rico em diferentes recursos naturais (terra, plantas, árvores, água, folhas, zonas/estruturas que desafiem a parte motora) são espaços onde as crianças irão desenvolver brincadeiras mais diversificadas, ricas e cooperantes, havendo menos conflito.”

**4. Na sua opinião, que impacto têm as brincadeiras realizadas no espaço exterior no desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças?**

“São muito importantes para desenvolver não só habilidades motoras (coordenação, equilíbrio, força do core), como também maior noção do risco por parte da criança, maior consciência de si e do outro, desenvolve autoconfiança, entretida, criatividade e a curiosidade na medida em que ao promover um contacto com a riqueza do exterior torna a criança mais desperta para fenómenos e situações da natureza, desenvolvendo capacidade de observar e questionar o meio e o que acontece nele. Além disso favorece também o seu sistema imunitário.”

**5. Quais os desafios ou limitações que encontra na utilização do espaço exterior para as brincadeiras?**

“No caso do jardim do colégio, considero estar subaproveitado do ponto de vista de recursos promotores do desenvolvimento. É um espaço muito amplo, mas com poucos recursos, sobretudo do ponto de vista naturais, que sejam estimulantes e desafiadores. Seria também benéfico as crianças terem todas equipamento completo adequado para usufruir do exterior mesmo em dias de chuva (atualmente tem apenas galochas e capas de chuva, pedidas por mim, mas o ideal seria terem as jardineiras impermeáveis para poderem usufruir em pleno – algumas crianças já têm e será algo a pedir a todos futuramente).”

**6. Como planeia e organiza as atividades de brincadeira nos dois tipos de espaço? Há diferenças na abordagem?**

“As atividades em sala são por norma em pequenos grupos em função dos interesses de cada um. No espaço exterior, tanto acontecem momentos de realização de atividades em pequenos grupos, como se fosse a extensão da sala (exemplo: registos, pinturas), como também momentos de jogos dirigidos de grande grupo e brincadeira livre.”

**7. Como avalia o interesse e envolvimento das crianças nas brincadeiras realizadas no espaço interior em comparação com o exterior?**

“Como no espaço exterior a maior parte das brincadeiras é de luta e fuga, as crianças estão mais agitadas, surgem mais conflitos e mostram-se menos tolerantes face a frustrações. Do que observo o envolvimento é menor, neste contexto, e a criança muda

mais rapidamente o foco, escolhendo outra brincadeira se aquela não lhe agarrada ou não se entende com o par. No interior, enquanto exploram as áreas, estão mais calmas e mais concentradas e envolvidas nas brincadeiras que escolhem.”

**8. Que sugestões daria para melhorar as oportunidades de brincadeira nos espaços interiores e exteriores no contexto do jardim de infância?**

“Relativamente ao espaço exterior, seria interessante a existências de zonas verdes, por exemplo com árvores, arbustos, uma horta, assim como um espaço com terra, elementos não estruturados potenciadores de brincadeiras manipuláveis pelas crianças (exemplo: madeiras, caixas de plásticos), utensílios para cozinha de lama, as próprias estruturas físicas (equipamentos) promoverem ações motoras mais desafiantes (como trepar, passar obstáculos, por exemplo).”

Conclusão Agradeço a sua colaboração fornecida ao longo desta entrevista. As informações obtidas serão de grande importância para o desenvolvimento da investigação e para reflexão. Se desejar, sinta-me à vontade para incluir qualquer informação adicional que considere pertinente.

“Apenas referir que, no que respeita aos espaços exteriores na zona envolvente ao colégio, é importante o adulto conhecer previamente o espaço para que faça um levantamento dos recursos e riscos existentes para que possa fazer uma adequada gestão dos mesmos antes de ir para o local com as crianças.”

ANEXO I. Guião da  
entrevista ao grupo de  
crianças

| " | | " |

### Entrevista

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, estou a realizar um estudo intitulado como “Espaços de Aprendizagem no Jardim de Infância: diferenças nas oportunidades de brincadeira entre o Espaço Interior e Exterior.”, que integrará o Relatório da Prática Profissional Supervisionada II. Nesse sentido, solicito a sua colaboração no preenchimento do presente questionário, cujo contributo será essencial para o desenvolvimento desta investigação.

#### Consentimento informado:

Confirmo meu consentimento para participar deste estudo, comprometendo-me a responder às questões apresentadas no questionário a seguir.

Nome da criança	Assinatura
A.K.	
A.S.	
A.K.K.	
A.C.	
F.M.	
F.E.	
M.E.	
M.C.	
M.S.	
M.R.R.	
M.M.	
M.F.	
M.V. V.	
M.B.	
M.R.	
V.R.	

### **Entrevista**

1. Quais são as atividades que mais gostas de fazer quando estás a brincar dentro da sala de atividades?
2. E quando estás lá fora, no jardim, o que mais gostas de brincar?
3. Gostavas que o jardim tivesse mais elementos naturais para brincar? Se Sim quais ?
4. O que gostavas de ter no espaço exterior ?
5. Se pudesses escolher, preferias brincar mais dentro da sala ou fora? Podes explicar porquê?

### **Conclusão**

Obrigada pela tua participação.

ANEXO J. Transcrição da  
entrevista ao grupo de  
crianças

| | ' ' | | ' ' |

**1. Quais são as atividades que mais gostas de fazer quando estás a brincar dentro da sala de atividades?**

**2. E quando estás lá fora, no jardim, o que mais gostas de brincar?**

**3. Gostavas que o jardim tivesse mais elementos naturais para brincar? Se Sim quais ?**

**4. O que gostavas de ter no espaço exterior ?**

**5. Se pudesses escolher, preferias brincar mais dentro da sala ou fora? Podes explicar porquê?**

**A.K**

1- Observar os caracóis, na área da natureza;

2- No escorrega com A.KK;

3- Sim, pedras, animais, paus contruir casas para os animais viverem;

4- Baloços;

5- Fora, porque tem os meu preferidos objetos;

**M.R**

1- Brincar no faz de conta, aos bebés;

2- No escorrega, eu desço no escorrega;

3- Sim, pedras e relva;

4- Outros brinquedos;

5- Dentro, porque gostas de brincar nas áreas;

**V.R**

1- Brincar nas áreas, no faz de conta brinco aos cozinheiros e aos bebés;

2- Brincar apanhada e macaquinho do chinês;

3- Sim, pedras para nós fazermos uma fogueira. E meter comida para quem quiser;

4- Um escorrega com um telhado, por causa da chuva;

5- Dentro da sala, porque gosto muito de brincar na área da natureza é a minha preferida;

**M.V.V.**

1- Brincar na área da cozinha, brinco com as minhas amigas de mãe e dos pais, eu gosto de brincar na área dos jogos;

2- No escorrega, escorregar para baixo;

3- Sim, podia ter mais folhas para eu apanhar;

4- Mais brinquedos, baloiços;

5- Na sala, gosto de brincar mais nas áreas da natureza, do faz de conta e dos jogos. Na área dos jogos, gosto de construir com as formas de colar;

**F.M.**

1- Gosto de fazer muitas, gosto de fazer todas as atividades que combinamos fazer e brincar com os amigos. Eu gostei de fazer as atividades do projeto do caracol e do arco íris e do Henry Matisse;

2- Gosto de brincar às escondidas com os amigos;

3- Sim, mais folhas, mais relva, mais árvores e brincava com eles e construir uma casinha;

4- Podia ter campo de futebol e também gostava de ter um campo de basket porque o nosso já está estragado;

5- Na sala porque assim podemos estar com pouco barulho, não precisamos de estar lá podemos aprender mais coisas aqui;

**M.S.**

1- Eu gosto de fazer brincar na área da natureza e de fazer jogos na área, e desenhos;

2- Brincar apanhada e macaquinho do chinês, escondidas;

3- Sim, árvores e plantas para cuidar;

4- Mais coisas para subir, só temos um escorrega e não conseguimos descer todos;

5- Dentro da sala, porque gosto muito de brincar na área da natureza é a minha preferida;

**M.E.**

1- Eu gosto de fazer as atividades, brincar na áreas, ler um livro, fazer pinturas;

2- Gosto de brincar no escorrega;

3- Sim, flores e árvores;

4- Uma horta;

5- Dentro da sala, porque aquilo que eu faço lá fora não é bem igual. Gosto mais de fazer desenhos com aguarelas do que brincar lá fora;

**M.B.**

1- Brincar no faz de conta, com o Vicente. Brincamos aos bebes e aos pais. E brincar com os caracóis na área da natureza;

2- Gosto de brincar com o caracol e ver com a lupa e dar comida;

3- Sim, pedras para trazer para a área da natureza e brincar com elas e construir umas casas e um barco;

4- Uma escada e um horta para fazer ninho de abelhas;

5- Na sala, porque tem mais brinquedos e gosto de brincar com os amigos nas áreas e aprender coisas;

**A.S.**

1- Gosto de jogar e brincar com os animais na área da natureza e também gosto de brincar na área do faz de conta. Eu brinco muito;

2- Brincar com os triciclos e com os brinquedos de casa e brincar aos dinossauros;

3- Eu gostava que tivesse mais animais, como formigas para eu ver com a lupa;

4- Gostava de ter um espaço onde os pais podem vir para os amigos irem. Que queria que relva fosse de verdade para algumas arvores crescer como pinheiro;

5- Lá fora, porque tem mais espaço e porque os amigos quando arco iris aparecer vão ficar felizes a ver o céu;

**M.C.**

1- Brincar às áreas, gosto do faz de conta;

2- Com os brinquedos de casa;

3- Sim, relva e paus;

4- Baloíços;

5- Lá fora, gosto do escorrega;

**M.M.**

1- Brincar no faz de conta, porque brinco com os amigos e com as moedas. Gosto de desenhar com os lápis e as canetas gordas;

2- Gosto de brincar no escorrega e na casinha e brincar aos jogos com os amigos;

3- Sim, gostava que tivesse lama e brincar nas poças de lama com as galochas;

4- Camiões de brincar, baloiços para andar com os amigos;

5- Cá dentro, porque tem muitas coisas que eu gosto, os íman e a plasticina.

**M. F.**

1- Brincar nas áreas, gosto de fazer de fazer jogos com a MRR;

2- Brincar no campo, brincar às apanhadas;

- 3- Sim, árvores para subir;
- 4- Bicicleta.
- 5- Lá fora, temos o escorrega e eu gosto mais;

**F.E.**

- 1- Fazer pinturas com os pinceis;
- 2- Gosto de brincar no chão é lava;
- 3- Árvores para cair muitas folhas;
- 4- Bicicletas com duas rodas;
- 5- Na sala.

**M. R. R.**

- 1- Às mães e aos pais na área do faz de conta;
- 2- No escorrega e jogar jogos;
- 3- Sim, marias cafés, relva e árvores para subir;
- 4- Baloios e bicicleta e uma casinha diferente;
- 5- Dentro da sala, porque gosto mais e não gosto de correr;

**A.K.K**

- 1- Brincar no faz de conta, com os bebés e desenhar;
- 2- De brincar no escorrega, porque pode escorregar e ir para cima outra vez;
- 3- Sim, folhas e paus para brincar;
- 4- Baloios;
- 5- Dentro da sala, porque na sala tem o faz de conta e a área dos livros;

**A.C**

- 1- Faz de conta;
- 2- Escorrega;
- 3- Sim, paus;
- 4- Baloios;
- 5- Na sala.

## ANEXO K. Roteiro Ético

|' '' | | ''

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p><b>1.Objetivo do trabalho:</b></p> <p>Tomás (2011) explicar a todos os intervenientes que, os objetivos do trabalho, é essencial para a elaboração de uma “ética democrática” (p.160).</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (Apei, 2011, p.01).</li> <li>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2).</li> </ul> <p><b>No compromisso com a família:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças</li> </ul>	<p><b>Com as crianças:</b></p> <p>No primeiro contacto com o grupo de crianças, procurei estabelecer uma relação de empatia e proximidade, de modo que se sentissem à vontade e confiantes com a minha presença. Ao longo das atividades, assegurei que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar no estudo, respeitando sempre o seu ritmo e interesse. Para iniciar a interação, utilizei perguntas abertas, promovendo uma comunicação espontânea e significativa. Simultaneamente, perguntei a cada criança se autorizava a recolha de registos fotográficos e sonoros, valorizando o seu consentimento e respeitando os princípios éticos envolvidos.</p>

	<p>sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (Apei, 2011, p.02).</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2).</p> <p><b>No compromisso com a equipa:</b></p> <p>- “Respeitar (...) e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (Apei, 2011, p.02).</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02).</p> <p>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p.2).</p>	<p><b>Com a equipa educativa:</b></p> <p>A educadora cooperante desempenhou um papel fundamental na fase de reflexão e definição do tema da investigação. Ao longo do processo, foram consideradas várias possibilidades temáticas, tendo sido realizadas partilhas e trocas de ideias enriquecedoras. Com o seu apoio e orientação, foi possível analisar cada proposta de forma crítica e ponderada. Desta forma, e com base nas observações realizadas no contexto educativo, optei por desenvolver o tema que emergiu de forma mais significativa, alinhando-se com as necessidades e interesses do grupo de crianças.</p> <p><b>Com as Famílias:</b></p> <p>Em articulação com a educadora cooperante, foi enviado um email à equipa</p>
--	---	---

		<p>da Organização de Serviço (OS) a informar sobre a minha presença e participação no contexto educativo. Paralelamente, e em consonância com os restantes elementos da equipa pedagógica, procedi à solicitação das devidas autorizações junto dos familiares das crianças participantes. Neste processo, foram claramente apresentados os objetivos da investigação, bem como os métodos, técnicas e instrumentos que seriam aplicados, garantindo total transparência e respeito pelos princípios éticos.</p>
<p><b>2.Custos e benefícios:</b> Relativamente aos custos e benefícios, Tomás (2011), afirma que a investigação precisará de ter em conta possíveis danos e/ou custos “que poderão resultar de tal processo: o tempo, a inconveniência, o</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b> - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (Apei, 2011, p.01). - “Responder com qualidade às</p>	<p><b>Com as crianças:</b> Relativamente aos custos e benefícios da intervenção, considero essencial destacar a forte ligação afetiva que desenvolvi com o grupo de crianças, a qual se revelou um dos principais aspetos enriquecedores desta</p>

<p>embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou ansiedade” (p.160).</p>	<p>necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (Apei, 2011, p.01).</p> <p><b>No compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais” (Apei, 2011, p.02).</p>	<p>experiência. Acompanhar de perto o crescimento, as aprendizagens e as descobertas de cada criança foi, sem dúvida, um momento de grande valor pessoal e profissional. No entanto, enfrentei alguns constrangimentos, nomeadamente a limitação de tempo disponível para implementar todas as propostas delineadas, uma vez que a rotina diária já se encontrava bastante preenchida com outras atividades previamente organizadas pela equipa educativa.</p> <p><b>Com as Famílias:</b></p> <p>Um dos principais constrangimentos sentidos ao longo da minha prática prendeu-se com o horário de saída antecipado, o qual, acredito, terá limitado inicialmente a oportunidade de estabelecer um contacto mais direto e regular com os encarregados de educação. Esta limitação temporal</p>
--	---	--

		<p>poderá ter condicionado o desenvolvimento de uma relação mais próxima com as famílias, elemento que considero fundamental para uma intervenção mais completa e significativa no contexto educativo.</p> <p><b>Com a equipa educativa:</b></p> <p>No que diz respeito aos custos, não identifiquei nenhum obstáculo significativo durante a minha prática. Pelo contrário, considero que a experiência foi bastante positiva. Entre os benefícios, destaco especialmente a minha rápida adaptação à rotina do contexto educativo, assim como a minha postura colaborativa com toda a equipa pedagógica.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade:</b></p> <p>No que concerne ao respeito pela privacidade e confidencialidade, segundo</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (Apei, 2011, p.01);</p>	<p><b>Com as crianças:</b></p> <p>Ao longo de toda a investigação, foi dada especial atenção à proteção da identidade das crianças envolvidas, garantindo o total</p>

<p>Tomás (2011) “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” (p.161).</p>	<p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p> <p><b>No compromisso com a família:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (Apei, 2011, p. 02).</p> <p><b>No compromisso com a equipa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02).</p>	<p>respeito pela sua privacidade e confidencialidade. Nenhum dado pessoal, incluindo imagens ou informações identificáveis, foi partilhado ou divulgado em qualquer fase do estudo.</p> <p><b>Com as Famílias:</b></p> <p>No que diz respeito ao consentimento informado, a educadora cooperante optou por enviar um email à comunidade educativa, no qual esclarecia a minha presença no contexto e os respetivos objetivos. Esta decisão, tomada pela Organização de Serviço (OS), baseou-se no carácter informativo e transparente da comunicação, não se tendo considerado necessário elaborar um documento formal de consentimento.</p> <p><b>Com a equipa educativa:</b></p> <p>Antes da realização da entrevista, questioneei presencialmente a educadora</p>
--	---	--

		sobre a sua disponibilidade para participar, esclarecendo desde logo que os dados obtidos seriam utilizados unicamente para fins académicos. Desta forma, assegurei a transparência do processo e o cumprimento dos princípios éticos da investigação.
<p><b>4.Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir:</b></p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação (...)” (Tomás, 2011, p.162).</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (Apei, 2011, p.01);</li> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</li> </ul>	Nenhuma criança foi excluída da minha intervenção.
<p><b>5.Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação:</b></p> <p>Segundo Tomás (2011) os adultos, tal como as crianças implicadas na investigação</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que</li> </ul>	O estudo desenvolvido foi de natureza qualitativa, adotando a modalidade de estudo de caso. Ao longo de toda a intervenção, mantive uma comunicação

<p>“devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p.163).</p>	<p>fazem parte da interacção que se estabelece” (Apei, 2011, p.01);</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p> <p><b>No compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (Apei, 2011, p. 02).</p> <p><b>No compromisso com a equipa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02)</p>	<p>aberta com a equipa educativa, partilhando regularmente as minhas ideias, reflexões e propostas de ação. Todos os elementos da equipa revelaram-se recetivos e disponíveis para colaborar, demonstrando interesse em apoiar o processo. As crianças, por sua vez, também se mostraram participativas e recetivas às atividades propostas, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento do estudo.</p>
<p><b>6.Consentimento informado:</b></p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p>	<p>Em todo o relatório, a identidade das</p>

<p>No que diz respeito ao consentimento informado, Tomás (2011), afirma que ao obter o consentimento das crianças e seus progenitores, estas devem estar cientes que a sua negação ou desistência não as prejudicar. Além disto, as crianças “em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação, já que a pessoa concorda em tomar parte na investigação com base no conhecimento sobre o objectivo de estudo” ( Bulmer, 1982 &amp; Marchall &amp; Batten, 2003, citados por Tomás, 2011, p. 164).</p>	<p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (Apei, 2011, p. 01).</p> <p><b>No compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (Apei, 2011, p.02)</p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (Apei, 2011, p.02).</p>	<p>crianças foi devidamente salvaguardada: os rostos encontram-se ocultados nas imagens e, tanto nas notas de campo como nos registos diários, as crianças são identificadas apenas pelas iniciais dos seus nomes.</p>
---	--	--

<p><b>7.Uso e relato das conclusões:</b></p> <p>Acerca do uso e relato das conclusões, Tomás (2011) explica “não houve propriamente um resumo final dos resultados na investigação, mas houve um processo de devolução ao longo do trabalho” (p.166).</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (Apei, 2011, p.01).</li> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (Apei, 2011, p.01).</li> </ul> <p><b>No compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (Apei, 2011, p.02).</li> </ul> <p><b>No compromisso com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02).</li> </ul>	<p><b>Com a equipa educativa:</b></p> <p>Durante a prática, procurei partilhar de forma transparente todas as minhas intenções, o que permitiu que os envolvidos assumissem um papel ativo e participativo no desenvolvimento do estudo.</p> <p><b>Com as famílias:</b></p> <p>O contacto com as famílias foi limitado, tendo ocorrido, maioritariamente, de forma indireta e mediado pela educadora cooperante, que funcionou como elo de ligação entre a minha intervenção e os encarregados de educação.</p>
---	---	---

<p><b>8.Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa:</b></p> <p>Nas palavras de Tomás (2011) “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).</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (Apei, 2011, p.01).</li> <li>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (Apei, 2011, p.01).</li> </ul> <p><b>No compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (Apei, 2011, p.02).</li> </ul> <p><b>No compromisso com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis”</li> </ul>	
--	---	--

	(Apei, 2011, p. 02).	
<p><b>9.Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as;</b></p> <p>Relativamente à informação às crianças e adultos, O’Kane (2005) citado por Tomás (2011), explica que “todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p.167).</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (Apei, 2011, p.01).</p> <p><b>No compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (Apei, 2011, p.02)</p> <p>- (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (Apei, 2011, p.02).</p> <p><b>No compromisso com a equipa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02).</p>	<p>Durante a intervenção e investigação, procurei manter os participantes informados através de diálogos formais e informais, bem como pela partilha de documentos, promovendo assim uma comunicação constante e transparente ao longo de todo o processo.</p>
<b>10.Tratamento de dados</b>	<b>No compromisso com as crianças:</b>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (Apei, 2011, p.01)</li> <li>- “Conhecer as leis de protecção às crianças (...)” (Apei, 2011, p.01)</li> </ul> <p><b>No compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (Apei, 2011, p.02).</li> <li>- Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais (Apei, 2011, p.02).</li> </ul> <p><b>No compromisso com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Apei, 2011, p.02).</li> </ul>	<p>Ao longo do desenvolvimento do estudo, assegurei, de forma rigorosa, a protecção da identidade e da privacidade de todas as partes envolvidas crianças, famílias e equipa educativa. Nesse sentido, não foi realizada qualquer divulgação de dados pessoais ou de registos visuais dos participantes.</p> <p>Os documentos disponibilizados pela educadora cooperante foram cuidadosamente organizados e armazenados de forma segura, garantindo que o seu acesso permaneça estritamente restrito a mim, em conformidade com os princípios éticos e de confidencialidade que orientam a investigação científica.</p>
--	---	---

ANEXO L. Análise de  
conteúdo da entrevista  
feita à EC  
| | | | |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência	
				N=	%
Que tipo de brincadeiras que são mais frequentes nos espaços interiores e exteriores do jardim de infância e quais os fatores que influenciam as suas escolhas?	Brincar nos espaços	Brincadeiras no Interior	- Em sala, as brincadeiras preferidas são jogo simbólico, construções e jogos de mesa, desenhos e exploração da área da natureza.	1	
		Brincadeiras no exterior	- No jardim do colégio é sobretudo luta e fuga, algum jogo simbólico e exploração dos elementos naturais existentes (folhas) e observação de alguns insetos;  - Em contexto de parque natural (fora do colégio) as brincadeiras são essencialmente observação e exploração dos recursos existentes, cooperação, surgindo ao fim de algum tempo o jogo simbólico.”	2	

		Diferenças entre as brincadeiras que ocorrem em ambos os espaços	<p>- Em contexto de sala as brincadeiras desenvolvem-se em função da área que a criança escolhe explorar. Há exploração de materiais específicos de cada área e uma intencionalidade própria relacionada com a funcionalidade dos mesmos;</p> <p>- Em contexto de exterior, nomeadamente no jardim, observam-se brincadeiras de jogo simbólico, de jogo de corrida e fuga, brincadeiras mais físicas, observação e exploração de elementos naturais presentes no jardim e ainda brincadeiras com brinquedos de casa.</p>	2	
		Conflitos	<p>- É no espaço do jardim onde existem mais desentendimentos;</p> <p>- Em sala, os desentendimentos verificam-se mais na área do faz de conta.</p>	2	

		Planeamento e organização da Educadora Cooperante em ambos os espaços	<p>- As atividades em sala são por norma em pequenos grupos em função dos interesses de cada um;</p> <p>- No espaço exterior, tanto acontecem momentos de realização de atividades em pequenos grupos, como se fosse a extensão da sala (exemplo: registos, pinturas), como também momentos de jogos dirigidos de grande grupo e brincadeira livre</p>	2	
			<b>Subtotal</b>	9	42,86%
De que forma os recursos, materiais e a organização dos espaços interior e exteriores promovem ou limitam as diferentes formas de brincadeira?	Recursos, materiais e organização dos espaços	Potencialidades no Espaço Interior	- Por um lado, os materiais mais estruturados promovem na criança a compreensão da sua funcionalidade e a adequação ao que é pretendido (exemplo: materiais do faz de conta, jogos com regras específicas), o que lhe dá segurança.	1	
		Potencialidades no Espaço Exterior	<p>- Estimula muito a sua criatividade e a capacidade de se apropriar dos elementos independentemente da sua funcionalidade.</p> <p>- No espaço exterior o potencial de riqueza e tipo de brincadeiras será proporcional aos recursos existentes no espaço. Um espaço exterior rico em diferentes recursos naturais (terra, plantas, árvores, água, folhas, zonas/estruturas que desafiem a parte motora) são espaços onde as crianças irão desenvolver brincadeiras mais diversificadas, ricas e cooperantes, havendo menos conflito.”</p>	2	
			<b>Subtotal</b>	3	14,28%

Como a Educadora percecionam os benefícios e os desafios associados às brincadeiras no espaço exterior.	Parecer do adulto	Benefício	- É um espaço muito amplo;	1	
		Desafios	- No caso do jardim do colégio, considero estar subaproveitado do ponto de vista de recursos promotores do desenvolvimento;  - Com poucos recursos, sobretudo do ponto de vista naturais, que sejam estimulantes e desafiadores.	2	
		Sugestões da Educadora Cooperante	- Seria também benéfico as crianças terem todas equipamento completo adequado para usufruir do exterior mesmo em dias de chuva;  - Relativamente ao espaço exterior, seria interessante a existências de zonas verdes, por exemplo com árvores, arbustos, uma horta, assim como um espaço com terra, elementos não estruturados potenciadores de brincadeiras manipuláveis pelas crianças (exemplo: madeiras, caixas de plásticos), utensílios para cozinha de lama, as próprias estruturas físicas (equipamentos) promoverem ações motoras mais desafiantes (como trepar, passar obstáculos, por exemplo).	2	
		Conselhos da Educadora Cooperante	- Apenas referir que, no que respeita aos espaços exteriores na zona envolvente ao colégio, é importante o adulto conhecer previamente o espaço para que faça um levantamento dos recursos e riscos existentes para que possa fazer uma adequada gestão dos mesmos antes de ir para o local com as crianças	1	
	Perspetiva da Educadora Cooperante sobre o interesse	Espaço Interior	- No interior, enquanto exploram as áreas, estão mais calmas e mais concentradas e envolvidas nas brincadeiras que escolhem.	1	

	envolvimento das crianças	Espaço Exterior	<p>- Como no espaço exterior a maior parte das brincadeiras é de luta e fuga, as crianças estão mais agitadas, surgem mais conflitos e mostram-se menos tolerantes face a frustrações;</p> <p>- Do que observo o envolvimento é menor, neste contexto, e a criança muda mais rapidamente o foco, escolhendo outra brincadeira se aquela não lhe agarrada ou não se entende com o par.</p>	2	
			<b>Subtotal</b>	9	42,86
			<b>Subtotal</b>	25	100%

ANEXO M. Análise de  
conteúdo da entrevista  
feita às crianças

|| " | | " "

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência	
				N=	%
Atividades que as crianças mais gostam de realizar	Na sala de atividades	Área da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar os caracóis, na área da natureza;</li> <li>- Eu gosto de fazer brincar na área da natureza;</li> <li>- E brincar com os caracóis na área da natureza</li> <li>- Gosto de jogar e brincar com os animais na área da natureza.</li> </ul>	4	
		Área do Faz de conta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar no faz de conta, aos bebés;</li> <li>- Brincar nas áreas, no faz de conta brinco aos cozinheiros e aos bebés;</li> <li>- Brincar na área da cozinha, brincas com as minhas amigas de mãe e dos pais;</li> <li>- Brincar no faz de conta, com o V. Brincamos aos bebes e aos pais;</li> <li>- Também gosto de brincar na área do faz de conta;</li> <li>- Brincar às áreas, gosto do faz de conta;</li> <li>- Brincar no faz de conta, porque brinco com os amigos e com as moedas;</li> <li>- Às mães e aos pais na área do faz de conta;</li> <li>- Brincar no faz de conta, com os bebés;</li> </ul>	10	

			- Brincar com os bebés.		
		Área dos Jogos	- Eu gosto de brincar na área dos jogos; - De fazer jogos na área; - Brincar nas áreas, gosto de fazer de fazer jogos com a MRR.	3	
		Diversos	- Gosto de fazer muitas, gosto de fazer todas as atividades que combinamos fazer e brincar com os amigos.	1	
		Projeto do Caracol	- Eu gostei de fazer as atividades do projeto do caracol.	1	
		Atividade do “Arco-íris”	- Eu gostei de fazer o arco-íris.	1	
		Atividade do “Henry Matisse”	- Eu gostei de fazer o Henry Matisse.	1	

		Área das Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu gosto de fazer desenhos;</li> <li>- Fazer pinturas;</li> <li>- Gosto de desenhar com os lápis e as canetas gordas;</li> <li>- Fazer pinturas com os pinceis.</li> </ul>	4	
		Área dos Livros	- Ler um livro.	1	
	No exterior	Estruturas presentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No escorrega com AKK;</li> <li>- No escorrega, eu desço no escorrega;</li> <li>- No escorrega, escorregar para baixo;</li> <li>- Gosto de brincar no escorrega;</li> <li>- Gosto de brincar no escorrega e na casinha;</li> <li>- Brincar no campo;</li> <li>- No escorrega;</li> <li>- De brincar no escorrega, porque pode escorregar e ir para cima outra vez;</li> <li>- No escorrega.</li> </ul>	9	
		Brincadeiras e jogos em grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar apanhada e macaquinho do chinês;</li> <li>- Gosto de brincar às escondidas com os amigos;</li> </ul>	7	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar apanhada e macaquinho do chinês, escondidas;</li> <li>- E brincar aos jogos com os amigos;</li> <li>- Brincar às apanhadas;</li> <li>- Gosto de brincar no chão é lava;</li> <li>- Jogar jogos.</li> </ul>		
		Elementos da natureza	- Gosto de brincar com o caracol e ver com a lupa e dar comida.	1	
		Materiais existentes no espaço	- Brincar com os triciclos.	1	
		Brinquedos de casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar (...) e com os brinquedos de casa e brincar aos dinossauros;</li> <li>- Com os brinquedos de casa.</li> </ul>	2	
			<b>Subtotal</b>	46	60,5%
Que elementos naturais gostavam de ter as crianças no recreio	Elementos Naturais desejados	Elementos naturais e vida animal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, pedras, animais, paus contruir casas para os animais viverem;</li> <li>- Sim, pedras e relva;</li> <li>- Sim, flores e arvores;</li> <li>- Eu gostava que tivesse mais animais, como formigas para eu ver com a lupa</li> </ul>	10	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, relva e paus;</li> <li>- Sim, árvores para subir</li> <li>- Árvores para cair muitas folhas</li> <li>- Sim, marias cafés, relva e árvores para subir</li> <li>- Sim, folhas e paus para brincar</li> <li>- Sim, folhas.</li> </ul>		
		Criação de ambientes e partilha	- Sim, pedras para nós fazermos uma fogueira. E meter comida para quem quiser	1	
		Recursos naturais para exploração sensorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, podia ter mais folhas para eu apanhar</li> <li>- Sim, gostava que tivesse lama e brincar nas poças de lama com as galochas</li> </ul>	1	
		Exploração natural e construção simbólica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, mais folhas, mais relva, mais árvores e brincava com eles e construir uma casinha;</li> <li>- Sim, pedras para trazer para a área da natureza e brincar com elas e construir umas casas e um barco</li> </ul>	2	
		Cuidado e relação afetiva com a natureza	- Sim, árvores e plantas para cuidar	1	
			<b>Subtotal</b>	15	12,61%

Preferências das crianças quanto à configuração do espaço exterior	Equipamentos lúdicos desejados no espaço exterior	Estruturas de movimento e diversão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baloços;</li> <li>- Um escorrega com um telhado, por causa da chuva.;</li> <li>- Mais brinquedos, baloços;</li> <li>- Mais coisas para subir, só temos um escorrega e não conseguimos descer todos;</li> <li>- Baloços;</li> <li>- Baloços;</li> <li>- Baloços</li> </ul>	7	
	Materiais e equipamentos desejados	Diversificação de brinquedos disponíveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outros brinquedos</li> <li>- Camiões de brincar, baloços para andar com os amigos</li> <li>- Bicicleta</li> <li>- Bicicletas com duas rodas</li> <li>- Baloços e bicicleta e uma casinha diferente</li> </ul>	5	
	Equipamentos desportivos no espaço exterior	Necessidade de manutenção e melhoria das infraestruturas	- Podia ter campo de futebol e também gostava de ter um campo de basket porque o nosso já está estragado	1	
	Elementos naturais desejados	Espaços de cultivo e contacto com a natureza	- Uma horta	1	

	Elementos naturais e estruturas complementares	Exploração da natureza e promoção da biodiversidade	- Uma escada e uma horta para fazer ninho de abelhas	1	
	Qualidade do ambiente exterior	Naturalização do espaço e envolvimento familiar	- Gostava de ter um espaço onde os pais podem vir para os amigos irem. Que queria que a relva fosse de verdade para algumas árvores crescer como pinheiro	1	
			<b>Subtotal</b>	16	13,45%
Preferências das crianças quanto ao local de brincadeira	Preferência pelo espaço exterior	Atração pelos materiais disponíveis no exterior	- Fora, porque tem os meu preferidos objetos; - Lá fora, gosto do escorrega; - Lá fora, temos o escorrega e eu gosto mais;	3	
		Liberdade física e apreciação da natureza	- Lá fora, porque tem mais espaço e porque os amigos quando arco-íris aparecer vão ficar felizes a ver o céu	1	
	Preferência pelo espaço interior	Interesse pelas áreas temáticas organizadas na sala e oportunidades de interação e aprendizagem	- Dentro, porque gosto de brincar nas áreas - Dentro da sala, porque gosto muito de brincar na área da natureza é a minha preferida - Na sala, gosto de brincar mais nas áreas da natureza, do faz de conta e dos jogos. Na área dos jogos, gosto de construir com as formas de colar - Dentro da sala, porque gosto muito de brincar na	7	

			<p>área da natureza é a minha preferida;</p> <p>- Na sala, porque tem mais brinquedos e gosto de brincar com os amigos nas áreas e aprender coisas</p> <p>- Na sala;</p> <p>- Dentro da sala, porque na sala tem o faz de conta e a área dos livros.</p>		
		Ambiente tranquilo e propício à aprendizagem	- Na sala porque assim podemos estar com pouco barulho, não precisamos de estar lá, podemos aprender mais coisas aqui	1	
		Valorização de atividades artísticas	- Dentro da sala, porque aquilo que eu faço lá fora não é bem igual. Gosto mais de fazer desenhos com aguarelas do que brincar lá fora	1	
		Acesso a materiais específicos e atividades favoritas	- Cá dentro, porque tem muitas coisas que eu gosto, os íman e a plasticina	1	
		Conforto pessoal e rejeição de atividades físicas	- Dentro da sala, porque gosto mais e não gosto de correr	2	
			<b>Subtotal</b>	16	13,44%

			<b>Subtotal</b>	93	100%
--	--	--	-----------------	----	------