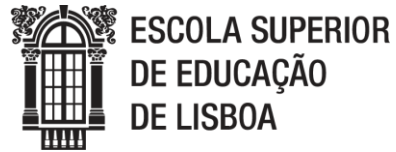


***ENVOLVENDO-ME NA NATUREZA POSSO BRINCAR, APRENDER E
CRESCER?***
**- UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO EXTERIOR
NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Sara de Sá Espadilha

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

2017



***ENVOLVENDO-ME NA NATUREZA POSSO BRINCAR, APRENDER E
CRESCER?***
**- UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO EXTERIOR
NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Sara de Sá Espadilha

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

Orientador/a: Prof. Doutora Rita Friães

2017

“A criança ama a natureza, e encerramo-la por detrás de portas fechadas. Gosta de ter um motivo para brincar e retiramos-lho; gosta de se estar sempre a mexer e fechamo-la e reduzimo-la ao silêncio; quer pensar e só a orientamos para a memorização; quer seguir a sua imaginação e obrigamo-la a abandoná-la; quer ser livre e obrigamo-la a obedecer passivamente.” (Adolphe Ferrière, citado por Cols, 2010)

Agradecimentos

Este é o fim de mais uma etapa e não posso deixar de agradecer a todos os que me ajudaram a percorrer este caminho...

Primeiro agradeço aos meus pais pelo amor, pelas palavras encorajadoras, por estarem incondicionalmente comigo e por me terem apoiado na conquista deste objetivo.

Aos meus avós e tios por serem um exemplo de persistência e dedicação... por sempre me transmitirem que com esforço e empenho tudo é possível.

Ao meu primo Pedro pelo atrevimento que tens na tua forma de viver, pela tua ambição contagiante e por me incentivares a querer sempre ser melhor.

Ao meu primo João por seres o meu melhor amigo, pela tua bondade, honestidade e por acreditares que eu sou capaz. Obrigada por mostrares o orgulho que tens em mim!

Ao David pelo teu amor e carinho. Por seres um dos meus pilares, por me respeitares e motivares.

À minha melhor amiga porque sabe sempre o que dizer na altura certa.

À Catarina, que apesar de ter seguido um caminho diferente continua muito presente. Nunca mais me vou esquecer: “só voa quem se atreve a fazê-lo”, Luís Sepúlveda. Obrigada por este conselho e por acreditares que sou capaz de voar mais alto.

À Madalena minha companheira de estágios, porque mesmo em salas separadas conseguimos mantermo-nos unidas, obrigada por partilhares a tua experiência comigo, por me ajudares a crescer. Foi um privilégio caminhar contigo ao longo desta etapa.

À Sofia, à Rita, à Luísa, à Inês e à Mariana pela amizade, pelas longas conversas, pelos desabafos, pelos momentos divertidos. Obrigada por terem feito parte deste percurso.

À equipa fantástica que me acolheu, que me fez sentir “em casa”, que me respeitou e partilhou comigo toda a sabedoria e experiência.

Às crianças por todos os sorrisos, mimos, por toda a vontade genuína de viver, aprender e crescer.

À professora Rita Friães pelo seu empenho, dedicação e exigência. Obrigada pela confiança e por me ajudar a “construir-me” enquanto educadora de infância.

À professora Marina Fuertes pelo seu otimismo contagiante, por me fazer ver que em tudo (mesmo aquilo que, aparentemente, não tem nada de bom) há algo positivo.

RESUMO

O presente relatório constitui-se como uma análise crítica e reflexiva, sobre a Prática Profissional Supervisionada. Esta decorreu em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, durante cerca de quatro meses.

A problemática que dá nome ao relatório – *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer?* - **um estudo sobre a importância do espaço exterior no Jardim de Infância** – surgiu no âmbito desta prática, dando continuidade à temática iniciada no contexto de Creche. Este documento aborda a importância do contacto com o espaço exterior para o desenvolvimento integral das crianças.

Inscrita no paradigma qualitativo e interpretativo, a investigação é concebida tendo como base o estudo de caso etnográfico, na medida em que se estudou a forma com este grupo utiliza os jardins da organização educativa. Neste sentido, foi importante perceber quais os contributos do contacto com a natureza e com o espaço exterior para o desenvolvimento das crianças, assim como as perspetivas da coordenadora pedagógica e da equipa educativa da sala, em relação ao espaço exterior da organização educativa.

A consulta documental, a observação direta, o inquérito por questionário e as conversas informais/diálogos com as crianças foram as técnicas de recolha de dados utilizadas. A triangulação das mesmas permitiu tecer um referencial teórico que foi complementado com registos decorrentes da prática e com bibliografia especializada. As principais conclusões deste estudo centram-se nos benefícios decorrentes da exploração do espaço exterior e da natureza – desenvolvimento e aquisição de diferentes competências, a nível motor, cognitivo e social. Saliente-se ainda que, possibilitou um conhecimento mais aprofundado sobre este grupo, permitindo conhecer as culturas lúdicas do mesmo.

Palavras-chave: Crianças, desenvolvimento, brincar, espaço exterior, natureza.

ABSTRACT

This report is a critic and reflexive analysis on the Supervised Professional Practice, under a kindergarten context during a four month period, with twenty-two children which ages were comprised between 3 and 5 years old.

The underlying thematic of the report emerges from the scope of this practice as continuity of the one developed under nursery context. An assessment on the importance of the outdoor space for the full development of children is conducted throughout the report.

Conceived with foundations on an ethnographic study – as the interaction of the children involved with the gardens of the educational entity were under evaluation – the following research is part of the qualitative and interpretative paradigm sphere. Was therefore paramount, to acknowledge the connection between children development and contact with nature and the outdoor space as well as both the educational team and coordinator views in regards to the outdoor space and educational organization.

Data collection was based on previous research and regulations, direct observation, on top of questionnaires and dialogues with children. All of the above enabled this theoretical guide that has been complemented with both specialized bibliography and personal notes as result of the practice.

Study's main conclusions are focused on the benefits from exploring the outdoor space and nature – acquisition and development of competences on a cognitive, motor and social level. Moreover, the study allowed the author to develop a deep understating on the group and its ludic behavior.

Keywords: Children, development, play, outdoor space, nature.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caraterização para a ação educativa.....	3
1.1. <i>O meio como parte integrante das experiências pessoais: Caraterização do meio envolvente</i>	3
1.2. <i>Ao entrar pela porta da instituição ...: Caraterização do contexto socioeducativo.</i> 4	
1.3. <i>O ambiente educativo como reflexo de interesses e intenções: Caraterização do ambiente educativo</i>	5
1.4. Caraterização da equipa educativa.....	7
1.5. <i>Os álbuns familiares: Caraterização das famílias</i>	8
1.6. <i>O retrato de cada criança, a unicidade de cada uma espelhada no grupo: Caraterização do grupo de crianças</i>	9
2. Análise reflexiva da intervenção.....	12
2.1.1. Com as crianças.....	12
2.1.2. Com as famílias	17
2.1.3. Com a equipa educativa.....	18
3. Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer?	19
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	19
3.2. Revisão de Literatura	19
3.2.1. <i>Porquê brincar no espaço exterior?</i>	19
3.2.2. O espaço como “terceiro educador” no modelo <i>Reggio Emilia</i>	22
3.3. Roteiro Metodológico e Ético	24
3.4. Apresentação e Discussão dos Dados	29
3.4.1 O espaço exterior na ótica dos adultos – as perspetivas da coordenadora pedagógica e da equipa educativa de sala	29
3.4.2 Jardim das Árvores vs. Jardim das Aves, dois mundos de oportunidades.....	33
3.4.3 Relatos do mundo da fantasia pela voz das crianças	37
4. <i>A minha identidade enquanto (futura) educadora de infância</i>	41
Considerações finais	44
Referências	48
Anexos.....	55
Anexo A. Organograma da Organização Educativa.....	56

Anexo B. Planta da sala	57
Anexo C. Caraterização e descrição das áreas da sala.....	58
Anexo D. “Dia tipo”	61
Anexo E. Caraterização da família das crianças	65
Anexo F. Caraterização das crianças	66
Anexo G. Exemplo de Planificação Semanal: Semana de 3 a 7 de outubro.....	67
Anexo H. Exemplo de Planificação Diária: <i>A vaca que subiu a uma árvore</i>	69
Anexo I. Guião de entrevista à coordenadora pedagógica da organização educativa ...	72
Anexo J. Guião de entrevista à equipa educativa da sala	75
Anexo K. Questionário à coordenadora pedagógica da organização educativa	78
Anexo L. Questionário à equipa educativa da sala.....	82
Anexo M. Portefólio	84
Anexo N. Grelhas de observação naturalista	281
Anexo O. Grelhas de observação sistemática – Jardim das Árvores.....	289
Anexo P. Grelhas de observação sistemática – Jardim das Aves.....	304
Anexo Q. Tabela de contabilização de ocorrências – Jardim das Árvores.....	319
Anexo R. Tabela de contabilização de ocorrências – Jardim das Aves.....	320
Anexo S. Grelhas de registo das conversas/diálogos com as crianças	321
Anexo T. Autorização de captação de imagem.....	329
Anexo U. Análise de conteúdo dos questionários	330
Anexo V. Imagens do Jardim das Árvores	339
Anexo W. Imagens do Jardim das Aves	340
Anexo X. Tabela de ocorrências do DV	341

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Recorte e colagem.....	13
Figura 2. Desenho com pastel de óleo	13
Figura 3. Pintura com tintas	13
Figura 4. Produto das pesquisas afixado no corredor	18
Figura 5. Cartaz sobre a formiga afixado no corredor	18
Figura 6. Etapas do estudo de caso	27

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Observação dos espaços exteriores.....	33
Tabela 2. Descrição das brincadeiras pelas crianças	38

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS Prática Profissional Supervisionada

JI Jardim de Infância

PE Projeto Pedagógico

RI Regulamento Interno

PCS Projeto Curricular de Sala

INTRODUÇÃO

O presente relatório constrói-se a partir do meu olhar crítico e reflexivo acerca da Prática Profissional Supervisionada (PPS), decorrida no contexto de Jardim de Infância (JI), durante cerca de quatro meses.

A observação e reflexão são fundamentais para a caracterização do contexto, tendo sido esta o ponto de partida para a definição das minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa em questão.

Neste sentido, os objetivos do relatório são: (i) Analisar e refletir sobre os contextos; (ii) Evidenciar uma análise crítica e reflexiva de todo o trabalho desenvolvido em JI, definindo a minha identidade profissional e referindo as principais intenções que orientaram a minha prática pedagógica, fundamentada e eticamente situada; (iii) Apresentar evidências da participação das crianças, das famílias, da equipa e da comunidade; (iv) Demonstrar uma postura crítica e reflexiva, avaliando todo o processo de intervenção educativa em contexto de JI e (v) Revelar uma atitude investigativa, promotora de mudanças nas práticas pedagógicas.

A PPS decorreu numa sala heterogénea, variando a idade das crianças entre os três e os cinco anos, sendo que o grupo era composto por vinte e duas crianças, dez do sexo feminino e doze do sexo masculino. Foi neste contexto que surgiu a oportunidade de investigar as brincadeiras no espaço exterior, dando continuidade à temática iniciada no contexto de Creche. As condições dos jardins desta organização educativa motivaram-me a desenvolver um estudo em torno da utilização destes espaços, pelo grupo de crianças. Desta forma, a presente investigação baseia-se nas diretrizes de um estudo de caso etnográfico, que reflete sobre os contributos das interações deste grupo com e nestes espaços, para o seu desenvolvimento integral.

As técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados foram a consulta documental dos documentos orientadores da organização educativa e de literatura especializada. O inquérito por questionário e análise de conteúdo dos questionários permitiram conhecer a perspetiva da coordenadora pedagógica e da equipa educativa de sala, sobre o espaço exterior. A observação direta, participante foi fundamental para a construção do meu portefólio, que reúne as notas de campo

decorrentes da intervenção e do comportamento das crianças, que serviram de suporte para refletir sobre a minha ação educativa. A observação naturalista, através da grelha concebida para esse efeito, permitiu-me registar os comportamentos das crianças, em contexto natural – jardins da organização educativa. Para a observação sistemática elaborei uma grelha, em que registei e categorizei as brincadeiras das crianças. Para conhecer as resrepresentações das suas brincadeiras elaborei outra grelha, na qual registei as conversas informais/diálogos com as mesmas.

O trabalho é constituído por quatro capítulos.

O primeiro – Caraterização para a ação educativa – contém a análise reflexiva do contexto. Esta é feita a partir do meu olhar crítico e reflexivo, que serviu de mote para a definição das minhas intenções para a ação.

O segundo capítulo refere-se às intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Ainda neste tópico é explicitado todo o processo de intervenção da PPS, em JI, tendo sempre presente a assunção da perspetiva da criança e a promoção do seu bem-estar.

O terceiro – *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer?* – inclui todo o processo de investigação realizada. Assim sendo, é feita uma identificação e fundamentação da problemática que emergiu da prática, da caraterização e das intenções delineadas. Apresento também as opções metodológicas adotadas e a definição dos princípios éticos no meu trabalho de investigação com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Neste capítulo é também feita uma apresentação e discussão dos dados recolhidos, fazendo um confronto com literatura especializada, evidenciando-se os contributos de autores como, Azevedo, 2014 e 2015; Fjørtoft, 2011; Dowdell, Gray & Maloneb, 2011; Spencer & Wright, 2004 e Würdig, 2010.

No quarto e último capítulo é feita uma reflexão em torno dos dois contextos: Creche e JI, evidenciando as principais aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Por fim e de forma a sintetizar toda a prática, salienta-se a importância do pensamento reflexivo na e sobre a ação, como forma de construção e aprendizagem. Ainda neste capítulo apresenta-se uma súmula das principais considerações face à investigação, referindo-se também as suas limitações e pistas futuras.

1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo faz-se uma análise reflexiva do contexto, de forma a delinear uma caracterização pertinente para a ação educativa. O início de qualquer processo que vise a intervenção em determinado contexto tem que passar pela caracterização do mesmo, dado que só assim será possível definir um conjunto de práticas que se coadunam com a realidade em questão. Efetivamente, cada criança possui formas distintas de interagir com os outros, que se relacionam com o contexto em que está inserida (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003).

1.1. *O meio como parte integrante das experiências pessoais:*

Caraterização do meio envolvente

Conhecer o meio envolvente como parte integrante do processo de desenvolvimento das crianças é reconhecer que quando entram para o JI, trazem consigo um “*stock de conhecimentos*” (Ferreira, 2004, p. 66), que as define como seres únicos, com experiências de vida e identidades próprias. O meio social é o primeiro foco de análise, que permite conhecer e compreender o retrato de cada criança. Efetivamente e tal como afirma Carvalho (2013), “observar e compreender os quadros de vida das crianças significa apreender um universo muito vasto.” (p. 79).

A organização educativa onde decorreu a PPS em JI situa-se no distrito de Lisboa, numa freguesia com 45 683 residentes. Trata-se de uma zona residencial com grande acessibilidade, quer ao nível rodoviário, quer ao nível de transportes públicos (metro e autocarros), onde predominam os prédios altos (com cinco ou mais pisos, cerca de 58%). Ao redor podemos encontrar diversos edifícios culturais (museus e biblioteca), educacionais (universidades), de lazer (instalações desportivas, espaços verdes) e empresariais e outros serviços.

A maioria da população residente é bastante jovem e instruída, existindo uma percentagem significativa de população (cerca de 42%) que concluiu o ensino superior. Os extremos da pirâmide etária (0 aos 14 anos e 65 e mais anos) têm praticamente o

mesmo número de indivíduos, enquanto a faixa etária dos 15 aos 65 anos reúne uma percentagem de aproximadamente 70%¹.

Inserida desta forma, numa realidade urbana muito populosa, caracteriza-se pela agitação, *stress*, falta de tempo e de comunicação e novas conceções de família e vida. O que conseqüentemente resulta numa mutação nos valores², originando mudanças na sociedade “cada vez mais rápidas e complexas, lançando à educação um desafio cada vez maior” (PE, 2013, p. 9).

1.2. *Ao entrar pela porta da instituição...: Caracterização do contexto socioeducativo*

De forma a melhor compreender a atual vivência do JI, foi importante conhecer os seus principais factos históricos. Fundada nos anos setenta, a presente organização educativa surgiu da extinção de uma escola de formação de educadores e das necessidades prioritárias da população residente.

Tendo como base a análise reflexiva dos documentos orientadores desta organização educativa, mais concretamente o Projeto Educativo (PE) e o Regulamento Interno (RI) e após uma leitura atenta e cuidada, é possível identificar a missão da mesma, que tem em conta os conhecimentos atuais provenientes das ciências da educação e da pedagogia do Evangelho. Traduzindo-se assim, numa formação que valoriza a educação para a dimensão humano-cristã da relação entre as pessoas; para a partilha de saberes; para o sentido da justiça e fraternidade; para a criatividade; para o gosto pela beleza, como potenciador de equilíbrio e harmonia; para a cidadania e para a escola inclusiva. O que na prática, possibilita o contacto com o processo de reflexão-avaliação, participação e criatividade, culminando na oportunidade da experiência da gestão participada.

O envolvimento da família está regulamentado no RI, afirmando-se que será envolvida nas atividades realizadas no JI, assim como é garantida a sua participação na elaboração e avaliação do PE. No mesmo documento, defende-se uma educação de promoção e proteção dos direitos das crianças, assegurando que é dever da instituição a

¹ Informação recolhida dos Censos, 2011

² Informação retirada do Projeto Educativo da organização educativa (2013)

intervenção em casos de maus tratos e outras situações de perigo. Mais se afirma, o respeito pela individualidade dos utentes e famílias, proporcionando o acompanhamento necessário e específico a cada circunstância.

Focalizando agora o olhar no funcionamento deste contexto socioeducativo, importa referir que, atualmente, no topo do organograma se encontra a direção de orientação pedagógica. Esta, trabalha em parceria com serviços especializados (psicologia, primeiros socorros, música, dança criativa, inglês, laboratório de ciências e educação para a interioridade), bem como com os serviços de apoio (receção, secretaria, cozinha e refeitório, limpeza e outros serviços técnicos). No mesmo patamar encontram-se ainda as equipas educativas de Creche e JI (cf. Anexo A).

1.3. O ambiente educativo como reflexo de interesses e intenções:

Caraterização do ambiente educativo

A organização e conceção do ambiente educativo são cuidadosamente pensadas, na medida em que “o desenvolvimento humano se constitui como um processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (DGE, 2016, p. 21). Nesta perspetiva, importa ter em conta as interações dos vários atores, que desempenham papéis diferentes – família (pai/mãe/avós), educadores e crianças.

Fazendo um breve percurso pela instituição e seus espaços comuns, facilmente me apercebo da influência do modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, sendo que em cada um se reflete uma história e a própria cultura da instituição (Gandini, 1999). Assim, tendo em conta esta conceção pedagógica, o espaço é visto como o “terceiro educador”, que reflete “as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham.” (Lino, 2013, p. 120). A praça, quadrado central, é o espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da instituição, refletindo o trabalho desenvolvido pelos diferentes grupos. Encontra-se ainda organizada em áreas, para utilização das crianças, funcionários e famílias. A sala três/polivalente é utilizada para as sessões de dança criativa, reuniões de pais e outros momentos mais formais. O laboratório de ciências está organizado e equipado com vários materiais adequados, para realização de diversas

experiências. A sala da interioridade é um espaço dedicado às vivências espirituais e ao longo do ano reflete os vários tempos litúrgicos. O ginásio dispõe de materiais diferenciados e adequados à concretização de sessões de educação física. O espaço exterior é constituído por dois jardins, que dispõe de material desafiante e diversificado, valorizando-se os materiais naturais, como árvores de grandes dimensões, troncos e outras plantas.

Centro, em seguida, o meu olhar na sala onde decorreu a minha prática. Importa evidenciar que as informações abaixo descritas, baseiam-se na minha observação diária e na consulta e análise do Projeto Curricular de Sala (PCS). Antes de entrar pela sala, ao longo do corredor, é possível observar as paredes, que refletem o dia-a-dia das diferentes salas, estão repletas de produtos/trabalhos realizados pelas crianças e outras informações para as famílias. Senti que isto permite uma maior aproximação entre o trabalho desenvolvido por cada grupo e as famílias, dando-lhes a conhecer o trabalho desenvolvido diariamente.

Uma sala de educação pré-escolar precisa de espaço para a realização das atividades, bem como de diversidade de materiais e equipamentos. Como afirmam Hohmann, Banet e Weikart (1992), “as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas.” (p. 51). A sala onde decorreu a minha intervenção está organizada em diferentes áreas: *faz de conta*; jogos de chão; jogos de mesa; escrita; matemática; casinha/mini *faz de conta*; caixa sensorial (água, areia, papeis); mesa de luz; ciências/projeto; desafio; aguarela; pintura; desenho; recorte e colagem; modelagem e biblioteca (cf. Anexo B e C). Estas proporcionam o contacto com materiais diversificados e desafiantes, que resultam em explorações múltiplas e ricas para o desenvolvimento integral das crianças, conforme ilustra a situação seguinte:

O F, na “área do faz-de-conta”, corta o cabelo ao GO, para isso usa uma escova de brincar e uma faca de plástico, que faz de borrifador. Quando utiliza o borrifador faz o som, “pff pff”, que simula a saída de água. Questionei-o sobre o borrifador e ele respondeu que era mais fácil pentear o cabelo molhado. Com muito pormenor e cuidado vai passando a faca pelo cabelo do GO, como se estivesse a aparar a zona das patilhas, enquanto o GO se mantinha tranquilo. (Excerto da Nota de Campo 1, 20 de outubro, 2016, sala de atividades).

As crianças circulam “livremente” nessas áreas. Estas encontram-se devidamente identificadas com código escrito e imagem real e, de forma simbólica (quadrados), é possível observar o número de crianças permitido em cada uma.

A componente temporal é fundamental na estruturação do dia-a-dia em pré-escolar, pois vai permitir a gradual aquisição da noção temporal, bem como a sequencialidade de acontecimentos. A organização do dia baseia-se numa rotina previsível, mas flexível. Inicia-se com a reunião em grande grupo, segue-se o trabalho autónomo nas áreas ou o desenvolvimento de atividades orientadas/projetos, momentos dedicados à alimentação (fruta, almoço e lanche), à higiene, exploração no recreio/praca e termina com uma avaliação diária (cf. Anexo D). Há ainda uma zona que reúne todo o tipo de registos, que ajudam no seguimento da rotina, proporcionando um ambiente seguro, onde a criança tem iniciativa e desempenha funções desafiantes (Vasconcelos, 1997). Aí pode encontrar-se o quadro de tarefas (chefe do dia e responsáveis por pôr a mesa), o mapa de presenças, que possibilita também o contacto com o calendário mensal. Este instrumento é fundamental pois “ajuda a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos.” (Niza, 2013, p. 153). O quadro de atividades contém todas as áreas da sala e é onde as crianças colocam a sua fotografia, simbolizando a área onde estão a trabalhar. Existem ainda dois instrumentos de planeamento e avaliação, o plano do dia (elaborado diariamente pelo grupo e equipa educativa e avaliado ao final do dia pelos mesmos intervenientes) e a avaliação semanal (que contém quatro colunas, uma correspondente ao “gostei”, outra ao “não gostei”, a terceira relativa às sugestões de melhoria e a última ajuda a planear atividades educativas futuras). Este suporte “assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores... Assim se caminha da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo” (Niza, 2013, p. 153).

1.4. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa responsável pela sala é composta por uma educadora e uma auxiliar, que pela primeira vez trabalham juntas. Ainda assim, é possível verificar a existência de um meritório trabalho de equipa, baseado na confiança, respeito e

comunicação constante.³ Através do PCS identificam-se as principais intenções da equipa, que assentam na criação de um ambiente seguro, que valorize o estreitamento de laços entre crianças e famílias, que são envolvidas no processo educativo. Defendem a promoção do desenvolvimento da autonomia e de competências abrangentes, tendo presente a importância da educação diferenciada, adequando a sua prática a cada criança. Assumem a perspectiva de que a criança é um indivíduo ativo no seu processo de aprendizagem, valorando as atividades que privilegiem a sua ação e, desta forma promovem o desenvolvimento do seu sentido criativo.

A minha relação com a equipa foi muito positiva. Desde o início permitiram que integrasse e participasse na rotina diária, assim como mostraram respeito pelo meu trabalho, enquanto estagiária, o que foi fundamental para que se criasse um ambiente saudável para o grupo de crianças.

1.5. Os álbuns familiares: Caracterização das famílias

Importa referenciar o contexto familiar das crianças, dado que “começar por retratar os traços estruturantes dos seus contextos familiares não seja explicar, *à priori*, o que e quem são as crianças . . . mas abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem” (Ferreira, 2004, p. 66).

A maioria das famílias é de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma que é ucraniana e de um pai que é egípcio. No que concerne à estrutura familiar, a generalidade vive numa família nuclear, constatando-se a existência de apenas três casos de famílias monoparentais, uma feminina e uma masculina, que vivem com redes familiares alargadas (avós e tio) e uma família monoparental masculina.

A idade dos pais situa-se na faixa etária dos 30 aos 40 anos. No que respeita à escolaridade, doze têm formação superior e cinco concluíram o ensino secundário. Relativamente às mães, a maioria situa-se na mesma faixa etária, constatando-se que apenas quatro não têm formação superior. Entre os graus académicos, pode referenciar-

³ Durante o estágio já presenciei diversos momentos informais em que educadora e auxiliar trocavam informações relevantes sobre as crianças. Debatendo assuntos e estratégias para promover determinadas competências ou agir perante determinadas situações.

se um doutoramento e cinco mestrados. Ao nível da situação laboral, apenas um pai se encontra em situação de desemprego (cf. Anexo E).

Uma das intenções da equipa educativa passa por envolver as famílias no processo educativo, não só através da partilha de informações sobre a criança e sobre o seu desenvolvimento, mas também fazendo das famílias verdadeiros parceiros daquilo que se pretende fazer na organização educativa (PCS, 2016-2017). As famílias mostram agrado e satisfação neste envolvimento, mostrando-se disponíveis:

A reação dos pais perante a mensagem e “apelo” de participação no projeto foi muito positiva, uma vez que todos se mostraram disponíveis e agradados por se poderem envolver no projeto. (Excerto da Nota de Campo 1, 28 de outubro, 2016, sala de atividades).

Durante esta semana já recebemos diversos contributos para o projeto, por parte das famílias, que têm questionado o que poderão trazer/fazer. No caso, de incompatibilidade de horários temos conversado, de forma a solucionar possíveis constrangimentos. Assim, o entusiasmo dos pais tem sido evidente, dado que manifestam interesse em participar, pedindo sugestões de como podem participar. (Nota de Campo 1, 4 de novembro, 2016, sala de atividades).

1.6. O retrato de cada criança, a unicidade de cada uma espelhada no grupo: Caraterização do grupo de crianças

A heterogeneidade familiar estende-se naturalmente ao grupo de crianças. As idades do grupo variam entre os 3 e os 5 anos, sendo que dez são do género feminino e doze do género masculino. Relativamente ao percurso no JI, salienta-se que a maioria (quinze crianças) já frequentava esta organização educativa, enquanto sete são novos nesta instituição e outros pela primeira vez estão a frequentar um JI (cf. Anexo F). As crianças novas foram bem acolhidas e são acarinhadas pelo restante grupo e pelos adultos, podendo afirmar-se que estão bem integradas (PCS, 2016-2017).

A heterogeneidade de idades espelha uma genuína vontade de ajudar os mais novos, por parte das crianças mais velhas:

Durante a hora da refeição o JT chamou-me e disse: “Sara, eu estou a dar o exemplo e mesmo assim o F, não fica sentado direito a comer”. (Excerto da Nota de Campo 2, 30 de setembro, 2016, sala de atividades).

No grupo são notórias as dificuldades ao nível da comunicação oral – linguagem –, por parte de alguns elementos, nota-se alguma dificuldade na articulação de sons e

imaturidade na construção frásica e vocabulário. Contudo, isto não afeta a sua socialização com os pares. Salienta-se que, a educadora já conversou com alguns pais, para que tenham mais rigor nas comunicações com os seus filhos e invistam no sentido de os corrigir, de forma a utilizar os sons corretos nas palavras⁴.

No geral é um grupo bastante curioso e participativo, tendo ainda alguma dificuldade em permanecer em silêncio, sentados corretamente e participar de forma ordenada nas reuniões (aguardar pela sua vez de falar, ouvir o outro). Estão progressivamente a interiorizar as regras pré-estabelecidas, existindo ainda alguns elementos que tentam testar os limites impostos pelos adultos. Ainda assim, são crianças meigas e afetuosas, tanto para os adultos, como para os pares:

Hoje, o TL aproximou-se de mim e disse: “Sara, gosto de ti”. Já outras situações semelhantes aconteceram, com outras crianças. Já me apercebi que este grupo manifesta, com frequência, os seus sentimentos tanto perante os adultos, como aos seus pares, demonstrando-o através de beijos, abraços e até mesmo de palavras. (Nota de Campo 2, 4 de outubro, 2016, sala de atividades).

Ao nível da motricidade fina, são evidentes algumas dificuldades no manuseamento de lápis/canetas e ou tesouras, sendo que tem sido feito um investimento por parte da equipa educativa em proporcionar o contacto com estes instrumentos, referenciando sempre a forma correta da sua utilização:

O GO, o GU, o DG e o F têm ainda notórias dificuldades na motricidade fina, apercebi-me da dificuldade em pegar no lápis de cera. Estas crianças quando se deparam com a necessidade de agarrar no lápis de cera, tiveram dificuldade em fazê-lo, o DV pegou-o de punho cerrado. (Excerto da Nota de Campo 3, 29 de setembro, 2016, sala de atividades).

As atividades de maior interesse para o grupo são as que se englobam na área das artes plásticas, como a pintura, aguarela, desenho, recorte e colagem. Outra das áreas mais apreciadas é a dos jogos de chão, que lhes oferece a possibilidade de construir com o recurso aos blocos de madeira ou legos, fazer pistas de comboios e ainda brincar com outros materiais de pequenas dimensões. Neste âmbito saliento ainda a dinamização de

⁴ Principalmente durante as reuniões de grupo são evidentes as dificuldades de linguagem de alguns elementos do grupo, tais como DV, DG, DU, GU, I e LF que manifestam alguma imaturidade na linguagem e, conseqüente dificuldade na articulação de alguns sons. Em conversa informal com a educadora e auxiliar já referimos que muitos dos casos se devem à forma como pais e outros familiares comunicam com eles, sendo que a educadora já sugeriu aos pais que tenham mais cuidado e rigor na forma como falam com os seus filhos. (Nota de Campo 4, 29 de setembro, 2016, sala de atividades).

espetáculos como um dos interesses da maioria das crianças, a seguinte nota de campo ilustra a situação descrita:

Hoje também a MC preparou uma representação para os colegas e ainda que de forma tímida, foi inventando o seu próprio enredo, recorrendo a diferentes objetos disponíveis na área da “Biblioteca”.

Mais uma vez o grupo mostra-se muito respeitador e aprecia estes momentos. Para além disso, estas iniciativas permitem que as crianças vivenciem as experiências de contar, inventar e recriar uma história, assim como representem a mesma, uma atividade muito enriquecedora para o seu desenvolvimento. (Nota de Campo 1, 7 de outubro, 2016, sala de atividades).

O grupo é bastante autónomo, tanto na exploração dos espaços da sala, como nas questões de higiene e alimentação. Todavia, é ainda necessária a intervenção do adulto na resolução de conflitos, existindo muitos momentos de disputa, o que evidencia dificuldade em partilhar materiais e outros brinquedos.

Relativamente à interação entre pares, é possível observar que o grupo dos mais velhos (quatro crianças, dois rapazes e duas raparigas) mostra preferência por partilhar momentos dentro e fora da sala. Enquanto no restante grupo, se presenciam brincadeiras predominantemente em função do género, as meninas brincam com as meninas e os meninos com os meninos, existindo ainda preferências por parceiros de brincadeiras.

As observações foram fundamentais para a minha prática, na medida em que se tornam fontes importantes para adequar a minha intervenção ao grupo e às especificidades de cada criança.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A partir da caracterização do contexto e dos seus intervenientes (cf. pp. 3-11) foi possível delinear as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Neste sentido, importa reconhecer “a criança como sujeito e agente do processo educativo” (DGE, 2016, p. 9), ou seja partir dos seus interesses e experiências únicas, valorizando os seus conhecimentos e competências próprias e desenvolvendo as suas potencialidades. Nesta perspetiva, será possível adequar as minhas práticas, definindo as prioridades de intervenção, às especificidades do contexto em questão.

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação

2.1.1. Com as crianças

- **Planear com e para as crianças.** Durante a PPS – módulo II tive o cuidado de planear consoante os interesses e necessidades do grupo e dei oportunidade para que este tivesse um papel ativo neste processo. Dei continuidade à visão defendida por esta organização educativa e pela educadora cooperante, sendo que todas as manhãs o grupo se reunia para debater as atividades que seriam realizadas durante o dia, assim como no final o avaliavam. Efetivamente, isto é o início das práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática (Niza, 2013). Consciente de que as crianças são atores sociais com direitos (Tomás & Gama, 2011) e caminhando-se para a construção de uma educação baseada no valor da democracia, que primazia a escola como um lugar de exercício da cidadania plena é a participação de todos os seus envolvidos uma via primordial para que esta ideia se institua (Agostinho, 2010).

A realização do projeto sobre as formigas partiu da curiosidade do grupo sobre os buracos que estavam na terra. Houve logo quem dissesse que eram formigueiros, outros ficaram expectantes, esperando a saída das formigas daqueles buracos. Após este momento, numa conversa em grande grupo surgiram logo três perguntas: “O que comem as formigas?”, “As formigas dormem?” e “As formigas trabalham?”. As atividades realizadas ao longo deste projeto refletiram os interesses deste grupo, assim como algumas foram sugeridas por eles, como demonstram as seguintes notas de campo:

Durante a realização do plano do dia a MC propôs que concretizássemos uma tarefa de escrita de palavras que começassem pelo “F” de formiga. Esta situação evidencia a participação das crianças na tomada de decisão sobre o que atividades realizam durante o dia, tendo assim um papel ativo na mesma. (Nota de Campo 3, 24 de outubro, 2016, sala de atividades).

Durante o plano do dia a LM sugeriu que fizéssemos uma atividade de recorte e colagem sobre as formigas, sendo que para isso deverias recortar de revistas e ou jornais imagens de alimentos que as formigas comem. Mais uma vez esta situação demonstra a participação das crianças no dia-a-dia. (Nota de Campo 1, 25 de outubro, 2016, sala de atividades).

Num grupo em que algumas das crianças apresentam dificuldade na motricidade fina, nomeadamente no manuseamento do lápis, pincéis e tesoura, privilegiei alguns momentos mais direcionados para o desenvolvimento destas competências (cf. Figura 1, 2 e 3).



Figura 1. Recorte e colagem. Fotografia tirada no âmbito da PPS (módulo II), Mestrado em Educação Pré-Escolar.



Figura 2. Desenho com pastel de óleo. Fotografia tirada no âmbito da PPS (módulo II), Mestrado em Educação Pré-Escolar.



Figura 3. Pintura com tintas. Fotografia tirada no âmbito da PPS (módulo II), Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Para além disso, apercebi-me da dificuldade na comunicação oral. Deste modo, dando continuidade à prática da educadora cooperante, valorizei os momentos dedicados à leitura de histórias, diversificando entre narrativas, rimas e poesias, na medida em que proporcionam a audição de [novas] palavras, assim como dos seus sons corretos. Também os momentos de reunião foram fundamentais, pois o adulto escuta e permite que a criança fale, expresse e comunique. Tal como afirmam Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados” (p. 11).

Em todos os momentos planejados ao longo da PPS tive a preocupação de respeitar as rotinas previamente implementadas, estabelecendo sempre tempo para os momentos regulares da mesma, bem como privilegiei a existência de tempo para os momentos de brincadeira, como se pode observar no seguinte exemplo de planificação

semanal (cf. Anexo G). Apesar do seu caráter flexível, esta deve adequar-se aos diferentes interesses e disponibilidades das crianças, o que permite a compreensão da sucessão dos acontecimentos, por parte destas.

De forma a diversificar o espaço onde decorriam as atividades, optei por utilizar a sala, o ginásio e o espaço exterior, que deve constituir-se como um prolongamento da sala, possibilitando outro tipo de aprendizagens com características e potencialidades diversas, o que origina novos desafios.

No decorrer das atividades tive outras preocupações e estabeleci algumas estratégias, que se relacionam com a minha postura durante estes momentos. Na maioria dos casos optei por ter uma presença equilibrada, assumindo uma postura de observador: estava especialmente atenta às explorações das crianças, uma vez que através destas vislumbrava capacidades e competências, compreendia ações e comportamentos que me permitiam ajustar as minhas intervenções. Concomitantemente assumi uma postura de participante: adotando uma comunicação apoiante, na medida em que incentivava a criança a estabelecer o seu ritmo, questionando-a e desafiando-a, mas nunca de forma intrusiva.

Por vezes houve a necessidade de realizar momentos mais individualizados – e.g. construção do portefólio individual da criança⁵ (cf. Anexo M, pp. 244-271) –, outros em pequenos grupos. Nesta divisão tentei sempre que os grupos fossem equilibrados quanto ao número de crianças mais velhas e mais novas, quando a criança interage com “parceiros mais experientes” (Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010, p. 120) esta torna-se protagonista na sua relação com o mundo envolvente e tem um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Mantendo a mesma convicção Katz (1995) afirma que, para além de modelos de observação e imitação, as crianças precisam de pares que correspondam, complementem e suplementem os seus interesses de diferentes

⁵ Para a escolha da criança considere como fator primordial a assiduidade, pois só assim seria possível realizar um trabalho contínuo. Posteriormente ponderei sobre as fragilidades e potencialidades de cada criança e optei por aquela com quem poderia criar um trabalho relevante e significativo que permitisse contribuir para o desenvolvimento da mesma, tanto a nível de aquisição de novas competências e ou habilidades, como no processo de reflexão sobre o seu trabalho.

formas. Noutros momentos optei pelo trabalho em grande grupo, que permite outro tipo de interação entre pares, muito significativa para o processo de aprendizagem.

Ao longo de todo o estágio valorizei uma avaliação contínua e cooperativa, privilegiei a interação entre adulto-criança e criança-criança, procurando que estas participassem na avaliação das atividades, assim como na reflexão do dia. Nestes momentos era possível criar um debate, em que as crianças tivessem um papel ativo na revisão e reflexão do seu desempenho nas diversas atividades. De forma a complementar este processo, em todos os momentos que dinamizei recorri à observação direta para avaliar a atividade e registar as ações das crianças. Posteriormente analisei as notas de campo recolhidas e fotografias e refleti sobre a atividade na grelha de planificação diária que construí (cf. Anexo H). Salienta-se, que só através de uma observação e avaliação contínua das crianças é possível planear de acordo com os seus progressos, as suas necessidades e interesses. A observação assume-me como um dos componentes da avaliação e como pilar da prossecução do desenvolvimento de um processo educativo de qualidade (Cró & Pinho, 2012).

- Fomentar a partilha e cooperação entre o grupo de crianças. Durante a PPS foram vários os momentos de disputa de brinquedos que assisti, por isso foi importante passar a mensagem da importância de partilhar:

Noto que a maioria do grupo tem muita dificuldade em partilhar os brinquedos, sendo que na maioria das vezes procuram o adulto para se queixar que o amigo lhe tirou aquele brinquedo e era ele que estava a brincar primeiro. Inicialmente perguntava a ambos se não era possível brincarem os dois com o mesmo brinquedo, sendo que dividiam, um bocadinho para cada um e eles [na minha frente] aceitavam essa estratégia. Posteriormente, comecei a incentivá-los a arranjar estratégias para “esse problema” e em alguns casos, já me respondiam que podiam partilhar. Todavia continua ainda, a ser muito complicado. (Nota de Campo 4, 3 de outubro, 2016, sala de atividades).

No início procurei dar estratégias, tais como brincarem juntos com o mesmo brinquedo ou brincar um bocado um e depois outro, para que conseguissem resolver este conflito, sem recorrer ao adulto. Apesar de posteriormente algumas crianças já o conseguirem fazer, a grande maioria continuava ainda com grandes dificuldades. De forma a fomentar a importância da partilha aliando-a à cooperação, ao longo do projeto procurei, frequentemente, criar situações em grande grupo, em que as crianças tivessem que debater e partilhar ideias, para um fim comum [e.g. quando decidimos as tarefas de manutenção do formigueiro], ou proporcionei atividades em pequenos grupos, em que

tinham que cooperar e “trabalhar” para o mesmo objetivo [quando foram apanhar formigas ao jardim e levaram uma planta do mesmo e alguns instrumentos que teriam que partilhar para apanhar estes insetos]. Neste tipo de atividades o grupo partilhava e cooperava, apesar de existirem alguns desentendimentos, que facilmente eram resolvidos pelas crianças.

Saliento a importância destes comportamentos em que a criança integra o quotidiano do coletivo. Esta estabelece uma relação com os outros que se baseia no respeito, compreensão mútua, articulação das suas necessidades individuais com as do grupo, desenvolvendo comportamentos de cooperação. (Portugal & Laevers, 2010). Assim, “estes pressupõem a adoção de um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida em comum” (*idem*, p. 39).

- **Direito de brincar.** As crianças precisam de brincar e segundo Brazelton (1995), “a brincadeira continua a ser a maneira mais poderosa de a criança aprender.” (p. 208). Perante este facto, tive a preocupação de todos os dias existirem momentos de brincadeira nas diferentes áreas da sala e complementarmente, através da investigação desenvolvida: *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer? - um estudo sobre a importância do espaço exterior no Jardim de Infância.* Valorizei os momentos lúdicos das crianças em interações espontâneas entre elas e com os materiais, no contexto do espaço exterior. Isto porque, acredito que a criança aprende e cresce com o ato genuíno de brincar.

- **Promover o desenvolvimento pessoal e social, respeitando a individualidade da criança e incentivando a autonomia.** Partindo da perspectiva de que a criança é um ser único, importa evidenciar a necessidade do educador apoiar as iniciativas de cada criança, assim como respeitar o seu ritmo e desenvolvimento. Ao longo da PPS deparei-me com algumas expressões, tais como: “Não consigo”, “Não sei fazer isto”, uma das situações é expressa na seguinte nota de campo:

Ao longo destes meses temos insistido para que as crianças escrevam o nome nos seus trabalhos, com o auxílio dos cartões disponíveis na sala. Em diversas situações alguns dos elementos do grupo [principalmente os mais novos] aproximam-se de mim e dizem: “Sara, não consigo escrever o meu nome”. Hoje foi o DG que me disse o mesmo. Primeiro perguntei: “Mas já tentaste?” e ele respondeu negativamente e, de seguida disse: “Então como sabes que não consegues fazer algo, que não experimentaste?” e ele ficou a olhar para mim, sem resposta. Pedi que fosse buscar o seu cartão e sentei-

me perto dele, comecei a perguntar qual era a primeira letra do nome e ele identificou-a e escreveu, fiz o mesmo para as restantes letras e quando ele deu conta já tinha o nome dele escrito. Disse-lhe: “Vês, já está! Afinal tu conseguiste”. (Nota de Campo 1, 21 de novembro, 2016, sala de atividades).

Torna-se evidente que o educador tem o papel de apoiar a criança, para que esta se torne autónoma. Para isso, é fundamental que a criança desenvolva atitudes positivas para consigo, mas também é importante desenvolver sentimentos de confiança em relação ao mundo que a rodeia (Portugal, 2008). Cabe assim, ao educador o papel de adulto responsivo, que contribui para a compreensão do mundo social da criança, assim como proporciona, em simultâneo, “o sentimento de controlo, de se sentir capaz de agir sobre o mundo, de o alterar e de fazer acontecer coisas” (*idem*, p. 46).

2.1.2. Com as famílias

- **Permitir a partilha e o envolvimento das famílias no dia-a-dia do JI.** Não restam dúvidas de que a parceria com a família é fundamental para que se crie um ambiente positivo para as crianças. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2004), as crianças têm que conhecer as suas raízes, cabendo ao educador fazer entender às crianças “como são as suas próprias famílias e a aprender através das famílias das outras crianças” (p. 100). Desta forma, através do projeto desenvolvido sobre as formigas dei oportunidade às famílias de contribuírem de forma livre, não limitando a sua participação a pedidos prévios estabelecidos por mim, tal como ilustra a nota de campo apresentada:

“De forma a potenciar o envolvimento dos pais no projeto pensei que seria interessante abordá-los de forma diferente e, por isso entreguei-lhes um cartão com uma imagem de quatro formigas a carregar um tronco e que continha a seguinte mensagem: “Trabalhar em equipa é unir várias formas de pensar num só objetivo”. Para além disso, elaborei uma tabela com três colunas: “O que fazer?”/“Quem faz?”/“Quando faz?”, que coloquei à porta da sala. Os pais podem preenchê-la de acordo com as suas possibilidades, têm noção dos contributos das restantes famílias e têm a possibilidade de escolher no que querem ajudar. Isto dá-lhes liberdade de escolha e participação, assim como acontece na metodologia de trabalho por projeto [metodologia utilizada em sala com as crianças].” (Excerto da Reflexão Diária, 28 de outubro de 2016).

A educadora cooperante introduziu no início do ano o caderno de notícias, que permite uma comunicação entre a equipa educativa e a família, no qual são descritos e ilustrados os acontecimentos da semana e no caso da família, do fim-de-semana. Este recurso foi utilizado, por mim, para divulgar o desenrolar do projeto, dando visibilidade ao trabalho desenvolvido na sala, assim como várias famílias transmitiram o envolvimento das crianças no projeto, disponibilizando fotografias de passeios em que

viam formigas, ou esclarecimentos feitos pelas crianças, aos familiares, sobre este tema. Saliento ainda, que esta comunicação não era feita apenas neste instrumento, semanalmente atualizávamos os painéis no exterior da sala, com novos trabalhos e descobertas (cf. Figura 4 e 5). Adicionalmente, diariamente eram transmitidas informações importantes sobre a criança, ou outros factos relevantes. Evidencio a necessidade de estabelecer uma relação entre educador e famílias, baseada na confiança, respeito mútuo e comunicação permanente.



Figura 4. Produto das pesquisas afixado no corredor. Fotografia tirada no âmbito da PPS (módulo II), Mestrado em Educação Pré-Escolar.



Figura 5. Cartaz sobre a formiga afixado no corredor. Fotografia tirada no âmbito da PPS (módulo II), Mestrado em Educação Pré-Escolar.

2.1.3. Com a equipa educativa

- **Integrar a dinâmica da equipa educativa, de forma a desenvolver um trabalho cooperativo.** Com o objetivo de promover um ambiente saudável para o grupo foi fundamental observar as rotinas e a dinâmica da equipa. Numa primeira fase estive atenta às ações de ambos os adultos responsáveis, de modo a perceber a forma de atuar e agir perante determinadas situações. Posteriormente fui participando em todas as suas ações, tais como os diversos momentos da rotina (reuniões, atividades estruturadas ou brincadeira e refeições), assim como nas conversas informais ao longo do dia. Esta integração foi mais fácil pois, felizmente, tive a sorte de ser acolhida de forma muito positiva, a equipa mostrou-se sempre disponível para me ajudar, ensinar e trabalhar em cooperação. Como defendem Hohmann e Weikart (2004), “os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias.” (p. 129).

3. ENVOLVENDO-ME NA NATUREZA POSSO BRINCAR, APRENDER E CRESCER?

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A problemática em questão surge na sequência da PPS em Creche. Contudo de forma ligeiramente distinta, se no contexto de Creche existia um espaço exterior “pobre” e com lacunas em termos de segurança para as crianças, em JI o espaço exterior constitui-se como um vasto universo de possibilidades de exploração e contacto com a natureza envolvente. Parti para esta investigação com as seguintes interrogações: (i) Que contributos trás o contacto com este espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem deste grupo?; (ii) Como é que este grupo brinca nos jardins da organização educativa?; (iii) Qual a perspetiva da coordenadora pedagógica e da equipa educativa da sala relativamente ao espaço exterior? e (iv) Que princípios e preocupações estão subjacentes à organização dos jardins da instituição educativa?.

3.2. Revisão de Literatura

3.2.1. *Porquê brincar no espaço exterior?*

“The natural world, brimming with rich sensory inputs and delicate details, creates a powerful learning environment for even the youngest children.”

(Fox, 2016)

Primeiramente importa definir e clarificar conceitos fundamentais, *brincar*, *desenvolvimento* e *espaço exterior* de forma a responder à problemática em questão.

Entenda-se o conceito de *brincar*, como uma “autêntica escola de disciplina, que expõe e organiza emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança livremente aceita e exercita” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 109). A criança brinca e cria situações imaginárias que se baseiam nas suas experiências reais e é através destes momentos que constrói os seus significados, compreendendo o mundo que a rodeia, a partir das suas representações (Ferreira, 2010). Efetivamente, o *brincar* assume-se como uma das principais atividades na educação de infância, uma vez que possibilita o desenvolvimento

global da criança, proporcionando-lhe momentos de conhecimento de si e do outro, cumprindo assim “a função mais nobre da educação de infância.” (Gaspar, 2010, p. 8).

Define-se *desenvolvimento* como as transformações cognitivas, emocionais, psicológicas e físicas que ocorrem no sujeito, ao longo de toda a vida. Segundo Tavares e Alarcão (1985), o desenvolvimento “é a expansão gradual das possibilidades latentes na estrutura do sujeito que progressivamente se vai construindo e refinando, adquirindo assim uma maior amplitude, sensibilidade e eficiência.” (p. 86). Todo este complexo processo depende da qualidade e das características do sujeito e do meio envolvente. Como afirma Portugal (2008), “o desenvolvimento deve ser visto como uma expressão de expectativas culturais, sendo que aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve.” (p. 39).

O *espaço exterior* é, por excelência, um local que permite a exploração livre e por isso constitui-se como um espaço de produção e transmissão da cultura lúdica das crianças. (Azevedo, 2015; Würdig, 2010). Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que, ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p. 27). Conforme o Despacho Conjunto n.º 268/97, o espaço exterior deve ser “organizado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de actividades lúdicas e educativas.”. No mesmo documento é regulamentado a necessidade de existência de espaços interiores e exteriores diversificados, sendo os “espaços de jogo ao ar livre” (*idem*), um dos requisitos essenciais na criação de uma instalação educativa.

Salienta-se ainda, que a interação “com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral mas é um requisito fundamental.” (Portugal, 2008, p. 38). Partindo desta perspetiva e da definição e articulação dos conceitos acima referidos, pretendo evidenciar alguns dos contributos das brincadeiras no espaço exterior para o desenvolvimento das crianças.

Como se sabe, as crianças têm cada vez menos oportunidades de contacto com o espaço exterior. Se por um lado assistimos à substituição do tempo de exploração e contacto com o ambiente natural, por momentos orientados pelo adulto, em espaços

sociais condicionados e controlados (Vale, 2013), por outro presenciamos, também, o aumento do interesse das crianças pelas tecnologias (Bento, 2015).

Conforme as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), este espaço é um prolongamento da sala, por isso é considerado “um espaço educativo” (*idem*, p. 27), possibilitando a continuidade da ação educativa e uma diversidade de aprendizagens e desafios. No fundo, é o local onde “as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica” (Würdig, 2010, p. 90).

Este espaço será mais rico dependendo dos recursos que disponibiliza, sendo importante ponderar sobre os materiais e equipamentos a incluir, de forma a proporcionar oportunidades diversificadas. A seleção dos materiais também deve espelhar essa diversidade, devendo optar-se por materiais naturais (árvores, folhas, flores, paus, terra), estruturas fixas que permitem realizar habilidades, tais como escorregar, trepar, baloiçar, saltar e outros objetos que possibilitem oportunidades de exploração e descoberta diferentes e fomentem a imaginação. Schepers e Liempd (2010), valorizam a relação das crianças com a natureza pois, “a Natureza é caprichosa, imprevisível e todos os dias diferente, não é controlável como a tecnologia moderna, mas oferece muitas experiências de aprendizagem” (p. 4).

As oportunidades de exploração são imensas, permitindo à criança ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e ter um contacto mais próximo com o meio envolvente. É neste ambiente que pode experimentar novas formas de interação com o meio e com os pares, sendo que poderá também superar-se ao nível motor, o que terá reflexos na sua saúde física e mental. De notar, que Krog (2010), atesta que a atividade física torna as crianças mais estáveis, consequentemente menos ansiosas, ajudando-os também a desenvolver a autoestima e a melhorar as suas competências sociais.

É fundamental que os adultos observem os momentos no espaço exterior, percebendo como agem e como se organizam as crianças durante este tempo. (Würdig, 2010). Através desta observação contínua o educador em conjunto com as crianças deve (re)organizar o espaço, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo, para que este se torne um local desafiante e que acompanhe o progresso das crianças. Isto porque, “children need opportunities to do things that are exciting and adventurous. (Spencer & Wright, 2014, p. 30). É neste sentido que Prott (2010), afirma que é necessário encontrar

uma forma de lidar com os riscos e não de os evitar, encontrando um equilíbrio entre a permissividade e a proteção, de forma a possibilitar novas experiências de aprendizagens às crianças (Vale, 2013). Efetivamente, é preponderante pôr termo a práticas de hiperproteção, que transformam as organizações educativas em “meros locais para guardar as crianças em segurança, equipamentos de depósito, sem uma missão pedagógica.” (Prott, 2010, p. 21). É no exterior que as possibilidades são infinitas e a criança tem um papel ativo ao “definir os seus próprios desafios, na maioria das vezes, complexos e que requerem resolução de problemas e pensamento criativo ao invés de um resultado fixo” (Rosa, 2013, p. 10).

Em suma e ciente dos contributos de brincar no espaço exterior para o desenvolvimento integral da criança, afirmo que esta se constitui com uma atividade lúdica completa e livre. Segundo Rosa (2013):

para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, brincar no exterior permite adquirir competências fundamentais para o desenvolvimento da criança a nível emocional (avaliação do risco, desenvolvimento da autonomia e autoestima) e social (cooperação com os pares, partilha de conhecimento) (p. 10).

3.2.2. O espaço como “terceiro educador” no modelo *Reggio Emilia*

“Nós valorizamos o espaço pelo poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagem cognitiva, social e afetiva.” (Malaguzzi, citado por Lino, 2013).

Com efeito é partindo da transcrição do excerto acima mencionado que se evidencia a importância do espaço no modelo *Reggio Emilia*. De facto, a sua organização assume tamanha importância que é considerada equivalente há existência de um “terceiro educador” em sala (Thornton & Brunton, 2014).

O espaço é pensado e concebido de forma cuidadosa para que reflita a cultura de cada um que nele vive. Assim, torna-se um local agradável e seguro, pois permite a livre exploração das crianças, o que conseqüentemente se traduz num aumento do sentimento

de confiança e pertença. Neste sentido, é visto como tendo um “conteúdo” educacional” (Gandini, 1999, p. 147), que contém mensagens e estímulos que promovem uma experiência interativa e uma aprendizagem construtivista (*idem*). O ambiente físico é planeado de forma a facilitar as interações sociais, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre todos os intervenientes – crianças, educadores, famílias e membros da comunidade (Lino, 2013). Da mesma forma Thornton e Brunton (2014) reafirmam a intencionalidade do mesmo, “the spaces are designed to allow each child, and each group of children, to have daily opportunities to play, to explore and discover, to communicate and to develop relationships.” (p. 53).

O espaço exterior é igualmente valorizado, sendo concebido e organizado de forma a dar continuidade às atividades e trabalhos iniciados em sala, por isso considera-se que é uma extensão do espaço interior. Assumindo-se como uma dimensão preponderante no desenvolvimento das crianças, este espaço tem que estar adequado a cada faixa etária e às “caraterísticas desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social.” (Lino, 2013, p. 122). Torna-se fundamental “construir” um espaço estimulante e desafiante para as crianças, com diversidade de materiais, que permitam realizar uma multiplicidade de experiências. (*idem*). Neste modelo pedagógico respeitam-se as caraterísticas naturais dos espaços, “com zonas de sombras, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências” (*idem*, p. 121), assim como se possibilita a realização de outras atividades, tais como escorregar, trepar e baloiçar, através de estruturas para brincar. Na verdade, são estas especificidades que permitem às crianças desafiar e superar as suas habilidades, tornando-se mais confiantes e competentes.

Em jeito de conclusão, no modelo *Reggio Emilia* “o ambiente é visto como algo que educa” (Gandini, 1999, p. 157) e deste modo todos os materiais são considerados elementos que condicionam e são condicionados pelas ações das crianças. Assim, nas palavras de Thornton e Brunton (2014), cada espaço tem a sua intenção, o seu propósito.

3.3. Roteiro Metodológico e Ético

Neste subcapítulo apresento todas as opções metodológicas e éticas nas quais me baseei para a minha investigação – *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer?* –, as quais consubstanciam o roteiro metodológico e ético adotado.

A presente investigação classifica-se como um estudo de caso etnográfico, na medida em que pretende conhecer e compreender as ações de determinado grupo, num contexto específico. Tal como afirma Yin (2001), “*um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real*” (p. 32). Da mesma forma Sarmiento (2011), declara que este formato metodológico se situa “numa **unidade** . . . que se visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização.” (p. 2). Para André, segundo Martucci (2001), quando a investigação se centra em questões “como” e “por quê”, quando a preocupação for com a compreensão e descrição do processo, quando o foco de interesse for um fenómeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real” (p. 6) o estudo de caso etnográfico é a melhor opção metodológica. Por este motivo, foi fundamental que todo o grupo fizesse parte da investigação, dado que “por si só [representa] um caso digno de ser estudado” (*idem*, p. 6), constituindo-se como um caso único e particular.

De facto, partindo das premissas descritas torna-se evidente enquadrar a investigação num paradigma de natureza qualitativa e interpretativa, ainda que se cruzem dados qualitativos e quantitativos. Nesta vertente metodológica é valorizada a recolha dos dados no ambiente natural, esta aproximação entre investigador e objeto de estudo permite uma melhor compreensão das ações no seu contexto (Bogdan & Biklen, 1994). Na sua conceção “a metodologia qualitativa orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista.” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50), uma vez que o objetivo primordial é estudar os fenómenos, tendo em conta toda a sua complexidade, no seu contexto real. Para além disso, é privilegiado o carácter descritivo dos dados recolhidos, isto porque esta abordagem “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Optei por combinar diferentes técnicas de recolha de dados, mais concretamente, a consulta documental, o inquérito por questionário, a observação direta (observação naturalista e a observação sistemática) e conversas informais/diálogos com as crianças. Esta articulação permitiu-me uma recolha de dados mais diversificada, a qual, ao convergir diferentes linhas da investigação, como num processo de triangulação, “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação.” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

Uma componente fundamental neste estudo etnográfico foi a observação atenta do contexto e dos seus principais intervenientes, que se constituiu como o ponto de partida desta investigação. Efetivamente, Quivy e Campenhoudt (1992), afirmam que nesta fase são reunidas numerosas informações sobre a temática, que serão objeto de análise posteriormente. Segundo os mesmos autores “a observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro.” (p. 157).

A consulta documental dos documentos oficiais da organização educativa e da sala – RI, PE e PCS – permitiram-me conhecer as especificidades do contexto, adaptar a minha prática e encontrar informações pertinentes, que complementasse a investigação. Coutinho et al (2009), declaram que os documentos oficiais são uma boa fonte de informação. Da mesma forma, Calado e Ferreira (2004), fundamentando-se em Flores (1994), aludem que “os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas” (p. 3). A literatura especializada constituiu-se como base para fundamentar e enriquecer todo o trabalho desenvolvido.

De forma a conhecer e perceber a perspetiva da coordenadora pedagógica da organização educativa e da equipa educativa da sala relativamente ao tema em estudo, tinha previsto recorrer ao inquérito por entrevista, através de uma entrevista semi-diretiva. Neste sentido, construí um guião para esse efeito (cf. Anexo I e J). Esta técnica, “considerada um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante) para outra (o entrevistador) de pura informação” (Amado, 2013, p. 207), permite conhecer as múltiplas interpretações do entrevistado sobre a realidade em questão (Meirinhos & Osório, 2010). Contudo devido a constrangimentos temporais não foi possível realizar as

entrevistas, sendo que a partir do guião de entrevista construí um questionário de perguntas de resposta aberta, que foi entregue à coordenadora pedagógica e à equipa educativa da sala (cf. Anexo K e L).

A observação direta, participante, foi uma das técnicas utilizadas durante esta investigação. Esta, supõe o contacto direto com a realidade a estudar, permitindo um maior envolvimento do investigador e possibilitando o aprofundamento da temática. Segundo Sarmiento (2011), “a compreensão dos “mundos de vida” dos actores sociais nos seus contextos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar das suas interpretações” (p. 161).

O meu portefólio (cf. Anexo M), que se constitui como um dos instrumentos adotados, reúne as notas de campo decorrentes da observação direta do contexto, da minha intervenção e dos comportamentos das crianças. A partir destas foi feita uma análise reflexiva, que serviu de suporte para (re)adaptar e (re)organizar a minha ação educativa, tendo em conta o grupo. Assim, este diário constitui-se como o “local onde permanecem “com vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação.” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

Com o intuito de centrar a minha observação nos comportamentos do grupo no espaço exterior optei pela observação naturalista. De forma sintética, este tipo de observação “é uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural” (Estrela, 1994, p. 45). Para a realização da mesma construí uma grelha para registar o comportamento espontâneo das crianças em interações com o meio e com os pares (cf. Anexo N).

A observação naturalista foi complementada com a observação sistemática. Esta distingue-se da anterior, na medida em que é estruturada, sendo o observador a planear detalhadamente o que pretende observar. É desta forma que Estrela (1994), segundo Reuchlin afirma que a observação se torna sistemática quando: (i) se dá ênfase à ocorrência dos processos e dos seus resultados e (ii) são utilizadas técnicas rigorosas, que permitem a sua repetição. A construção das grelhas de observação sistemática teve por base a informação oriunda das observações naturalistas e a consulta de bibliografia específica, evidenciando-se os trabalhos desenvolvidos por Dowdell, Gray e Maloneb, 2011; Azevedo, 2015; Spencer e Wright, 2004 e Fjørtoft, 2011. Partindo destes

contributos, elaborei uma tabela dividida em indicadores e itens mais específicos de utilização dos espaços exteriores da instituição educativa – Jardim das Árvores e Jardim das Aves – sendo que para tal recorri no total a dez observações, cinco em cada espaço, que me permitiram registar e categorizar as brincadeiras das crianças (cf. Anexo O e P). A análise destas grelhas é uma síntese das ocorrências dos indicadores de utilização destes dois jardins (cf. Anexo Q e R).

Numa perspetiva de integração e participação das crianças no processo de investigação, considerando-as como um “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2), foi fundamental dar-lhes voz, no sentido de conhecer as suas representações sobre as brincadeiras nestes espaços. Para tal, recorri a conversas informais, nos jardins, que registei numa grelha elaborada para esse efeito (cf. Anexo S), em que pretendia captar o pensamento da criança em relação à sua brincadeira. Como atestam as mesmas autoras, “as crianças, sendo experts dos seus mundos sociais e culturais, têm mais possibilidades de ajudar os adultos a compreenderem os significados que atribuem às suas acções, relações, sentimentos, etc.” (p. 3).

Suportando-me em Martucci (2001), elaborei o seguinte diagrama, que sintetiza as fases do estudo de caso que levei a cabo (cf. Figura 6).



Figura 6. Etapas do estudo de caso. Elaboração própria no âmbito da PPS (módulo II), Mestrado em Educação Pré- Escolar.

Do ponto de vista ético e deontológico, foram respeitados princípios fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação com crianças, contruindo-se o roteiro ético apresentado, dividido em dez princípios: (i) objetivos do trabalho; (ii) custos e benefícios; (iii) respeito pela privacidade e confidencialidade; (iv) decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir; (v) fundamentos; (vi) planificação e definição dos

objetivos e métodos da investigação; (vii) consentimento informado; (viii) uso e relato das conclusões; (ix) possível impacto nas crianças e (x) informação às crianças e adultos envolvidos (Tomás, 2011).

Os objetivos do trabalho foram discutidos e elaborados em conjunto com a equipa educativa. Relativamente à explanação dos objetivos às crianças, esta foi feita através de uma pequena conversa, no Jardim das Aves.

Os benefícios desta investigação passam pelo conhecimento e possibilidade de aprofundar e estudar os contributos dos espaços exteriores da organização educativa, para o desenvolvimento integral deste grupo de crianças.

Relativamente às questões de privacidade e confidencialidade, o nome das crianças foi mantido [apenas foram enunciadas as iniciais do primeiro e último nome], em momento algum são referidos os nomes da instituição e da equipa educativa da sala e o nome dos jardins foi alterado. Importa ainda referir que foram preservadas informações privadas, que não são relevantes para o relatório, contudo são importantes para a prática. Como é explicitado na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (2012) é um compromisso ético a manutenção do sigilo de questões familiares, com exceção de situações que causem perigo para as crianças. No que diz respeito ao consentimento por parte das famílias, os pais permitiram o envolvimento das crianças, preenchendo uma Autorização de Captação de Imagem (cf. Anexo T), que autoriza a captação fotográfica para fins de relatório académico, que inclui toda a investigação. Este supõe o assentimento de participação na investigação, tal como afirma Ferreira (2010), “aceitação pode significar “pelo menos não recusar” (p. 163). Todas as crianças foram incluídas na investigação, o que não implicou o desrespeito pelos interesses e ritmos individuais sendo que, quando necessário, foi feita uma (re)organização da ação, assim como se defende na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (2012).

Os campos do saber integrados nesta problemática prendem-se principalmente, com a pedagogia e a sociologia da educação, dado que se pretende perceber os benefícios das brincadeiras no espaço exterior, para o desenvolvimento global deste grupo.

A devolução de informação à equipa educativa basear-se-á na entrega de um exemplar do relatório, quanto às famílias foi pensado fazer-se uma apresentação dos

resultados obtidos, assim como a promoção de um debate sobre o tema, contudo por constrangimentos temporais, o mesmo não se realizou durante a PPS.

O impacto da investigação pretende-se que seja positivo para todos os atores envolvidos. As crianças foram ouvidas numa investigação em que eram o grande ator, dando o seu contributo ao relatarem as suas brincadeiras. Para as famílias, era desejável que tomassem consciência dos contributos e da importância destes espaços para o desenvolvimento dos seus educandos. Para a equipa educativa e para mim, foi a construção de um projeto conjunto, que permitiu a reflexão e adoção de práticas de qualidade para o grupo e o meu crescimento enquanto [futura] profissional de educação.

3.4. Apresentação e Discussão dos Dados

A presente análise pretende clarificar os dados recolhidos através das diferentes técnicas, complementando-os com literatura especializada e confrontando-os com estudos de índole semelhante. Tal como alude Martucci (2001), defendendo a perspectiva de André, a literatura especializada tem um importante papel no sentido de suportar as interpretações que se constroem ao longo da análise dos dados.

Conforme Quivy e Campenhoudt (1992) esta fase é de “verificação empírica” (p. 211), na medida em que se analisa os dados recolhidos constatando-se se respondem às questões iniciais.

3.4.1 O espaço exterior na ótica dos adultos – as perspetivas da coordenadora pedagógica e da equipa educativa de sala

Foi com o intuito de conhecer as perspetivas da coordenadora pedagógica e da equipa educativa de sala acerca do espaço exterior e de compreender as suas conceções e preocupações relativamente a este, que considerei fundamental a realização de entrevistas. Todavia, por constrangimentos temporais, estas passaram para a forma de um inquérito por questionário com perguntas de resposta aberta (aquelas que tinham sido previstas nos guiões de entrevista).

Primeiramente, saliento que as premissas veiculadas na continuidade deste capítulo surgem do cruzamento de informações entre os dois questionários realizados, à coordenadora pedagógica da organização educativa (QC) e à equipa educativa da sala

onde decorreu a PPS (QEE). Compreenda-se ainda, que apesar de existir uma análise que cruza os dados de ambos os questionários, existem blocos e questões que se destinaram apenas à equipa educativa e outros à coordenadora pedagógica.

Constituindo-se a análise de conteúdo como “um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (Bardin, 2009, p. 31) foi fundamental recorrer a esta, de forma a classificar a informação recolhida, tornando-a mais clara e de mais fácil interpretação. O mesmo autor defende que a análise de conteúdo permite ultrapassar a incerteza, possibilita uma compreensão da mensagem para além do imediato, ou seja ambiciona o “desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências” (p. 29). É nesta perspetiva que Vala (1986) e Esteves (2006), a classificam como um processo de tratamento de informação, dado que se trata:

da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultando de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise (Vala, 1986, p. 104).

Partindo dos pressupostos referidos foi através da análise de conteúdo do “*corpus documental*” (Esteves, 2006, p. 112) – questionários realizados – que procurei “reduzir e sintetizar a quantidade de informação disponível para [chegar] a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados.” (Lima, 2013, p. 7). Procedi à seleção e recorte de segmentos das respostas aos questionários, resultando nas unidades de registo que, posteriormente, foram agrupadas em categorias, subcategorias e indicadores (cf. Anexo U).

É de forma a progredir com a temática aqui discutida, que recupero alguma informação já veiculada: o espaço exterior constitui-se como uma oportunidade de contacto com o ambiente natural, cada vez menos explorado pelas crianças. Este facto é reconhecido pela coordenadora pedagógica, que afirma que “as crianças normalmente vivem em apartamentos/andares e nem sempre têm esta possibilidade”, o que torna este espaço “um requisito essencial” (QC) numa instituição educativa. Da mesma forma, a equipa educativa reafirma o valor deste espaço declarando que “[é fundamental para] estar em contacto com a natureza”.

De notar que em ambos os questionários se salienta o valor dos jardins desta organização educativa, espaços onde predomina o ambiente natural: i) “Há muitas árvores (algumas de fruto) e flores, uma gaiola com pássaros e as crianças têm oportunidade de contactar diariamente com este ambiente.” (QC) e ii) “Tem muito espaço verde, diversidade de árvores de frutos e materiais da natureza (paus, folhas, flores, plantas, frutos e troncos).” (QEE), concebendo-se desta forma uma subcategoria – contacto com a natureza – integrada na categoria, **Oportunidades criadas pelo espaço exterior (O espaço exterior possibilita...)**. Nesta, incorporam-se as multiplicidades de situações propiciadas pela exploração deste espaço, desde situações desafiantes relacionadas com a motricidade global: i), o adulto “pode lançar desafios e propostas que se adequem aos espaços exteriores e às crianças...quando dinamizamos uma sessão de educação física” (QEE) e ii) “Os jardins dispõem ainda de casas, estruturas fixas de trepar, escorregar, saltar, equilibrar, etc., onde as crianças podem desenvolver e explorar livremente as suas competências motoras.” (QC); ou a dinamização de atividades relacionadas com as artes plásticas: “as crianças vêm para o exterior desenhar à vista ou recolher amostras de plantas/folhas/flores que depois exploram em contexto de sala de atividades” (QC). Referencia-se também os contributos ao nível da promoção do desenvolvimento pessoal e social: i) “Favorece a interação entre pares de diferentes salas/grupos” (QC) e ii) “[Os espaços exteriores promovem] o conhecimento de si e do outro” (QEE), assim como se evidencia o valor destes espaços enquanto promotores do desenvolvimento de: i) competências – “[permitem desenvolver] autonomia” (QEE) – e ii) aquisição de valores – “Desenvolve a consciência do saber cuidar da natureza e de a saber proteger e valorizar.” (QC).

No sentido de enquadrar o segmento relativo ao papel do adulto, foi concebida a categoria – **Papel do adulto face ao espaço exterior** – demonstrando-se a necessidade de o adulto manter uma postura de observador, que pode intervir mas nunca de forma intrusiva: “interagir com eles, mas não de forma intrusiva, é deixar que sejam eles a resolver os pequenos conflitos.” (QEE).

Da análise do *corpus* surge a categoria, **Princípios/Preocupações subjacentes à organização do espaço exterior**, que face á sua diversidade engloba cinco subcategorias: ao nível da dinâmica; ao nível da arrumação; ao nível da manutenção; ao nível da higiene

e ao nível da segurança. Relativamente à subcategoria ao nível da dinâmica esta prende-se com a possibilidade de realização de diferentes brincadeiras por parte das crianças, no mesmo jardim: “as crianças possam estar a fazer diferentes atividades em simultâneo: jogos de bola, andar de triciclo, exploração das estruturas fixas, brincadeiras mais calmas com materiais selecionados para o efeito...” (QC). Na subcategoria ao nível da arrumação é mencionada a necessidade de manter os espaços arrumados e organizados: “dispõe de uma casa/armário onde se encontram sacos organizados com diferentes materiais: legos, bonecos de pequenas dimensões, carros, etc.” (QC). No que diz respeito à subcategoria ao nível da manutenção evidencia-se a importância de desenvolver, nas crianças, a responsabilidade na manutenção dos espaços: “manter o espaço... nos ajudem na manutenção dos mesmos.” (QEE). No que concerne à subcategoria ao nível da higiene referem-se melhorias no espaço no sentido de assegurar a higiene dos jardins: “Já tivemos caixas de areia (onde atualmente são os canteiros) mas por uma questão de higiene tiveram que ser retiradas” (QC). Por fim, na subcategoria – ao nível da segurança – englobam-se as decisões tomadas pela equipa educativa da instituição, no sentido de tornar os espaços mais seguros para a exploração das crianças: “o espaço exterior foi tendo algumas alterações e melhoramentos, no sentido de oferecer à criança segurança” (QC).

A última categoria, **Intenções futuras** advém da introdução de novas estruturas e materiais, que visam a otimização dos espaços: i) “construção de um telheiro que permita uma maior utilização do espaço exterior durante o período de inverno” (QC) e ii) “a introdução de mesas naturais (troncos de palmeira escavados), onde as crianças poderão explorar matérias naturais, como pedras, folhas, paus ou conchas.” (QC).

3.4.2 Jardim das Árvores vs. Jardim das Aves, dois mundos de oportunidades

A tabela que se apresentada em seguida (cf. Tabela 1) reúne e confronta as observações resultantes das grelhas de observação sistemática, efetuadas nos dois espaços exteriores da organização educativa (cf. Anexo V e W).

Tabela 1
Observação dos espaços exteriores

INDICADORES DE UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS NO(S) ESPAÇO(S)	- Explora o espaço (corre, anda) sozinho/a.	- Explora o espaço (corre, anda), interagindo com pares.	Brinca a apanhada.	Outro: <i>Jogo da Macaca</i>	Outro: <i>Jogo do Macaquinho do Chinês</i>	- Interage com os materiais naturais disponíveis no espaço (troncos, plantas, árvores, flores) sozinho/a.	Faz um percurso idealizado por si.	- Interage com os materiais naturais disponíveis no espaço (troncos, plantas, árvores, flores) com pares.	Faz um percurso idealizado por si/outros.	Outro: Observação de um bicho.	Outro: Apanhar o pólen das plantas/árvores.	- Interage com as estruturas lúdicas do espaço (escorregas, estrutura de trepar, triciclos, casas) sozinho/a.	Faz jogo simbólico.	- Interage com as estruturas lúdicas do espaço (escorregas, estrutura de trepar, triciclos, casas) com pares.	Brinca a apanhada.	Faz percurso idealizado por si/outros.	Faz desafio (corrida) com triciclos/carros.	Faz jogo simbólico.	- Interage com outros materiais (bolas, casas de bonecas, peças de plástico, pneus) sozinho/a.	- Interage com outros materiais (bolas, casas de bonecas, peças de plástico, pneus) com pares.	Outro: Faz percurso idealizado por si/outros.	Outro: Jogar à bola.
Jardim das Árvores (nº de ocorrências)	3	14	3	2		1	0	5	3			11	1	51	0	8	9	2	8	13	2	21
Jardim das Aves (nº de ocorrências)	7	17	31		4	2	3	0	2	6	2	8	0	30	4	0	0	0	7	32		

Nota. Elaboração própria no âmbito da PPS (módulo II), Mestrado em Educação Pré- Escolar

De notar que existem itens que não são contemplados neste instrumento de análise, pois não foi registada nenhuma ocorrência em ambos os jardins. Saliento ainda que, principalmente no item “Faz jogo simbólico” foi, enquanto observadora, difícil registar e categorizar as interações das crianças no mesmo, pois muitas vezes só através de um contacto mais próximo (e.g. conversas informais) seria possível captar a sua intenção na brincadeira.

De uma primeira observação resulta o facto de os dois espaços serem distintos, o que faz com que as oportunidades de exploração dos mesmos sejam diferentes. Ilustro esta conclusão na análise das quatro maiores ocorrências da tabela. Assim, no item “Jogar à bola.” há vinte e uma ocorrências no Jardim das Árvores, ao invés do Jardim das Aves que não regista nenhuma, por não existir este material no espaço. O que leva a constatar que a existência ou não de determinados materiais (e.g. bola) proporciona essa brincadeira, em detrimento de outras – “Brinca a apanhada”, no Jardim das Aves. Conclusão idêntica observa-se no indicador “Interage com outros materiais (bolas, casas de bonecas, peças de plástico, pneus) com pares.”. Nesta situação, predomina a utilização das peças de plástico, no Jardim das Aves, dado que não existe no Jardim das Árvores este material. O indicador referente à utilização de estruturas lúdicas do espaço, em pares é o que regista maior ocorrência em ambos os jardins, todavia expressa-se de forma diferenciada. Se no Jardim das Árvores, este indicador incide maioritariamente na utilização dos triciclos e carros, no Jardim das Aves o mesmo se sucede com o escorrega e a estrutura de trepar. Recorde-se as seguintes observações naturalistas:

“Entram para o recreio a correr e vão buscar, rapidamente, os carros e triciclos disponíveis no espaço.”
(Excerto da Observação Naturalista, 27 de outubro, 2016, Jardim das Árvores).

“A LM e o TG estão na estrutura de trepar disponível no espaço e penduram-se nela. Tentam passar um braço de cada vez para a barra seguinte, estão com alguma dificuldade, mas vão competindo.”
(Excerto da Observação Naturalista, 10 de novembro, 2016, Jardim das Aves).

Outra constatação possível centra-se no facto de serem os critérios que categorizam as explorações com o meio, em pares, que traduzem um número elevado de ocorrências. A título de exemplo, “Explora o espaço (corre, anda), interagindo com pares.” contabiliza um total de trinta e uma ocorrências em ambos os espaços, em

oposição “Explora o espaço (corre, anda) sozinho/a.”, reúne nos dois jardins um somatório de apenas dez ocorrências.

De facto estes jardins constituem-se, por excelência, como um espaço promotor de relações sociais. Como se sabe, é em idade pré-escolar que as crianças têm a possibilidade de estabelecer um número maior de relacionamentos e qualitativamente mais diferenciados (Torres, Santos & Santos, 2008), o que se constitui como uma “oportunidade para o desenvolvimento socio-emocional ao mesmo tempo que representa um desafio às capacidades de adaptação da criança num ambiente social complexo” (*idem*, p. 435). Foi possível observar diversos momentos de interação entre o grupo de crianças em que se centrou a investigação. Registei também um momento de brincadeira entre o grupo de crianças em questão e outra sala, como atesta a seguinte nota de campo:

No recreio, com algumas crianças da sala sete, construíram um comboio/casa com as peças de plástico grandes. Este tipo de materiais possibilita que as crianças construam os seus próprios “brinquedos”, assim como se envolvam em situações de jogo simbólico. (Nota de Campo 3, 11 de novembro, 2016, recreio).

Nas relações sociais as crianças constroem as suas representações, expandindo e construindo as suas culturas. Nelas criam a uma organização hierárquica de acordo com os seus critérios e princípios, permitindo que no grupo sobressaiam as que têm mais visibilidade, o que lhes confere um papel de destaque (Azevedo, 2014). Como aludem Ferreira e Sarmiento (2008):

os jogos de alianças e solidariedades que alicerçam o mundo sócio-afectivo das suas amizades e amores, ora os jogos de poder, lutas, resistências e exclusões que as diferenciam e hierarquizam internamente, segundo ordens de género, etárias, de classe e estatuto que, no seu entrelaçamento, vão estruturando as suas relações como grupo social organizado. (p. 78).

Segundo este referencial teórico torna-se relevante convocar e analisar a seguinte observação naturalista:

A LC, a LM, a MI e o JT brincam ao “tubarão”. Encontram-se debaixo do escorrega grande, num quadrado limitado por escadas de madeira, a LC, a LM e o JT encontram-se no interior do quadrado, enquanto a MI estava do lado de fora e, por isso é o tubarão, que tenta alcançá-los através dos espaços entre as escadas de madeira. Outras crianças aproximam-se, a I e a A, querem brincar, mas a LM não deixa e elas ficam a olhar para o amigos que correm de um lado para o outro e gritam quando a MI quase lhes toca. Entretanto, a LM quer ir à casa de banho e diz: “Está pausa, quero ir à casa de banho”. Todos

param, mas a A consegue “infiltrar-se” na brincadeira entrando no quadrado para ao pé da LC e o JT. Todavia quando a LM regressa diz para a A sair e fazer de tubarão com a MI, ela mostra-se desanimada e a LC diz: “A LM é que é a chefe da brincadeira”. A brincadeira durante pouco mais, a LM abandona e a brincadeira acaba. (Observação Naturalista, 26 de outubro, 2016, Jardim das Aves)

Nesta situação é retratado um momento de brincadeira em que os primeiros intervenientes são a LC, a LM, a MI e o JT. Destaco que apenas a MI tem quatro anos, sendo que os restantes têm cinco e constituem-se como um grupo mais coeso, que habitualmente brinca em conjunto, tal como destaca Barreto (2013), “as amizades mostraram ter um valor central nas culturas de pares e na estruturação das brincadeiras das crianças.” (p. 128). Isso poderá justificar a MI ser o “tubarão”, ou seja a que tem a função mais complexa e menos atrativa aos restantes. O facto de ser mais nova não lhe permitiu a escolha do seu papel na brincadeira. A tentativa de participação da I e da A não é aceite pela LM, que lidera a brincadeira, ainda que na sua ausência – ida à casa de banho – a A insista em participar. A liderança da LM é tão evidente que quando abandona a brincadeira esta acaba. Nas brincadeiras as crianças constroem as suas próprias regras, estabelecendo quem pode ou não participar, defendendo e construindo o seu espaço e as suas estratégias (Azevedo, 2015; Würdig, 2010).

A dinâmica de organização de ambos os jardins não é impeditiva para quem preferir explorar o espaço e os materiais individualmente. Para isso, destaco o caso do DV que em diversas situações opta por brincar sozinho (cf. Anexo X). Relembro, ainda, a observação naturalista apresentada abaixo:

“O DV vai buscar um pneu e um tubo de plástico e fá-los rolar pelo chão, afastando-se dos escorregas centrais. De seguida, deita o pneu no chão e coloca-se, de cócoras, no seu interior. Estica-se e consegue alcançar o tubo e coloca-se no seu interior, colocando-o por cima do pneu. Fica totalmente escondido.”
(Excerto da Observação Naturalista, 9 de novembro, 2016, Jardim das Árvores).

Apesar de em ambos os jardins predominar o ambiente natural são os critérios que classificam as interações com a natureza aqueles que assinalam um menor número de ocorrências. Esta evidência poderá dever-se ao facto de as crianças terem cada vez menos oportunidades de contacto com o meio natural. Outrora as crianças encontravam-se na rua para brincar. O que assistimos hoje é à substituição dos momentos de brincadeira, por atividades orientadas e estruturadas pelo adulto, em espaços fechados e sem oportunidade de escolha para as crianças (Bento, 2015). Da mesma forma Neto (2001), reivindica que

“o tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planeado, uniformizado.” (p. 1). Em face disto, concluo que a diminuição do contacto com a natureza não dá às crianças a disponibilidade ou predisposição para explorar e descobrir, com plenitude, os contributos da interação com o meio natural. Segundo Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014) “children today spend far less time than previous generations outdoors walking barefoot through the grass, playing in dirt, climbing trees, and being around outdoor animals.” (p. 300).

As crianças que brincam na rua são mais saudáveis, dado que ganham imunidades e têm níveis de *stress* mais baixos, assim como brincam de forma mais criativa (Spencer & Wright, 2014). A diminuição do tempo de contacto com a natureza traduz-se em mudanças ao nível da educação, da saúde e do ambiente (Bento, 2015). Deste modo, é urgente alterar estas práticas e repensar ações que valorizem o potencial do espaço exterior uma vez que, este proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, “to guide early childhood programs in assessing and creating a high-quality outdoor play space that promotes movement opportunities for children of all abilities.” (Spencer & Wright, 2014, p. 29).

3.4.3 Relatos do mundo da fantasia pela voz das crianças

Ultrapassada a conceção de que a criança é um ser passivo estamos, atualmente, conscientes de que o olhar sobre a infância e as crianças é diferente, assumindo-se “a sua autonomia conceptual e considerando-as como seres sociais plenos, com vez e voz, . . . afirmando o seu direito a serem estudadas *de per se* e não a partir do que os adultos pensam sobre elas” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 7). Segundo as mesmas autoras, deste pressuposto surge a ideia de que as crianças são produtoras de culturas próprias, ou seja “significações autónomas” (Sarmiento, 2004, p. 12) que “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (*idem*, p. 12). De facto as “culturas da infância”, termo defendido pela Sociologia da Educação, são reflexo das interações das crianças, com os pares, os adultos e o contexto, “sendo socialmente produzidas” (Sarmiento, 2003, p. 4).

É com o objetivo de compreender melhor as culturas da infância do grupo, que promovi conversas informais/diálogos com as crianças sobre as suas brincadeiras, para conhecer as intenções e representações sobre as mesmas. De salientar que são as crianças que dão sentido às suas situações lúdicas, tendo em conta as suas vivências socioculturais, por isso a escuta das suas vozes permite compreender as suas “interpretações, intenções e culturas.” (Azevedo, 2015, p. 139). A tabela apresentada em seguida resulta da organização dos relatos das crianças, nos indicadores utilizados para as observações sistemáticas (cf. Tabela 2), sendo que a partir da mesma será feita uma análise dos discursos, complementando-a com bibliografia especializada.

Tabela 2

Descrição das brincadeiras pelas crianças

Tipo de Interação	Descrição da Brincadeira
Interação com outros materiais, sozinho/a.	SS: Estou a brincar ao cavalinho e ao raptador de cavalinhos. Captura os cavalos com asas porque ele quer voar. Mas capturava sem eles perceberem, porque ele tinha armadilha. Os cavalos iam a voar, posavam para descansar depois isto subia e atirava-os para aqui [refere-se a uma estrutura de plástico, que sobe], como isto é inclinado, eles escorregavam e tinham uma camada onde não podiam passar, como se fosse eletrónica, ou assim.
	JM: Estou a brincar aos jogadores, isto [referindo-se a um circuito com materiais de plástico, construído por ele] é para fazer o <i>karaté</i> .
Interação com outros materiais, com pares.	LC: Estamos a brincar aos construtores. // LM: Estamos a construir casas e a fingir que arranjamos coisas que estão estragadas. // JT: Mas é só uma brincadeira.
	RM: Estamos a brincar aos carros. Este é o laboratório [aponta para uma garagem], temos que comprar coisas e voar. // LF: Eu trabalho no laboratório. Depois quando é para dormir durmo de pernas para o ar e o carro dorme lá em baixo [aponta para a parte inferior da garagem] // TL: Eu salto com o Hulk para esmagar os maus.
	MC: Estamos a brincar às “patinações”. Primeiro treinamos e depois patinamos. // RM: Estamos a construir a “patinação” [referindo-se ao percurso feito com materiais de plástico e os escorregas].
Interação com natureza, com pares.	F: Nós fizemos armadilhas. Abres a porta e ficas preso [refere-se uma porta imaginária]. Ali [aponta para o chão] tem um buraco com uma rede por cima, para eles pensarem que é o chão e depois caem. Os troncos são para eles tropeçarem com os carros. Naquela casa nós fechamos e eles ficam presos. // DV: O botão vermelho [aponta para um botão no triciclo] eu carrego abre as portas [refere-se aos troncos] e ficam lá. // F: Aquele lixo é um “furão” e eles caem lá dentro.// Festejam porque há um colega que passa pelas armadilhas, idealizadas por eles.
	A: Estamos a brincar à ginástica. Temos que saltar os troncos e às vezes fazer estátua e depois rodar, rodar, rodar cá em cima [refere-se a um tronco].
Interação com o espaço, sozinho/a.	SS: Só posso dizer-te a ti e tem que ser baixinho... Estou a brincar aos “espios” e elas [refere-se à A e à SG] não me podem ver, é por isso que estou escondida.

Nota. Elaboração própria no âmbito da PPS (módulo II), Mestrado em Educação Pré- Escolar

Da análise dos discursos das crianças há um ponto que se destaca dos demais, “a fantasia do real” (Sarmiento, 2004, p. 16), em que a criança é capaz de se mover entre o mundo real e o imaginário e do imaginário para o real – “transposição imaginária do real” (Sarmiento, 2003, p. 3). De facto como afirma o mesmo autor, esta capacidade é a base para a constituição dos mundos das crianças, uma vez que “o pensamento fantasista, se se reporta a situações, pessoas ou acontecimentos, também se exprime na apropriação de objectos pela criança” (Sarmiento, 2004, p. 17). Tal é evidente nas situações descritas, em que escorregas e outras estruturas de plástico assumem a função de uma pista de patinagem, peças de plástico se transformam em casas, ou uma criança *faz de conta* que é um espião. Como afirma Corsaro (2002), o brincar sociodramático assume-se “como parte do processo de reprodução interpretativa na vida das crianças” (p. 115), na medida em que a sua produção desenvolve “um largo espectro de competências comunicacionais e discursivas, participam coletivamente em, e aumenta a cultura de pares, apropriam-se de características de, e desenvolvem uma orientação para, a vasta cultura adulta.” (*idem*, p. 116).

Outra constatação possível surge quando se observa atentamente as descrições feitas por meninas e meninos.

Segundo Silva (citado por Würdig, 2010), “as meninas, com seus jogos e brincadeiras, são as que mais conseguem dar o tom qualitativo, artístico e criativo as manifestações da cultura lúdica.” (p. 93), facto que é evidente nos discursos da SS, onde predomina a descrição pormenorizada da sua brincadeira. Centrando-me ainda nesta criança importa recuperar a brincadeira em que há por um lado, um personagem que rapta cavalos – símbolo de perigo/aventura – e por outro, a presença do mundo fantástico associado ao romantismo – cavalos com asas. De acordo com Würdig (2010), “as meninas combinam romantismo com violência, cuidado e proteção com agressão e se divertem em ser fora da lei. Elas têm sensibilidade, criatividade e riqueza no enredo e na caracterização dos personagens.” (p. 97).

Os meninos preferem as brincadeiras em que eles se tornam super-heróis, capazes de combater o perigo, recorde-se a situação em que o TL se assume como o Hulk, que é capaz de “esmagar os maus”. Tal como atestam Würdig (2010) e Azevedo (2014), os meninos preferem brincadeiras mais direccionadas para o perigo, para a ação e aventura

“e com uma boa dose de atividade física” (Azevedo, 2014, p. 45). Exemplo disso é a descrição feita pelo F e o DV que afirmam ter construído armadilhas para conseguir apanhar os colegas que passam por aquele espaço.

Efetivamente, segundo Ferreira (citada por Azevedo, 2014) parece que as crianças “têm noção de que há espaços, objetos, actividades “próprias” para meninas e para meninos” (p. 47) e é através das suas brincadeiras que constroem a sua identidade enquanto seres pertencentes a determinado género. Assim sendo, importa reconhecer estes jardins como espaços produtores e transmissores da cultura lúdica deste grupo.

4. A MINHA IDENTIDADE ENQUANTO (FUTURA) EDUCADORA DE INFÂNCIA

Terminada a PPS – módulo II há dois sentimentos que emergem, saudade do grupo de crianças e de toda a equipa educativa que me acolheu de forma calorosa e há uma sensação de competência, de missão cumprida.

Se iniciei o estágio de Creche um pouco expectante em relação ao que poderia fazer com crianças tão pequenas, o contrário aconteceu no percurso em JI, em que me sentia muito motivada por poder contactar com um contexto que há muito desejava.

Uma das principais aprendizagens que surge nestes dois contextos vem no seguimento das minhas dúvidas iniciais. As crianças são pequenas *gemmas* em bruto que quando “lapidadas” se tornam em pequenas pedras preciosas. No fundo este é o papel da educadora, “lapidar diamantes”, é assegurar todas as necessidades das crianças, ser um adulto responsivo, é reconhecer que cada criança é um ser único e por isso tem interesses diferentes, é dar-lhe meios para aprender e descobrir por ele, é ser afável, mas nos momentos certos ser assertivo, é ser um promotor de autonomia...

De facto, há assim uma estreita ligação entre dois conceitos: *cuidar* e *educar*, na medida em que se complementam e contribuem para o desenvolvimento integral da criança. A noção de *educar* passa por preparar o indivíduo para o mundo e para a compreensão do seu ser, enquanto *cuidar* se refere “*com a existência humana . . . o ser humano é o único ser que se empenha em compreender o seu ser e o ser das coisas em geral*” (Kahlmeyer-Mertens, citado por Dias, 2012, p. 17). Ao longo dos estágios fui-me apercebendo desta relação indissociável e da necessidade de existir uma harmonia entre ambos os conceitos, sendo a educadora a principal responsável por garantir o equilíbrio desta balança, na relação educativa que estabelece com as crianças. Este, só será alcançado se o adulto adotar uma postura de assunção das perspetivas da criança e se focalizar na promoção da sua implicação e bem-estar (Portugal, 2012). Foi nesta perspetiva que baseei toda a minha prática, complementando-a com as diretrizes de ambas as equipas educativas.

Uma das dimensões mais significativas na minha aprendizagem foi a importância das rotinas no dia-a-dia da Creche. Apercebi-me da necessidade de existirem dois tipos de momentos: individualizados e em grupo, sendo que a educadora tem o importante

papel de gerir e planear o dia, tendo em conta estas duas dimensões temporais, respeitando sempre o ritmo de cada criança. E se são relevantes os momentos individuais que permitem o cuidado mais próximo e individualizado, não posso desvalorizar os momentos de grupo, que se comprovaram como situações riquíssimas, que possibilitam a socialização entre crianças, bem como proporcionam aprendizagens muito significativas, como atesta a seguinte nota de campo:

“A Sara esteve novamente muito envolvida na atividade, também para ela foi importante a observação da ação da Rita. Num primeiro momento pegou na bola e limitou-se a atirá-la contra a caixa, mas de seguida pegou noutra bola e cuidadosamente colocou-a no buraco [tal como a Rita tinha feito anteriormente].” (Nota de Campo 3, 24 de maio, 2016, sala parque).

Também durante a PPS em JI tive a oportunidade de presenciar momentos significativos e enriquecedores entre crianças de diferentes faixas etárias, a título de exemplo:

No momento de escolha das áreas, a LC ajuda o GU, pois este era o “chefe do dia”. Este momento foi muito interessante de observar, pois a criança mais velha (a LC) ajuda a criança mais nova (o GU) a colocar os cartões com o nome e fotografia de cada colega na área que cada um escolhe. Esta ação por parte da LC demonstra a sua preocupação em ajudar o seu colega, que por ser novo (idade e na sala) ainda tem alguma dificuldade nesta tarefa da rotina, demonstrando a importância e riqueza da existência de diferentes faixas etárias neste grupo. (Nota de Campo 1, 27 de setembro, 2016, sala de atividades).

Quando a MC estava na área dos jogos de mesa com o LF, chamou-se e disse: “Sara estou a ensinar matemática ao LF”. Esta situação demonstra, mais uma vez, a cooperação entre o grupo das crianças mais velhas, para com as mais novas. Evidenciando também, o orgulho e satisfação com que o fazem, sendo que não é algo imposto pelo adulto, mas sim uma reação espontânea. (Nota de Campo 3, 3 de outubro, 2016, sala de atividades).

Como se sabe, durante os primeiros anos a aprendizagem ocorre essencialmente através da observação, repetição, imitação (procura modelos de representação) e experimentação, possibilitando que a criança se situe perante si e perante os outros. O contacto com “crianças mais competentes” permite que estas desenvolvam o seu pensamento através de esquemas mentais cada vez mais complexos, desafiando o seu nível de desenvolvimento real e atuando na sua Zona de Desenvolvimento Potencial, conceito introduzido por Vygotsky. Tal como afirma Maia (2014), “a criança é vista como um ser que se constrói ao longo do seu processo de desenvolvimento, sendo por isso um ser ativo e não passivo, o que significa que ela é o produto da interação do sujeito com o meio envolvente.” (p. 9).

A necessidade de criar *alianças* foi outras das principais aprendizagens e quando me refiro a este termo, falo da importância de cooperar com a equipa educativa e com as famílias. Para a promoção de um ambiente positivo para as crianças tem que existir uma boa relação entre educadora e auxiliar(es), assim como um trabalho de equipa baseado na confiança, sinceridade e respeito. Também é fundamental criar uma parceria e promover o envolvimento e participação das famílias e a concretização de um projeto com as famílias, em JI, deu-me essa possibilidade. De facto, com a conceção deste projeto de intervenção consegui estabelecer uma relação mais próxima com a maioria das famílias e ainda aplicar uma abordagem adaptada e pensada por mim, a metodologia de trabalho por projetos desenvolvida com as famílias, como ilustra a seguinte nota de campo:

“elaborei uma tabela com três colunas: “O que fazer?”/”Quem faz?”/”Quando faz?”, que coloquei à porta da sala. Os pais podem preenchê-la de acordo com as suas possibilidades, têm noção dos contributos das restantes famílias e têm a possibilidade de escolher no que querem ajudar. Isto dá-lhes liberdade de escolha e participação, assim como acontece na metodologia de trabalho por projeto [metodologia utilizada em sala com as crianças].” (Excerto da Reflexão Diária, 28 de outubro de 2016).

Ainda que de forma modesta tentei adotar a ideia de “Educação Partilhada (...) a escola partilha responsabilidades e recursos com os pais” (Nunes, 2004, p. 57), estabelecendo, deste modo, uma ação transparente, que respeita a unicidade e privacidade de cada família.

Relativamente à minha identidade enquanto futura educadora de infância, sei que tenho ainda um longo caminho a percorrer. Todavia tenho noção que sou o resultado de todas as aprendizagens feitas ao longo deste percurso académico, bem como das minhas experiências pessoais e da interação com os outros. Tal como afirma Sarmiento (2009), a identidade profissional constrói-se através de uma “dinâmica constante entre o eu e os outros” (p. 49). Desta forma, assumo-me como uma apaixonada pelas crianças e pela sua vontade de viver, conhecer e aprender. Acredito que serei a educadora afável quando elas precisam de mimos e carinho, a assertiva que impõe limites sempre que necessário, mas também a educadora curiosa que os questiona e os faz pensar e a “educadora-criança” que brinca e se diverte com as suas brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Recomeça...
Se puderes
Sem angústia
E sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.”

Sísifo, Miguel Torga, 1977

Verdadeiramente é a partir das palavras de Miguel Torga que pretendo fazer uma reflexão sobre todo o meu percurso e do que será o futuro. Foi um longo caminho repleto de (re)começos, de algumas angústias, de muita agitação, sim... foi um “caminho duro”, mas de facto permitiu que, com exigência e dedicação, me superasse e alcançasse um dos meus maiores objetivos.

A PPS é uma experiência que permite ao estudante-estagiário contactar, tornar-se próximo e agir em “contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão” (Alarcão, 1996, p. 14). A constante autoavaliação e *autoquestionamento* devem fazer parte de um processo de reflexividade, dado que “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (*idem*, p. 14). De facto, a postura ação-reflexão-ação permite redirecionar a prática, ambicionando o aperfeiçoamento da ação pedagógica (Mendes, 2005). Como afirma a mesma autora, “o ato de ensinar é uma prática que supõe preparo específico, aliado ao compromisso político-ético-pedagógico” (p. 38), assim sendo é necessário uma constante reflexão da prática e a sua permanente avaliação e reformulação (Ponte, 2002).

Nesta perspetiva, a reflexão na ação e sobre a ação⁶ é fundamental para um processo de autoavaliação e autoformação, dado que visa a melhoria da qualidade das práticas educativas. Segundo Alarcão (2001), “uma escola reflexiva... é criada pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém.” (p. 26).

Foi neste sentido que durante todo o percurso dei especial relevância ao meu processo reflexivo, pois acredito que é a partir de uma reflexão e questionamento sobre a minha prática que posso aprender e crescer enquanto futura profissional de educação. Contribuíram também para o meu progresso, as profissionais de educação que se cruzaram no meu caminho e foi a sua experiência e ensinamentos que me fizeram (re)pensar e agir perante as mais diversas situações. Efetivamente, citando Matias e Vasconcelos (2010), “**as interações positivas e (a) colaboração: (são) um enlace necessário para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores.**” (p. 31).

No que concerne à investigação – *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer?* - **um estudo sobre a importância do espaço exterior no Jardim de Infância** – é pertinente relembrar as interrogações iniciais, que orientaram todo este processo: (i) Que contributos trás o contacto com este espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem deste grupo?; (ii) Como é que este grupo brinca nos jardins da organização educativa?; (iii) Qual a perspetiva da coordenadora pedagógica e da equipa educativa de sala relativamente ao espaço exterior? e (iv) Que princípios e preocupações estão subjacentes à organização dos jardins da instituição educativa?.

Antes de mais, importa salientar que tendo em conta as características desta investigação – estudo de caso etnográfico – os resultados são possíveis pistas sobre a temática em análise, não sendo possível uma generalização.

No que concerne à primeira questão a literatura especializada é já muito clara e unânime em relação aos benefícios de brincar num ambiente natural para o

⁶ Segundo Oliveira e Serrazina (2002), baseando-se nas ideias de Schön a reflexão na ação e sobre a ação são dois processos “essencialmente reactivos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário.” (p. 33)

desenvolvimento global das crianças. Da mesma forma pode constatar que as oportunidades de contacto com o espaço exterior e com a natureza são dimensões preponderantes para as crianças, permitindo o desenvolvimento e aquisição de diferentes competências a nível cognitivo (criatividade, resolução de conflitos), a nível motor (correr, saltar, balançar) e a nível social (interação com pares). Ainda assim, foi possível verificar a pouca procura das crianças em explorar a natureza, reflexo dos hábitos atuais de diminuição do contacto com o ambiente natural. Saliente-se o contributo de Dowdell, Gray e Malone (2011):

The cognitive benefits of contact with nature have been identified by various studies and indicate that nature improves awareness, reasoning, observation skills, creativity, concentration and imagination (White, 2004a & 2004b). Research has linked nature with physical benefits, including improved co-ordination, balance and agility (Fjortoft, 2001) and health benefits such as reduced sickness and a speedier recovery (White, 2004b).

Outra conclusão possível centra-se na identificação destes espaços como promotores de relações sociais, que possibilitam a construção e consolidação de interações entre pares. De salientar que, a oportunidade de contactar com ambientes ricos e desafiantes possibilita que a criança experimente e desenvolva aptidões que se revelam fundamentais para a vida adulta. De facto, a atividade lúdica no exterior constitui-se como um momento abrangente, tal como refere Rosa (2013):

Brincar no exterior também estimula a criatividade e a imaginação da criança, oferecendo oportunidades para a interação e resolução de problemas com as outras crianças, ou seja, estimula o desenvolvimento cognitivo... A atividade lúdica ao ar livre torna-se uma parte importante do quotidiano da criança, no sentido em que estimula habilidades a nível motor, mas também a alfabetização, a linguagem, a cultura, o domínio da matemática e das ciências (p. 10).

Relativamente à segunda pergunta pude verificar que o espaço exterior é um local de produção e transmissão da cultura lúdica deste grupo. A análise das observações permitiu-me destacar um elemento comum nas brincadeiras, a fantasia do real, a

capacidade das crianças circularem entre o mundo real e o imaginário, construindo assim as suas próprias representações.

No que respeita às duas últimas questões, a perspetiva da coordenadora pedagógica e da equipa educativa da sala é clara em relação à importância do espaço exterior, evidenciando o seu valor como requisito essencial num contexto educativo. À semelhança do que é possível observar, os jardins da organização educativa são espaços cuidadosamente pensados e concebidos, de forma a proporcionar vastas oportunidades de exploração às crianças. Nestes, são valorizados os materiais naturais (árvores, troncos, folhas, flores), as estruturas fixas, que permitem desenvolver outras competências (trepar, equilibrar, baloiçar), assim como outros materiais que permitem outro tipo de brincadeiras.

Em suma, brincar no espaço exterior tem que ser uma prioridade e uma atividade fundamental no dia-a-dia das crianças e não deve ser encarado como um momento de preenchimento de tempo livre, sem utilidade. A realização desta investigação permitiu-me compreender de que forma este ambiente é determinante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida em que possibilita oportunidades e experiências significativas e abrangentes. Fjørtoft (2001), afirma que o ambiente natural é estimulante para a aprendizagem no geral e para a área motora e atividade física em particular.

Ainda que faça um balanço muito positivo da investigação considero que com mais tempo poderia ter conseguido reunir mais dados, traduzindo-se num aumento do número de observações e conversas com as crianças, o que poderia tornar o processo de análise (ainda) mais rico.

Ao longo deste processo foi crescendo o desejo de fazer uma investigação mais centrada na perspetiva da criança, ou seja um estudo que valorizasse (mais) as suas visões, nomeadamente através de conversas informais acerca do seu interesse em brincar e partilhar este espaço com os pares, assim como sugestões de melhoria e alterações nos jardins. Outra pista de investigação futura relaciona-se com a perspetiva das famílias sobre estes espaços. Dado que, considero que seria interessante conhecer a ótica das famílias em relação a estes jardins, de que forma os concebem e valorizam. Neste sentido, seria também relevante conhecer os seus hábitos de contacto com a natureza.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 2, 11-42.
- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho) Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11195>.
- Azevedo, O. (2014). *Chegou a Hora do Recreio! O Recreio: espaço de construção de culturas da infância*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho) Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35913>.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 132 – 156.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, M. (2013). *Brincadeiras de faz de conta de crianças em uma turma de educação infantil : um estudo etnográfico em sociologia da infância*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28790>.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 4, 127-140.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. (1995). *O grande livro da criança*. 1ª Edição. Editorial Presença.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2004). *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados*. Consultado em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.
- Carvalho, M. J. (2013). Do Outro lado da Cidade – Crianças, urbanização e violência na área metropolitana de Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 72, 79-101.

- Community Playthings (1997-2017) *Infants plus Nature: The Perfect Equation for Joyful Learning*. Consultado a 4 de fevereiro de 2017, em <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/infants-and-nature>.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 455-479.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2012). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-americana de Educação*, 56, 1-11.
- Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. *Diário da República nº 195- II Série*. Ministério da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, Lisboa.
- Dias, D. (2012). *Educar na Creche e Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em <http://goo.gl/uWwAK7>.
- DGE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Dowdell, K., Gray, T. & Malone, K. (2011). Nature and its Influence on Children’s Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15, 24-35.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação*, (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. 10th Conference of the European Sociological Association, Geneve.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-11.
- Ferreira, M. (2004). «A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!» *Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-Metodológicas a Propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das

- Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), 151-182.
- Ferreira, M. & Sarmiento, M. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2, 2, 60-91.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 2, 111-117.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygostky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014) *Development of children and adolescents*. Nova Iorque: Wiley.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Consultado em files.eric.ed.gov/fulltext/ED382411.pdf.
- Krog, D. (2010). O espaço Exterior em Bodø. Incentivar mais atividade física ao ar livre em Bodø. *Infância na Europa*, 19, 20-21.
- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7-29.
- Lino, D. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Lisboa: Porto Editora.

- Lopes, L. W., Magalhães, C. M. & Mauro, P. I. (2003). Interações entre Pré-escolares: Possibilidades de análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (4), 88-97.
- Maia, V. (2014). *A relevância da interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora). Consultado em <http://www.rdp.uevora.pt/handle/10174/13611>.
- Martucci, E. (2001). Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, 25, 2, 167-180.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, X (1), 17-41.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 49-65.
- Mendes, B. (2005). Formação de Professores Reflexivos: Limites, Possibilidades e Desafios. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 13, 37-45.
- Moita, M. (2012). *Para uma Ética Situada dos Profissionais de Educação de Infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: uma análise dos estudos de inferência. *Saber & Educar*, 19, pp. 106-115.
- Neto, C. (2001). A criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação. Consultado em www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaejogo.pdf.
- Niza, S. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 142-160). Lisboa: Porto Editora.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família: para uma escola culturalmente heterogênea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Alarcão, I., *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 51, 593-744.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Prott, R. (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa*, 19, 20-21.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- 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, Coimbra). Consultado em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25510>.
- Santos, B., Moreira, P. & Vasconcellos, R. (2010). Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento das crianças na creche. *Educação em foco*, nº 16, pp. 115-146.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*. 12 (21), 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. Sarmiento e A. Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (9-34). Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: N. Zago, M. Pinto de Carvalho & R. A. T. Vilela. (Orgs), *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.

- Schepers, W. & Liempd, I. (2010). Relacionar-se com a Natureza. *Infância na Europa*, 19, 20-21.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spencer, K. H. & Wright, P. M. (2014). Quality Outdoor Play Spaces for Young Children. *NAEYC*, 28-34.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2014). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. New York: Routledge.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Maringá: Eduem.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. II Encontro de Sociologia da Educação, Porto.
- Torres, N. Santos, A. & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 435-445.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Würdig, R. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 32, 90-105.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Documentos Orientadores consultados:

Projeto Educativo.

Regulamento da Interno.

Projeto Curricular de Sala.