

Potencialidades do espaço exterior  
num Jardim de Infância:  
Explorar, brincar e crescer sem  
limites

Mariana Oliveira

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

2023-2024



Potencialidades do espaço exterior  
num Jardim de Infância:  
Explorar, brincar e crescer sem  
limites

Mariana Oliveira

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

**Júri:**

Presidente: Tiago Tempera

Arguente: Tiago Almeida

Orientadora: Rita Friães

2023-2024

| ' | | ' |

## AGRADECIMENTOS

Antes de apresentar o meu último trabalho no âmbito do MEPE e, preste a dar por terminada mais uma caminhada da minha vida, este é o local apropriado para agradecer do fundo do meu coração às pessoas que sempre estiveram presentes, quer nas suas palavras, nas ações ou em momentos específicos ao longo destes seis anos.

### **Muito obrigada!**

Primeiramente à **minha mãe**, que nunca me deixou desistir após todos os contratemplos que foram existindo, que foi dos pilares essenciais neste meu percurso, e que é sem dúvida o meu modelo a seguir. Obrigada, mãe, pela ajuda, por seres dos pilares mais fortes, pelos momentos em que simplesmente me ouviste a reclamar ou a chorar, pelos momentos em que me viste a rir, pelos apoios físicos e por chamada, por me ajudares a conseguir chegar onde estou hoje, a realizar um dos meus maiores sonhos de infância. Estarei sempre eternamente grata por TUDO! Um enorme obrigada por tanto!

Ao **meu pai e ao meu irmão**, pelo apoio à maneira deles, pelos galhardetes trocados e pelas reclamações feitas, e por à sua maneira terem estado sempre presentes neste meu percurso. Ao meu pai por me apoiar nas minhas dificuldades, nos momentos em que lhe liguei desesperada sem saber para onde ir e ele, um gps humano me ajudou sempre, estando perto ou longe. Ao meu irmão, que mesmo à maneira dele me incentivava sempre a acabar o curso “rápido”.

À minha avó emprestada **Naná**, que mesmo não percebendo muito sobre este assunto estava sempre a encorajar-me a ser melhor, obrigada por seres sempre uma segunda figura materna presente, que sempre se preocupou comigo à maneira dela e que eu dificilmente conseguirei agradecer o suficiente pelas coisas que fez por mim, desde bem pequenina.

Ao **André**, que entrou já quase no final deste percurso, mas que me acompanhou nesta caminhada atribulada, apoiando-me em todos os momentos, mostrando-me que era capaz de ultrapassar qualquer obstáculo, acreditando sempre em mim. Pelo amor que me dás, pelas conversas e momentos que me permitiram descansar e acalmar nesta etapa da minha vida. Agradeço-lhe por tanto neste ano, por conseguir em pouco tempo se tornar alguém imprescindível na minha vida.

À **Marisa**, por me aturar durante quase cinco anos, com as minhas reclamações e mau feitio, com os desabafos durante os momentos de mais lodo na loja, mas que é possível afirmar que sou a sua “fotocópia”, mas muito mais aprimorada. Por ser compreensiva e paciente comigo nos momentos em que eu estava mais chateada, por me ajudar e apoiar neste meu sonho, nunca me fazendo desistir e dando-me sempre os seus melhores conselhos.

À minha melhor amiga, **Paula**, que de uma simples colega se tornou a uma grande amiga. Obrigada pelos momentos de partilha, pelas risadas, pelo choro, pelos trabalhos que realizamos com todo o sucesso durante a licenciatura, pelas conversas diárias que mantemos durante estes seis anos, pelas partilhas e bons momentos que ficaram eternizados na nossa memória. Seremos sempre dois maus feitios, mas dois maus feitios que se completam na perfeição, como tu disseste “seremos sempre uma da outra” com este nosso apoio constante que sempre nos caracterizou e fortaleceu a nossa amizade. Obrigada por nunca teres saído do meu lado, obrigada por partilhares este sonho comigo, obrigada por participares nas minhas maluqueiras, obrigada por seres quem és comigo! Como eu já te disse, não é de sempre, mas sem dúvida que será para sempre, sem ti nada teria sido igual!

À minha afilhada emprestada, **Inês**, que do nada se tornou tudo, que de muitas se tornou a única a conseguir estar ao meu lado em todos os momentos mais difíceis, e naqueles momentos mais loucos. Obrigada pelo apoio, pelas conversas, e por me permitires acompanhar-te neste percurso que acabou por se tornar quase o mesmo. Sei que iremos estar sempre aqui uma para a outra aconteça o que acontecer, tenho muito orgulho na mulher que és hoje!

Aos meus amigos **Tatiana e Didi**, que foram dos meus maiores apoios durante este mestrado, obrigada pelos bons momentos que partilhámos. Obrigada, Tatiana, por me aturares, por me responderes às mensagens mais descabidas do mundo, por me apoiares mesmo quando não sabíamos muito bem o que estávamos a fazer, obrigada por seres quem és e por nunca teres desistido deste pedaço de mau feitio. Obrigada, Didi, por à tua maneira conseguires apoiar-me e encorajar-me a nunca desistir, pelas risadas, pelos momentos e pelas partilhas.

Às **equipas educativas** com quem tive o prazer de trabalhar na PPS I e PPS II, por me terem acolhido e me terem dado a oportunidade de aprender com todas elas enquanto profissionais. Obrigada pelos momentos, pelos conselhos, por acreditarem no meu trabalho.

Aos/às **professores/as da Escola Superior de Educação de Lisboa** com os quais me cruzei durante estes seis anos e que me enriqueceram e contribuíram para o meu processo de formação académico.

À **Professora Rita Friães**, pela disponibilidade, apoio e acompanhamento ao longo de toda a PPS II, e que mesmo com os meus contratempos nunca desistiu de mim. Obrigada pelo esforço, paciência e dedicação ao longo deste percurso.

A todas as **famílias e crianças** que me receberam de braços abertos para partilharem momentos de alegria e me ensinarem diariamente, se vocês nada disto seria possível, obrigada!

Por fim, a todas as pessoas que não referi, mas que inevitavelmente estiveram presentes direta ou indiretamente nesta caminhada, muito obrigada!

## RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), incluída do currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem como principal objetivo apresentar, de uma forma crítica e reflexiva, os processos de intervenção educativa e de investigação desenvolvidos em contexto de jardim de infância, ao longo de aproximadamente quatro meses, com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Apresenta ainda uma análise crítico-reflexiva sobre o processo de construção profissional resultante do percurso formativo vivenciado, designadamente no decurso das Práticas Profissionais Supervisionadas.

No decorrer da PPS II, foi-me possível perceber que existia na rotina diária um período dedicado ao espaço exterior. Consequentemente, estes episódios despertaram o meu interesse e curiosidade para a possibilidade de desenvolver momentos no espaço exterior com o grupo de crianças com quem estava a realizar o estágio, porém numa zona específica sem limites delimitados pelo adulto, que neste contexto se tratava da área das cozinhas de lama/horta. Tendo como título “Potencialidades do espaço exterior num Jardim de Infância: Explorar, brincar e crescer sem limites”, o estudo realizado teve como objetivos: (i) mapear as brincadeiras das crianças nas cozinhas de lama/horta; e (ii) identificar potencialidades da interação/exploração do espaço exterior sem limites para crianças.

Considerando os objetivos traçados, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. A recolha de dados passou pelo recurso a diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente: observação direta participante e não participante, através do registo de notas de campo e registos naturalistas, e questionários com perguntas de resposta aberta. Para o tratamento dos dados resultantes das diversas fontes recorreu-se à técnica de análise de conteúdo.

Os resultados sustentam a importância do contacto das crianças com o espaço exterior, em particular as cozinhas de lama, colocando em evidência os seus contributos para o desenvolvimento das crianças. Com efeito, os resultados revelaram que as crianças quando se relacionam com esse ambiente natural, sem qualquer tipo de limites impostos

pelo adulto, criam várias brincadeiras envolvendo os elementos naturais que estão à sua disposição. Foi possível ainda constatar que estes espaços propiciam a interação entre diferentes pares.

A presente investigação, e o decorrer da mesma possibilitaram a reflexão de inúmeros acontecimentos, ajudando assim a construir a minha ação enquanto futura profissional. Pretendo ser uma profissional que valoriza essencialmente a voz ativa da criança, bem como o espaço exterior no seu esplendor, permitindo sempre à criança um desenvolvimento livre e espontâneo.

**Palavras-chave:** Espaço exterior, cozinhas de lama/horta, educação, brincadeiras

## **ABSTRAT**

The main aim of this report, which was drawn up as part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) course, included in the curriculum of the Master's Degree in Pre-School Education, is to present, in a critical and reflective way, the processes of educational intervention and research developed in a kindergarten context, over the course of approximately four months, with a group of twenty children aged between two and three. It also presents a critical-reflective analysis of the process of professional construction resulting from the training experienced, namely during the Supervised Professional Practices.

During PPS II, I realized that there was a period in the daily routine dedicated to the outdoors. Consequently, these episodes aroused my interest and curiosity about the possibility of developing moments in the outdoor space with the group of children with whom I was doing the internship, but in a specific area without limits set by the adult, which in this context was the mud kitchen/garden area. Titled "Potentialities of the outdoor space in a kindergarten: Exploring, playing and growing without limits", the study's objectives were: (i) to map the children's games in the mud kitchens/garden; and (ii) to identify and analyze the potential of contact/exploration of the outdoor space without limits for the children.

Considering the objectives set, we opted for a qualitative methodological approach. Data collection involved the use of different techniques and instruments, namely: direct participant and non-participant observation, through field notes and naturalistic records, and questionnaires with open-ended questions. Content analysis was used to process the data from the various sources.

The results support the importance of the children's contact with the outdoors, in particular the mud kitchens, highlighting their contribution to the children's development. In fact, the results revealed that when children interact with this natural environment, without any kind of limits imposed by the adult, they create various games involving the natural elements at their disposal. It was also possible to see that these spaces encourage interaction between different peers.

This investigation, and the course of it, made it possible to reflect on numerous events, thus helping to build my action as a future professional. I intend to be a professional who essentially values the child's active voice, as well as the outdoor space in its splendor, always allowing the child to develop freely and spontaneously.

**Keywords:** Outdoor space, mud kitchens/gardens, children, play

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	4
2.1. Meio envolvente .....	5
2.7. Famílias.....	14
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	16
4. INVESTIGAÇÃO .....	26
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	27
4.2. Revisão da literatura .....	27
4.2.1. O espaço exterior e as cozinhas de lama no jardim de infância.....	28
4.2.2. As potencialidades de um espaço exterior sem limites para as brincadeiras das crianças .....	31
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	35
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	39
4.4.1. Brincadeiras das crianças na cozinha de lama/horta .....	39
4.4.2. Potencialidades de exploração da cozinha de lama/horta .....	42
4.5. Principais conclusões do estudo .....	48
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	51
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
REFERÊNCIAS .....	59
ANEXOS .....	65
ANEXO A. ....	66
Portefólio da Prática Profissional Supervisionada.....	66
ANEXO B. ....	68
Tabela de caracterização do grupo de crianças .....	68
ANEXO C. ....	70
Carta de apresentação .....	70
ANEXO D. ....	72
Roteiro ético .....	72

ANEXO E.....	81
Consentimento informado às famílias .....	81
ANEXO F.....	84
Consentimento informado do portefólio da criança .....	84
ANEXO G. ....	86
Guião de entrevista/ questionário realizado à Educadora Cooperante .....	86
ANEXO H. ....	89
Guião de entrevista/ questionário realizado à.....	89
Coordenadora Pedagógica .....	89
ANEXO I.....	92
Entrevista/questionário da Educadora cooperante.....	92
ANEXO J.....	97
Entrevista/questionário da Educadora da sala de JI 2.....	97
ANEXO K. ....	102
Entrevista/questionário da Coordenadora Pedagógica .....	102
ANEXO L.....	109
Análise de conteúdo do questionário às Educadoras e Coordenadora Pedagógica.....	109
ANEXO M.....	118
Registos Naturalistas .....	118
ANEXO N. ....	123
Notas de Campo .....	123

## ÍNDICE DE FIGURAS

### **Figura 1**

*Planta da sala de atividades*..... 10

### **Figura 2**

*Cozinhas de Lama* ..... 12

### **Figura 3**

*Horta partilhada do JI*..... 12

### **Figura 4**

*Parque da creche*..... 12

## ÍNDICE DE TABELAS

### **Tabela 1**

*Síntese das intenções pedagógicas* .....21

### **Tabela 2**

*Quadro síntese das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas* .....37

### **Tabela 3**

*Indicadores de utilização dos materiais no espaço* .....40

### **Tabela 4**

*Árvore categorial sobre a relação do grupo de crianças com o exterior* .....42

### **Tabela 5**

*Árvore categorial sobre as potencialidades de exploração do espaço exterior* .....47

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

JI	Jardim de Infância
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular
OS	Organização Socioeducativa

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de Jardim de Infância. O mesmo está organizado em diversos capítulos, nos quais são retratados a minha experiência no decorrer das semanas de estágio. A minha prática pedagógica teve início no dia 2 de outubro de 2023 e terminou no dia 9 de fevereiro de 2024 e foi desenvolvida com um grupo de 20 crianças entre os 3 e os 4 anos de idade.

Neste sentido, ao longo da minha prática, cuidei, apoiei e brinquei com as crianças, que são as principais protagonistas da minha investigação. Acredito que contribuí para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Com isso em mente, neste relatório, pretendo compartilhar as vivências e experiências significativas e relevantes que ocorreram durante a minha PPS II. Saliente-se que o presente trabalho é acompanhado por um portfólio elaborado ao longo da PPS II (cf. Anexo A).

A organização socioeducativa onde realizei a PPS II, tem como um dos princípios fundamentais, o respeito pela opinião da criança, envolvendo-a sempre na sua aprendizagem. Neste sentido, e após acompanhar a dinâmica do grupo apercebi-me que o espaço exterior mais utilizado pelo mesmo era o “parque”, que tinha os seus limites delimitados. Nesse espaço, existiam elementos que promoviam a criação de dinâmicas pré-formatadas, influenciando a variedade das brincadeiras das crianças e impedindo-as de experimentar um risco lúdico (Neto, C. 2015). No entanto, a organização também possuía um espaço exterior sem limites definidos pelo adulto, denominado por cozinhas de lama/horta, que despertou o interesse em compreender quais as brincadeiras que o grupo de crianças criaria nesse mesmo ambiente, e qual os benefícios que o mesmo pode trazer para o desenvolvimento das crianças. Tendo assim iniciado a investigação com os principais objetivos: (i) Mapear as brincadeiras das crianças nas cozinhas de lama/horta; (ii) Identificar potencialidades da interação/exploração do espaço exterior sem limites para crianças.

A literatura tem vindo a reforçar a importância de utilizar uma pesquisa qualitativa, nomeadamente nos estudos de caso, uma vez que “permite uma exploração profunda e contextualizada dos fenómenos educacionais, como o uso do espaço exterior em ambientes de educação de infância” (Merriam, 2009) [tradução própria]. Deste modo,

após os objetivos definidos optei por realizar um estudo de caso, tendo como base uma pesquisa qualitativa.

A recolha de dados passou pelo recurso a uma diversidade de instrumentos e técnicas: observação direta participante e não participante, através do registo de notas de campo e registos naturalistas e inquérito por questionário.

Com o intuito de orientar a leitura deste relatório e evidenciar a sua estrutura, a seguir, específico a organização dos diversos capítulos que o compõem, além da presente introdução. No segundo capítulo – **Caracterização do contexto educativo** – são apresentadas as especificidades do contexto educativo, mais propriamente do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do espaço exterior, do grupo de crianças e das respetivas famílias.

No terceiro capítulo – **Análise reflexiva da intervenção** – são abordadas as intencionalidades a que me propôs para a minha ação, sendo que tiveram como base as crianças, a equipa educativa e as suas famílias.

Relativamente ao quarto capítulo – **Introdução à investigação em Jardim de Infância** – o mesmo tem início numa contextualização de como surgiu a problemática da investigação ao longo da PPS II. De seguida, dou início à revisão da literatura, posteriormente apresento o roteiro ético e metodológico e, por último apresento e debato os resultados da investigação.

O quinto capítulo – **Construção da Profissionalidade** – inclui uma reflexão sobre o meu desempenho durante as práticas profissionais e as contribuições das mesmas para o meu futuro como educadora de infância.

Por fim, no sexto capítulo – **Considerações finais** – menciono, no meu ponto de vista, as aprendizagens mais relevantes que aconteceram no decorrer da minha prática pedagógica.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Segundo Silva et al. (2016) é essencial conhecer a realidade de cada contexto socioeducativo, para que a ação educativa seja assente no que influencia o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, uma vez que, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado” (p.21).

Neste sentido, o presente capítulo apresenta uma caracterização do contexto socioeducativo no qual decorreu a PPS II, nomeadamente: meio envolvente; organização socioeducativa; equipa educativa; ambiente educativo; e o grupo de crianças e as suas famílias. Esta caracterização foi realizada com base na informação reunida através da observação direta, da consulta documental do Projeto de Sala (2023/2024) e, ainda, através dos questionários realizados às duas Educadoras da instituição e à Coordenadora Pedagógica.

## **2.1. Meio envolvente**

Concordando com Silva et al. (2016), não só o indivíduo é influenciado pelo meio como o meio é influenciado pelo indivíduo, isto é, o meio envolvente é um influenciador no desenvolvimento e aprendizagens da criança, pois transmite certos valores e cultura, como a própria criança também pode transmitir os seus valores e cultura para o meio envolvente.

A Organização Socioeducativa na qual realizei a PPS II, encontra-se situada no concelho de Cascais, pertencente à zona metropolitana de Lisboa, mais propriamente na freguesia de Carcavelos. Ainda que se situe muito próximo das praias da linha, o estabelecimento educativo está localizado numa zona mais histórica de Carcavelos, sendo a mesma, essencialmente, habitacional, com preeminência de grandes moradias com bastantes espaços verdes, como por exemplo, a Quinta da Alagoa.

Face aos serviços prestados presentes na zona onde a organização está inserida, é de destacar a Junta de Freguesia de Carcavelos, o quartel dos Bombeiros, a Polícia de Segurança Pública, as Finanças, os correios, bancos, diversos cafés e restaurantes, igrejas, supermercados, entre outros. Aos arredores da instituição existe também uma escola secundária e outras instituições privadas.

Através do projeto desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de CDEI, junto com a equipa educativa, procurei valorizar o meio envolvente. Destaco, a título ilustrativo, duas iniciativas: uma primeira que consistiu em levar o grupo de crianças ao quartel dos bombeiros, e uma segunda que consistiu em levar as crianças a um parque localizado nas imediações da organização, para poderem explorar livremente o mesmo.

*“Á medida que a visita ia continuando o corpo de bombeiros ia chegando e ia-se juntando ao grupo. Mostraram todos os carros que tinham na garagem e o que cada um tinha lá dentro deixando o grupo mexer em alguns acessórios.” (Excerto da nota de campo nº222, 5 de fevereiro 2024); “foi-nos proporcionado um passeio pelo largo do quartel e da organização num carro de museu do corpo de bombeiros de carcavelos, deixando as crianças bastante felizes proporcionando-lhes uma experiência memorável” (Excerto da nota de campo nº226, 5 de fevereiro 2024); “Da parte da manhã, realizamos uma ida ao exterior, mais propriamente, á quinta da alagoa. Foi possível observar diferentes interações, em comparação ao que é observado durante os registos naturalistas realizados na cozinha de lama e na horta.” (Excerto da nota de campo nº211, 29 de janeiro 2024); “Enquanto estávamos na quinta da alagoa, foi possível criar brincadeiras diversas, como por exemplo a construção de uma fogueira, usando apenas a nossa imaginação.” (Excerto da nota de campo nº213, 29 de janeiro 2024)*

No que diz respeito ao estatuto económico, considera-se que a respetiva zona alberga a população de classe média/alta e alta, dada a proximidade da zona às praias da linha de Oeiras e a uma faculdade também próxima da área. É também um ponto muito turístico, fazendo assim com que as procuras por serviços locais de alojamento aumentem, principalmente na época de verão.

## **2.2. Contexto socioeducativo**

A Organização Socioeducativa (OS) foi inaugurada em 2006, é um projeto pensado e construído de raiz, e alberga crianças entre os 3 meses e os 6 anos de idade.

No que diz respeito à natureza jurídica, a mesma integra o Ensino Particular, sem fins lucrativos. De acordo com o site institucional, um dos principais objetivos desta organização socioeducativa é “criar um ambiente agradável e alegre onde crianças, educadores e famílias se sintam bem”. Relativamente à resposta educativa, a mesma incorpora as valências de Berçário, Creche e Jardim de Infância (JI), que tem como

missão promover “o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças com vista a apoiar a sua realização pessoal futura como cidadãos” (site da organização socioeducativa).

Relativamente à estrutura organizacional do espaço, a OS disponibiliza uma propriedade comum, nomeadamente uma vivenda, transmitindo uma noção de conforto, proximidade e familiarização. No que concerne à subdivisão das três valências, a mesma ocorre pelos dois pisos da OS, sendo o piso térreo destinado ao JI, enquanto o primeiro piso acolhe o berçário e a creche. O berçário é composto por duas salas com acesso comum, tratando-se de uma sala de berços, e uma sala de atividades, em conjunto com uma copa, tendo a capacidade máxima para 10 bebés. A creche é constituída por duas salas díspares e uma casa de banho, a sala 1 tem capacidade máxima de 13 crianças, tendo as mesmas 12 meses, e 17 crianças na sala 2, correspondente á sala dos dois anos. O JI é formado por quatro salas, duas casas de banho, e um pátio comum às quatro salas. É de ressaltar que uma sala se encontra no exterior, não tendo ligação direta às restantes salas, e por essa mesma razão, tem ao seu dispor uma casa de banho. Cada grupo poderá ter até 25 crianças por sala.

A OS dispõe também de um ginásio, uma cozinha, um refeitório, uma sala de funcionários e duas salas de coordenação sendo as mesmas ocupadas pela direção pedagógica. Detém também uma horta para as salas de JI, uma cozinha de lama, e um recreio para a valência de creche no piso de baixo.

A OS regesse pelo modelo *HighScope* que tem por base o diálogo e a intervenção da criança nas suas aprendizagens. De acordo com o site da instituição os dois fundamentos principais são: “a criança deve estar activamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia: com pessoas, materiais e ideias” tendo o segundo fundamento por base o papel dos adultos na orientação das crianças, apoiando as mesmas “na construção da sua própria compreensão do mundo”.

Deste modo, de acordo com o Projeto Pedagógico de Sala, existem estratégias que são implementadas diariamente no contacto direto com as crianças:

- a) Apoiar o envolvimento das crianças em brincadeiras comuns; mediação dos conflitos que surjam com o objetivo de cada vez maior autonomização da sua resolução a longo prazo;
- b) Atividades que desafiem a atuação em conjunto; parar para escutar e conversar; criar momentos de negociação, empatia e cooperação; espaço para que cada um tenha oportunidade de participar em momentos específicos para partilhar coisas que são importantes individualmente.
- c) Encorajar cada criança a conhecer os seus próprios limites; desafiar quer através de atividades estruturadas e não estruturadas as suas capacidades de resolução de problemas; mostrar alternativas e apresentar novos caminhos, dando-lhes a confiança de que são capazes de fazer e que têm o apoio dos adultos de sala e do grupo para os ajudar a alcançar os seus objetivos e a ultrapassar receios.

As estratégias anteriormente mencionadas são abrangidas também por seis tópicos mais abrangentes, sendo a Interação Adulto-Criança, Espaços e Materiais, Rotinas, Observações e Registos Diários, Envolvimento Parental e Trabalho com a Comunidade.

### **2.3. Equipa educativa**

Numa organização socioeducativa é crucial que existam tempos e espaços onde todos os intervenientes do processo educativo possam desenvolver relações entre si, independentemente das funções que desempenham na OS. Com efeito, “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo.” (Silva et al., 2016, p. 24-28). Desta forma, a organização socioeducativa em referência procura “que o trabalho seja feito em equipa em todos os momentos da rotina diária, para que as crianças cresçam num contexto de relações de confiança e apoio” (Projeto de Sala, 2023/2024).

No que concerne à dimensão organizacional, a mesma é composta por uma vasta equipa de profissionais da educação. Existem assim, sete educadoras de infância, sete auxiliares de ação educativa, duas auxiliares polivalente, três professores responsáveis pelas aulas de inglês, música e ginástica e diversos professores externos que asseguram as atividades extracurriculares, como judo, dança e capoeira.

Ao longo da PPS II é possível observar a ligação que todas as crianças têm com toda a equipa educativa, seja com a equipa educativa que se encontra no piso da creche como com toda a equipa educativa que está inserida no piso de jardim de infância. É perceptível o clima que se estabelece de entreajuda, e o ambiente de proximidade que ali se estabelece, criando assim momentos de partilha de informação e interações enriquecedoras.

Tendo em consideração a sala de JI 1, onde desempenhei a minha prática profissional, a equipa de sala demonstrou sempre abertura para me auxiliar naquilo que fosse necessário, respondendo sempre às dúvidas/questões colocadas por mim. O JI 1 é constituído por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa. Ambas as adultas têm a devida formação em *HighScope*, e já se encontram na OS a alguns anos, proporcionando assim uma prática mais fluída, respeitando assim a rotina do grupo de crianças, transmitindo-lhes a estabilidade necessária. A relação da equipa educativa traduz-se como sendo algo bastante cúmplice e dinâmico, criando assim um ambiente positivo, agradável e de entreajuda.

Desta forma, segundo o Projeto de Sala 2023/2024 todos os momentos da rotina diária são pensados em equipa, proporcionando assim momentos de interação e atividades onde ocorrem o desenvolvimento de forma espontânea de indicadores-chave. Como principal objetivo, a equipa de sala tem também a responsabilidade de “criar relações genuínas, positivas, de confiança, respeito e compreensão, onde as crianças possam expressar ideias e sentimentos” (Projeto de Sala, 2023/2024).

## **2.4. Ambiente educativo**

Segundo Vasconcelos (2011), torna-se fundamental criar um ambiente educativo estimulante, “esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que deem segurança e gratifiquem afetivamente as crianças.” (p.28). Desta forma, antes de iniciar a descrição do ambiente educativo, afigura-se-me importante destacar que tanto a OS, como a educadora cooperante se regem pelo modelo *HighScope*, pelo que a disposição da sala e dos materiais se baseia também nos princípios do mesmo.

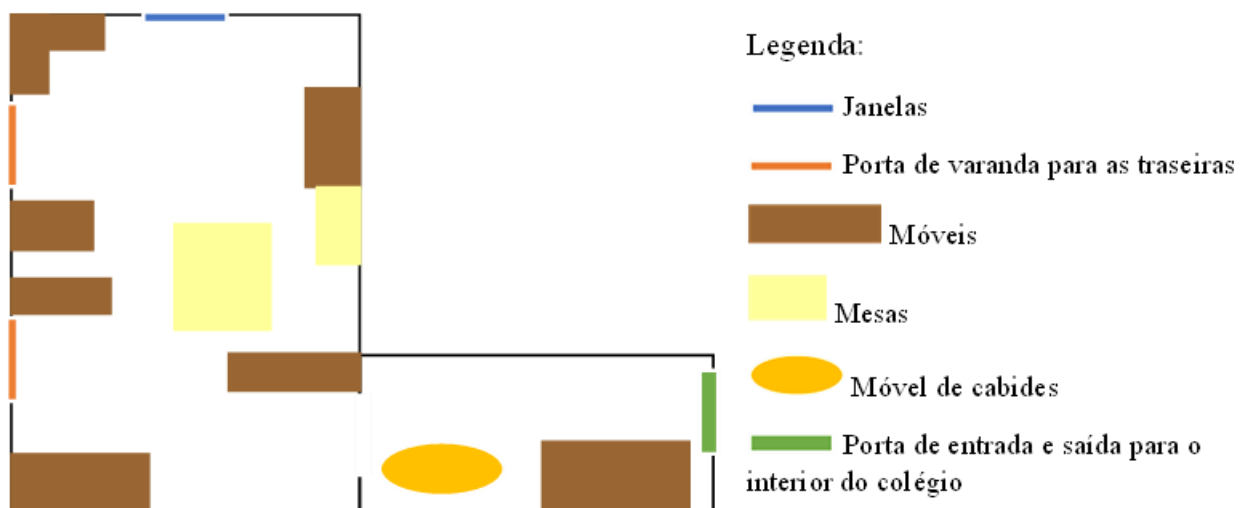
Segundo Epstein e Hohmann (2019)

As crianças pequenas precisam de espaço para utilizarem materiais, explorar, criar, e resolver problemas; espaço para se espalharem, andarem à volta, falarem abertamente sobre o que estão a fazer; espaço para trabalharem sozinhas e com os outros; espaço para guardarem os seus pertences e mostrarem as suas invenções; e espaço para os adultos se juntarem a eles apoiando as suas intenções e interesses (p.172).

Relativamente à organização do espaço e dos materiais, a equipa teve em conta os interesses do grupo para a disposição da sala, ou seja, a disposição dos materiais e recursos da sala encontra-se organizada de acordo com o que a figura 1 ilustra.

**Figura 1**

*Planta da sala de atividades*



A sala de atividades encontra-se dividida em grandes áreas, como, por exemplo, a área da casinha, a área dos livros, a área dos blocos/garagem e a área das artes. Uma vez que a OS, privilegia também o contacto com o exterior, e, exatamente à frente das duas portas da sala, viradas para o exterior, existe também uma cozinha de lama e uma horta dividida com as restantes salas de JI (Figura 2).

A rotina da OS tem sempre início no acolhimento, que se realiza já dentro da própria sala, de seguida vem a leitura do quadro das mensagens, onde é abordada a exposição oral e escrita dos acontecimentos. Essas mesmas mensagens não precisam

obrigatoriamente de serem escritas através de letras, podem ser usados também desenhos, símbolos, objetos ou fotos. Segue-se a sequência do Planear-Fazer-Arrumar-Rever, permitindo às crianças refletir sobre o que foi feito, e por último segue-se o tempo em pequeno grupo ou o tempo em grande grupo, algo que pode ir vareando consoante as atividades propostas pela educadora. Ao longo da PPS II foi possível observar várias formas de abordar a rotina tal como descrito nas notas de campo a seguir mencionadas:

*“De manhã a rotina começa pelo acolhimento das crianças que vão chegando. De seguida, por volta das 9h e pouco começa o quadro das mensagens. A educadora canta a música da galinha jusefina, e durante a música as crianças vão passando um ovo de maraca e assim que a música termina a criança que se encontra com o ovo na mão tem a oportunidade de escolher para que área quer ir hoje. (Excerto da nota de campo nº 3, 3 de outubro de 2023); “A seguir começou o quadro das mensagens, mas desta vez têm símbolos diferentes com as iniciais dos nomes deles, escolhidos por eles no início do ano letivo, para eles começarem a identificar e a associar os símbolos aos seus nomes, estando os mesmos em tudo o que é identificação do nome deles. Esses símbolos têm a característica de começarem pelas duas primeiras ou pela primeira letra do nome de cada criança.” (Excerto da nota de campo nº10, 4 de outubro de 2024)*

## **2.5. Espaço exterior**

Na organização socioeducativa os espaços exteriores concedidos ao Jardim de Infância são bastante diversificados. Deste modo, o JI tem acesso a um parque com limites impostos por cancelas, contudo todas as salas de JI têm um acesso direto a esse mesmo parque, tendo portas de acesso imediato ao mesmo, à exceção da sala de JI 1 que tem de passar uma cancela de madeira, que facilmente abre sem a ajuda de um adulto.

Nesse parque encontram-se à disposição das crianças diversos materiais, tais como blocos de plástico que se unem como puzzle, um avião em madeira imóvel no meio do parque, diversos materiais de construção em plástico e inúmeros triciclos, guardados num armário fora desses limites, que só devem ser utilizados quando a meteorologia assim o permite. Para além disso, é neste mesmo espaço que o JI almoça, á exceção de quando está muito mau tempo e, aí já almoçam no refeitório no piso -1.

No entanto, para além de existir este espaço intitulado como “parque”, a organização tem também ao seu dispor as cozinhas de lama (Figura 2), um espaço que

fica mesmo ao lado das hortas partilhadas entre as salas de JI. Tem ao seu dispor três bancadas de madeira com lavatórios de alumínio, vários utensílios de cozinha, como por exemplo panelas, tachos, garfos e espátulas. Para além desses materiais têm também ao seu dispor um banco de madeira, alguns pneus e algumas árvores de fruto. Enquanto as crianças se encontram na cozinha de lama podem também dirigir-se á horta e ver como é que os alimentos estão a crescer.

Depois da cozinha de lama, a organização tem também uma horta partilhada (Figura 3), tal como mencionado anteriormente, é utilizadas por todas as salas de JI e regadas também pelas respetivas. Ao lado da horta, encontra-se também o parque da creche, ligeiramente mais pequeno, também com limitações delimitadas por cercas de madeira, onde tem igualmente ao seu dispor inúmeros materiais como triciclos, casas de plástico e escorregas (Figura 4).

**Figura 2**

*Cozinhas de Lama*



**Figura 3**

*Horta partilhada do JI*



**Figura 4**

*Parque da creche*



## **2.6. Grupo de crianças**

Decorrente da observação realizada ao longo da PPS II, foi possível conhecer melhor o grupo de crianças, mais especificamente entender quais os seus principais interesses, as suas curiosidades e também as suas dificuldades. Durante este processo, foi elaborado um portefólio da PPS II (cf. Anexo A), no qual está incluída toda a informação relativa a essas mesmas observações, nomeadamente, as notas de campo e as reflexões semanais, registos esses que servirão de base para a esta caracterização.

O grupo de crianças é formado por vinte crianças, com maioritariamente 3 anos de idade. Trata-se de um grupo heterógeno, com onze rapazes e nove raparigas. Relativamente ao percurso feito pelas crianças, a grande maioria já frequentava a instituição em anos anteriores, existem ainda seis crianças que se juntaram apenas este ano ao grupo, passando por um período de adaptação, estando cada vez mais integradas nas dinâmicas de grupo.

O grupo apresenta uma predisposição para a exploração do espaço exterior e do mundo que as rodeia, apresentando serem crianças curiosas, que gostam de questionar e expandir os seus conhecimentos. Tal como mencionado pela educadora cooperante na entrevista estruturada, “Este grupo é bastante físico (...) Adoram também cuidar da horta e ir observando as diferenças. É constante também encontrá-los a observar animais como caracóis e minhocas.” (cf. Anexo I).

Para além disso, o grupo demonstra também muito interesse por duas áreas em específico, a área da casa e a área dos blocos, não existindo uma divisão sexuada da mesma, ou seja, tanto as raparigas brincam livremente na área dos blocos como os rapazes facilmente brincam às famílias na área da casa, tal como é possível constatar na seguinte nota de campo:

*“O A e o Dudas constroem uma torre com alguns pedaços de madeira, na área dos blocos, dizendo que é uma arrumação para os carros. Quando as peças caíam por acidente ou propositadamente voltavam a cair.” (Excerto das notas de campo nº 91, 3 de novembro de 2023)*

No que diz respeito a resolução de conflitos por vezes pode existir alguma dificuldade na respetiva resolução, existindo por vezes a procura de um adulto referente para auxiliar na mesma. Contudo, o grupo é incentivado, desde cedo, na resolução dos seus próprios problemas, através da conversa entre os seus pares, tornando-as assim mais autónomas. Este incentivo do modelo na resolução dos conflitos faz com que exista uma melhoria na harmonia e na relação entre os seus pares, conseguindo assim, torná-las em crianças felizes e mais calmas. Esta afirmação é possível constatar na seguinte nota de campo:

*“Durante a brincadeira livre o DA, o A, a Ninô e o Dudas estavam a fazer um jogo de encaixe. O DA tenta ajudar o A e diz-lhe que aquela peça não é dali o A continua a*

*insistir e o DA começa a usar as mãos. (...) O DA explica dizendo “não é aqui, não vê?! Este tem verde e amarelo e esse tem castanho não é!” O A olha para a peça e de seguida, em conjunto tentam encontrar a peça certa.” (Excerto das notas de campo nº 84, 30 de outubro de 2023)*

A relação estabelecida com os adultos da sala é uma relação que tem como base uma relação de afetividade e confiança, demonstrando ser uma relação de cooperação, entreajuda e respeito. O adulto tenta sempre não ter uma postura interventiva, mas sim de orientação e de apoio, sempre que a criança o procurar.

O grupo demonstra ser bastante autónomo, capaz de tomar decisões assertivas, e estão bastante convictas das suas ideias, apesar de existir ainda alguma dificuldade na capacidade de justificar as suas vontades e necessidades, por alguns elementos do grupo, a grande maioria consegue-o fazer, tendo assim, uma voz ativa no grupo que se inserem.

## **2.7. Famílias**

Tendo por base o Modelo de Sá (2002), no que diz respeito ao critério da Democraticidade, as famílias são caracterizadas como tendo uma participação direta, na medida em que participam em reuniões de pais, momentos do dia e atividades pedidas pela equipa educativa:

*“O DA trouxe um livro sobre as aranhas e um projeto que fez em casa com a mãe. A Débora antes de começar a ler o livro começou a lembrar como se designa a parte da frente do livro (capa), a parte de trás (contracapa) e a lombar. Grande parte do grupo já sabia esses respetivos nomes.” (Excerto das notas de campo nº 41, 16 de outubro de 2023)*

Relativamente ao critério da Regulamentação, a participação das famílias do grupo de crianças é caracterizada como participação informal, uma vez que, apesar de existirem reuniões marcadas com alguma antecedência, as mesmas não requerem uma obrigatoriedade de se reger por um determinado conjunto de regras, havendo a possibilidade de as famílias comunicarem através da aplicação, ou por mensagens com a equipa educativa, assim como de marcar algumas reuniões de um dia para o outro.

No que diz respeito ao critério Envolvimento, a participação das famílias ativa, na medida em que as famílias participam ativamente na educação dos seus filhos, não só através da participação em reuniões, mas também no envolvimento de brincadeiras e

atividades na organização, através das quais é possível perceber a liberdade que as famílias têm para dentro da instituição conseguirem criar brincadeiras e/ou atividades que vão para além dos seus filhos, mas sim com todo o grupo no seu todo, dando abertura às crianças de se envolverem com aquela família, e sabendo logo associar a família de cada criança do grupo.

*“Hoje o pai do Di veio ajudar a cavar a horta, enquanto estava a cavar o grupo estava a ver através da janela porque estava a chover. No entanto o pai do Di encontrou uma minhoca e veio mostrar. A educadora colocou numa taça de pipocas para as crianças verem.” (Excerto da nota de campo nº37, 16 de outubro de 2023); “Durante o momento em que estávamos no parque, parei por um bocado olhei ao redor e apercebi-me que naquele momento no parque, para além dos grupos diversos do JI, e as suas respetivas equipas educativas, encontravam-se também alguns pais a brincar com várias crianças para além dos seus filhos.” (Excerto da nota de campo nº108, 13 de novembro de 2023); “Antes de irmos para a rua o pai do L chegou a sala para o ir buscar e começa a brincar com eles. Quando a educadora diz que têm de começar a arrumar para irem para o parque, o pai ajuda também o grupo a arrumar e vai com eles para o parque brincar com todos. Criou ainda uma brincadeira da descoberta ao tesouro, pegando apenas num tubo de plástico.” (Excerto da nota de campo nº116, 15 de novembro de 2023)*

Por fim, relativamente ao critério da Orientação, a participação das famílias deste contexto é caracterizada como divergente. Ainda assim, é possível afirmar que as famílias do grupo de crianças manifestam ideias dispares no que diz respeito a alguns assuntos relacionados com a rotina dos seus filhos. No entanto, a equipa educativa facilita sempre a comunicação e as reuniões para que exista um consenso final, bem como uma decisão que agrade as famílias e a organização, sempre em prol do melhor para a criança. Não se trata, portanto, de uma participação convergente, uma vez que as reuniões são realizadas apenas entre a educadora e cada respetiva família, e não entre a equipa educativa e todas as famílias em conjunto, sendo, esta última opção, apenas realizada duas a três vezes durante o ano.

Antes de iniciarmos uma intervenção pedagógica, é necessário que exista uma intencionalidade. Desta forma, é fulcral que aconteça uma reflexão antecipada, permitindo ao/à profissional compreender a sua própria ação e refletir constantemente sobre o que pretende atingir com a sua prática (Silva et al.,2016).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Intenções educativas para a ação

É fundamental esclarecer um conjunto de intenções que direcionem a minha prática quer com a equipa educativa e as famílias, como também com o grupo de crianças tendo em atenção as suas características e particularidades individuais. Neste sentido, no presente capítulo irei apresentar as intenções que orientaram a minha prática.

Importa salientar que é fundamental que ocorra sempre uma reflexão previa, que permita ao profissional compreender a sua ação e refletir sobre o que pretende atingir. (Silva et al., 2016).

Portanto, tendo por base as caracterizações realizadas, as informações constantes nos diversos documentos e os dados da observação que fui reunindo, defini um conjunto de intenções norteadoras da minha ação para com o grupo de crianças, com a equipa e com as famílias.

Segundo Portugal (2012), é essencial que sejam criadas relações entre pares, sejam eles entre as crianças ou com os adultos, pois é através dessas mesmas relações que as necessidades físicas e psicológicas são adquiridas. Desta forma, a primeira intenção que decidi traçar tem como base o **respeito ético por todos os intervenientes da minha prática**. Como tal, para que conseguisse corresponder a esta minha intenção, na primeira semana da prática, preparei alguns documentos para serem expostos na sala para que todas as famílias tivessem acesso, em conjunto com a equipa educativa. O primeiro documento baseava-se numa breve apresentação pessoal minha, para que me conseguissem conhecer um pouco melhor, tal como a minha intenção para a prática e a minha postura perante a mesma (cf. Anexo C). Posteriormente, foi também afixado um consentimento informado (cf. Anexo E) para poder registar certos momentos com as crianças, através de fotografias, protegendo sempre a identidade de cada uma. Foi também entregue á família da O. um consentimento informado para que fosse possível a elaboração do portefólio do mesmo (cf. Anexo F), abordando diversos temas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A minha segunda intenção nesta prática é porventura uma das mais importantes em todo este processo, pois vai-me acompanhar em todo o percurso enquanto profissional da educação, sendo a mesma **observar e escutar a criança**. Segundo Folque, Bettencourt

e Ricardo (2015) torna-se fulcral ouvir o que as crianças tem para nos dizer, tendo sempre em consideração o seu ponto de vista, respeitando os seus sentimentos e interesses. Como tal, ao nos interligarmos com as descobertas das crianças conseguimos estar numa constante observação, possibilitando assim ajustarmos o nosso processo de decisão sobre as estratégias a seguir tomadas para as conseguirmos apoiar em todo o seu processo de desenvolvimento (Epstein & Hohmann, 2019, p.129). Desta forma, o/a educador/a consegue recolher a informação necessária sobre o grupo, e mais particularmente sobre cada uma das crianças, de maneira a orientar o seu processo educativo. Através desta intenção é também possível perceber quais as necessidades mais sentidas pelo grupo de crianças, nomeadamente qualidades e dificuldades, conseguindo analisá-las e propor ideias adequadas aquele grupo em específico de crianças.

A partir desta observação, surge então a intenção de **estabelecer uma relação de entreaajuda, segura e confiante entre o adulto e a criança**. De acordo com Epstein e Hohmann (2019) o adulto deve estar presente no dia a dia da criança, criando uma relação recíproca entre os dois intervenientes – o adulto e a criança – visto que, a existência de uma relação de parceria entre ambos faz com que o desenvolvimento da criança melhore, assumindo assim, o adulto, “um papel dominador, ou um papel passivo ao dirigir, reprender, desviar, ou apenas supervisionar ou ignorar os trabalhos e as brincadeiras das crianças” (p.47). Esta intenção permitirá assim a cada uma das crianças, individualmente, que ganhe confiança com o adulto e assim se sinta segura para partilhar com ele as suas necessidades, as suas dificuldades e as suas curiosidades.

A terceira intenção tem também como base a importância na educação da observação e relação colaborativa, seja numa relação entre adultos seja numa relação entre adulto e criança. Segundo Post e Hohmann (2011) o adulto deve valorizar os momentos do interesse da criança, implicando-a no planeamento destes, em vez de sobrecarregá-la com propostas impostas pelo adulto, sem que exista um mínimo interesse da parte da criança. Como tal, tenciono **dar uma voz ativa à criança no processo de aprendizagem**. Para além de ser um direito da criança, o próprio modelo *HighScope*, usado na organização, defende que as crianças devem ter um papel ativo na sua aprendizagem, como tal torna-se importante que a criança tenha uma voz ativa em todo o seu processo de aprendizagem.

Seguindo as intenções anteriormente mencionadas, ao colocarmos a criança no centro do processo educativo, torna-se também fundamental **preparar propostas adequadas, consoante os interesses do grupo**. De acordo com Amy Powell (1991) citado por Post & Hohmann (2011) é fundamental mencionar que as crianças “adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências”.

Durante o percurso da PPS II, surgiu uma outra intenção que está intrinsecamente ligada com o tema da investigação – Potencialidades do espaço exterior num Jardim de Infância: Explorar, brincar e crescer sem limites. À vista disso, surge a intenção de **fomentar o contacto das crianças com o exterior**, de maneira a sensibilizar atitudes valorização do mesmo. Esta intenção surgiu de uma fragilidade no espaço educativo, sendo a mesma a ausência de um ambiente exterior sem limites delineados, que possibilite a exploração livre por parte das crianças e, em que consigam retirar as diversas aprendizagens desse mesmo espaço.

Tendo sido uma das áreas de conteúdo mais privilegiadas pela educadora, a mesma tornou-se no meu tema de investigação, tema este que será analisado detalhadamente no próximo capítulo.

É uma das intenções que tenho mais refletido ao longo do percurso da PPS II, deixei que o grupo guiasse o seu próprio processo de aprendizagem, dando-lhes a total liberdade para que explorassem. Tendo em conta que esta prática foi realizada com um grupo de JI, a sua capacidade linguística facilita a que seja mais fácil a expressão sobre as suas vontades e curiosidades, contudo por vezes foi onde senti mais dificuldade. Com base nas observações e nos registos realizados, foi possível conhecer o grupo e a forma como o mesmo estava habituado a explorar os temas abordados em sala, partindo sempre das crianças o tema que queriam explorar naquele instante.

Uma das intenções está também relacionada com a relação estabelecida com a equipa educativa: **trabalhar em colaboração com a equipa educativa, criando uma relação com base no respeito, apoio e cooperação**. Conforme destacado por Roldão (2007), a colaboração entre agentes educativos é vantajosa, pois facilita um processo de trabalho coordenado e planeado em conjunto, possibilitando alcançar resultados mais eficazes (p. 26). Como tal, considero que esta intenção foi imprescindível para toda a

minha prática ao longo destes meses. Desde o primeiro dia que a Educadora Cooperante fez questão de me incluir nas decisões de sala, nas propostas de atividades e na reflexão das mesmas. No decorrer da minha prática aconteceram algumas alterações de horário, o que dificultou um bocado a minha prática, contudo foi sempre conversado com a educadora as minhas intenções e onde eu achava que estava a falhar, existindo sempre um apoio por parte da equipa educativa em todo o processo. Esta relação estabelecida traz benefícios, não só para nós enquanto equipa educativa, mas também para o grupo de crianças, no qual tem um enorme impacto, ou seja, “o ambiente educativo da sala de jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas, que se enumeram, dado o papel que o/a educador/a desempenha (...) para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional” (Silva et al., 2016, p.28).

No que concerne às intenções para a família, é fulcral considerar que a família é a primeira identidade com quem as crianças detêm os primeiros contactos e momentos de socialização. Desta forma, é essencial que as relações entre os dois microssistemas sejam fomentadas e valorizadas, viabilizando a troca de ideias e o contacto positivos para as crianças (Sarmiento & Carvalho, 2017).

Neste seguimento, a minha primeira intenção interliga-se com a **ética democrática** (Tomás, 2011), informando-as da minha prática, através da carta de apresentação (cf. Anexo C), explicitando o objetivo da minha ação na OS. Para além desta intenção, mas, igualmente priorizada, é a necessidade de garantir “o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (APEI, 2011, p.2), ou seja, **privilegiar a confidencialidade, em todos os campos pedagógicos, transmitidos pelas famílias e/ou pela equipa educativa cooperante**. Agregado a esta intencionalidade, surge a necessidade de **estabelecer com as famílias um clima de confiança, respeito e comunicação aberta**, pois é fundamental que ambos os intervenientes no processo educativo das crianças tenham disponibilidade para comunicar e que a mesma comunicação seja aberta, facilitando a transmissão de informações.

**Tabela 1**

*Síntese das intenções pedagógicas*

<b>Intenções para com o grupo de crianças</b>	<b>Intenções para com a equipa educativa</b>	<b>Intenções para com as famílias</b>	
- Observar e escutar a criança;	- Trabalhar em colaboração com a equipa educativa, criando uma relação com base no respeito, apoio e cooperação.	- Privilegiar a confidencialidade, em todos os campos pedagógicos, transmitidos pelas famílias e/ou pela equipa educativa cooperante;	
- Estabelecer uma relação de entreajuda, segura e confiante entre o adulto e a criança;			- Estabelecer com as famílias um clima de confiança, respeito e comunicação aberta.
- Dar uma voz ativa à criança no processo de aprendizagem;			
- Preparar propostas adequadas, consoante os interesses do grupo			
- Fomentar o contacto das crianças com o exterior.			

### **3.2. Avaliação do processo de intervenção**

Durante a minha prática profissional supervisionada, procurei sempre reger-me pelo seguinte princípio: Observar, escutar e refletir, só depois é que iria iniciar a ação, tal como Carvalho e Portugal (2019) salientam, uma avaliação “envolve diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação” (p.24). Desta forma, inicialmente procurei observar o grupo de crianças, a maneira como era desenvolvido o trabalho com a equipa educativa, como estavam organizados os espaços, como é que se procedia a rotina e quais os materiais disponibilizados.

Neste sentido, após algum tempo de observação da dinâmica realizada em sala, consegui reconhecer algumas oportunidades de aprendizagens, possibilitando assim a realização de planeamento de algumas atividades sempre com o intuito de ir ao encontro das necessidades das crianças.

A avaliação torna-se um procedimento importante e “integrante e indissociável da construção e desenvolvimento do currículo, (...) [assumindo-se como eixo identificador

do] desenvolvimento e a aprendizagem da criança” e, conseqüentemente, uma estratégia para melhorar a prática pedagógica (Marchão & Fitas, 2014, p.29).

Relativamente às intenções para a ação com o grupo de crianças, uma das minhas primeiras intenções relacionava-se com a construção de uma **relação de entreaajuda, segurança e confiança entre adulto-criança**. Creio que ao longo do meu percurso na PPS II foi possível estabelecer este tipo de relação com o grupo, conseguindo transmitir-lhes confiança, afeto, segurança e respeito pelas suas características individuais. A respetiva interação aconteceu de forma gradual e natural, não forçando qualquer tipo de relação com nenhuma criança. Tal como é possível reparar nos seguintes excertos das notas de campo:

*“Vou mudar a fralda ao Di e digo-lhe “vamos mudar a fralda, posso?” Ao qual ele responde “sim podes, cheira mal”.” (Excerto da nota de campo nº22, 10 de outubro 2023); “ O Di durante a muda da fralda, assim que chega á casa de banho, abre o armário, tira uma fralda, estica-a pra mim e diz “Toma!” e eu pergunto, “Mas essa fralda é para quem? Para mim?” Ao que ele rapidamente responde “Não! Para mim! Eu preciso de mudar a fralda”. (Excerto da nota de campo nº110, 14 de novembro 2023); “Durante a sesta o Mi pediu-me para ler uma história, ao que respondi que sim, mas que primeiro tinha que ir buscar a chucha da Gabi. Ao sair da sala ouço o seguinte diálogo: Dudas: “A Mariana vai ler a história do urso”; Mi: “Não Dudas essa história a Mariana já leu, agora vai ler outra”; Dudas: “Porquê?”; Mi: “Para ser diferente”” (Excerto da nota de campo nº163, 15 de dezembro 2023)*

No que diz respeito à intenção de **preparar propostas adequadas, consoante os interesses do grupo**, acredito que consegui realizá-la, uma vez que todas as atividades realizadas no decorrer da minha prática foram sugeridas pelo grupo, inclusive a própria problemática de investigação. Contudo, compreendi que a minha ação, por vezes, devido a fatores externos, poderá ter sido mais direcionada para o momento de exploração do espaço exterior, onde foi possível observar grande parte das brincadeiras e momentos de interação entre pares.

*“Quando estávamos no exterior, durante a brincadeira livre reparei que a A, a B e a O estavam a tentar brincar ao jogo da macaca. Fui ao pé delas e perguntei se também podia fazer. Elas disseram que sim, peguei num pauzinho e comecei a fazer, elas começaram logo a querer fazer comigo.” (Excerto da nota de campo nº54, 18 de outubro 2023); “o L*

sai da aula de inglês, chama-me e pergunta “Mariana o que estás a fazer?” Ao qual eu respondo que estava a plantar algumas coisas que faltavam, ele pergunta se pode ir ver e eu digo-lhe que sim. Ele aproxima-se, e começa a fazer perguntas como por exemplo “porque é que estás a fazer um buraco? Porque é que estás a tirar essas coisas?” Eu respondo a todas as perguntas e nisto ele lembra-se que não tem galochas então não pode estar na terra, subindo para o caminho de pedra.” (Excerto na nota de campo nº74, 25 de outubro 2023)

Assim, e como mencionado anteriormente, esta intenção encontra-se relacionada com a intenção de **dar uma voz ativa à criança no processo de aprendizagem**, informando-a de todos os momentos que se estão a realizar e qual o principal intuito dos mesmos. Para além disso, confio que pus em prática essa intenção, escutando sempre a opinião das crianças face as atividades, brincadeiras ou interações que se foram realizando ao longo da minha prática.

“Depois da brincadeira da O e do M. A Beni chama-me mais do que uma vez para a ver a descer o varão. Eu olho para ela e digo “UAU Beni!! Já conseguias ser bombeira!!” Ao qual ela me respondeu “Han?” e eu questiono “Sabes o que é um bombeiro?” e ela responde-me que não.” (Excerto da nota de campo nº100, 6 de novembro 2023); “O pai do G é polícia e durante a conversa algumas das crianças mencionaram que esse facto. No fim da interação, o Gu vem ter comigo e diz “Sabes mariana o meu pai é polícia não é bombeiro” ao qual eu pergunto “Aí é?! Eu pensava que ele era polícia Gugu” e o G remata a conversa e diz, “Mas não é mariana!!! Ele é polícia!” E vai embora.” (Excerto da nota de campo nº118, 17 de novembro 2023); “Nos lavatórios da cozinha de lama ainda estava alguma água das chuvas então começaram logo a brincar com alguns instrumentos que ali estavam colocando ervas e terra nessa mesma água. Durante esse processo, o Dudas pergunta-me se ainda vão para o parque hoje, eu respondo que sim, e pergunto-lhe se ele prefere ir para lá agora ao que ele me responde que não, e que prefere estar ali agora.” (Excerto da nota de campo nº123, 20 de novembro 2023)

Relativamente às intenções definidas para a ação com a equipa educativa-**trabalhar em colaboração, criando uma relação com base no respeito, apoio e cooperação**- considero que esta intenção foi conseguida. Durante a minha prática de PPS II, criou-se um clima de colaboração e trabalho em equipa, valorizando o trabalho em parceria, dinamizando sempre o planeamento das atividades da semana em conjunto.

*“Após o momento que aconteceu anteriormente, em conversa com a educadora tive a ideia de realizar um momento/atividade em que o grupo tinha a oportunidade de irem para o exterior, e para a cozinha de lama, num dia de chuva, mas com os materiais necessários (gabardine, muda de roupa e galochas)” (Excerto da nota de campo nº82, 27 de outubro de 2023); “Em conversa com a educadora, ao contar-lhe as interações que se realizaram nos outros dias e, explicando a minha ideia para o trabalho de projeto, a mesma achou bastante interessante e até se lembrou que o pai do G era polícia.” (Excerto da nota de campo nº105, 10 de novembro 2023)*

No que concerne às minhas intenções para a ação com as famílias, primeiramente **informei-as da minha prática profissional** e do objetivo que a mesma tinha agregado. Complementarmente, comprometi-me a manter **“o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”**, tal como mencionado na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI (2011, P.2). No que diz respeito à terceira intenção, considero que consegui **contruir e estabelecer uma relação de confiança, respeito e comunicação**, uma vez que a relação foi crescendo gradualmente, durante o decorrer da PPS II, desde as comunicações e informações no período do acolhimento, como no momento ao final da tarde. Em consonância, após alguns meses da minha entrada na organização socioeducativa, as famílias foram passando informações referentes aos seus educandos e a felicitar-me pela relação positiva e de confiança que criara com as crianças, pois as mesmas iam mencionando algumas brincadeiras que desenvolvíamos em determinado momento do dia.

*“Da parte da manhã o pai e o tio do Gu (GNR e PSP) foram á organização falar um pouco do seu trabalho e responder a algumas questões que o grupo tinha face ao projeto “Os Bombeiros são Policias?” (Excerto da nota de campo nº208, 26 de janeiro 2024); “Durante a conversa com os dois agentes as crianças sentiram-se bastante á vontade para interagirem e questionarem diversos assuntos, inclusive partilharam algumas informações que tinham descoberto com os livros que tinham trago de casa.” (Excerto das notas de campo nº210, 26 de janeiro 2024)*

Para além disso, iniciei a avaliação mais detalhada de uma criança à minha escolha, nomeadamente o portefólio individual da Olivia.

Por fim, considero que as intenções a que me propus para a PPS II foram desenvolvidas e consolidadas, promovendo uma melhoria na minha ação pedagógica e na minha identidade profissional.

## 4. INVESTIGAÇÃO

| ' ' | ' ' |

O presente capítulo é dedicado à investigação realizada no âmbito da PPSII, encontrando-se dividido em quatro subcapítulos, concretamente: (i) identificação e fundamentação da problemática; (ii) revisão da literatura relacionada com a problemática; (iii) roteiro metodológico e ético; (iv) apresentação e discussão dos resultados.

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

Desde o início da PPS II que me questioneei sobre a importância de um espaço exterior na rotina de um grupo de crianças de JI. Com efeito, com o decorrer da minha prática fui-me apercebendo de que o espaço exterior mais utilizado pelo grupo de crianças era o parque, sendo o mesmo delimitado. Nesse mesmo espaço existiam elementos que possibilitam a criação de “dinâmicas pré-formatadas” influenciando as diversidades de brincadeiras das crianças, impossibilitando as mesmas de ter contacto com o “risco lúdico” (Neto, C. 2015). Contudo, a organização detinha um espaço exterior sem limites delimitados pelo adulto, intitulado por: cozinhas de lama/horta, que me despertou interesse observar as brincadeiras das crianças naquele mesmo espaço.

Desta forma, propus à equipa educativa da sala de JI 1 proporcionar ao grupo um maior contacto com o mesmo, tendo essa proposta sido aceite. Assim que tive abertura da equipa para o efeito, comecei a questionar o grupo se gostariam de ir para a “cozinhas de lama/ horta” em vez de irem para o “parque”. Sublinhe-se que foi sempre dado o direito de opção à criança, frequentando a horta apenas as crianças que mostraram essa vontade.

Durante os momentos observados nas “cozinhas de lama/horta” procurei identificar as brincadeiras que as crianças desenvolviam naquele espaço, considerando que brincadeiras realizadas se tornam “a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (...) e na relação com os outros” (Neto, C. 2020, p.37). Como tal, e após alguns dias de observação, decidi definir como problemática de investigação: **“Potencialidades do espaço exterior num jardim de infância: Explorar, brincar e crescer sem limites”**, com os seguintes propósitos: i) Mapear as brincadeiras das crianças nas cozinhas de lama/horta; e (ii) Identificar potencialidades da interação/exploração do espaço exterior sem limites para crianças.

#### **4.2. Revisão da literatura**

No decurso do processo de investigação, revela-se fulcral uma revisão da literatura. Desta forma, a seguinte revisão da literatura irá abordar a problemática procedente da investigação, **Potencialidades do espaço exterior num jardim de infância: Explorar, brincar e crescer sem limites**. A informação que se encontra de seguida, está organizada de acordo com os objetivos acima mencionados. Visto que o tema em estudo está diretamente relacionado com o espaço exterior, considero importante iniciar a revisão da literatura com uma fundamentação sobre qual o conceito de espaço exterior e o que é que o mesmo envolve.

#### **4.2.1. O espaço exterior e as cozinhas de lama no jardim de infância**

De acordo com 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).

Desta forma, através das OCEPE conseguimos retirar a ideia de que o espaço exterior se torna uma extensão vital do ambiente de aprendizagem dentro da sala, oferecendo oportunidades diversas. Aprofundando a legislação portuguesa, encontramos alguns decretos de lei direcionados para o espaço exterior, mas nada muito concreto. Como por exemplo, no Decreto-Lei nº203/2015, de 17 de setembro onde é referido a necessidade da existência de espaços de jogo e recreio, mencionando que a mesma se destina “à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância” (artigo 10.º, ponto 2). Ou seja, em algum momento na legislação portuguesa é mencionado a necessidade da exploração de um espaço exterior sem a necessidade de um supervisionamento constante das crianças, e sem os seus limites delimitados.

Contudo, através do estudo realizado por Ferreira (2015), tendo como objetivo principal do estudo “perceber como é integrado o espaço exterior no dia a dia das crianças de dezanove grupos e respetivos educadores, distribuídos por quatro jardins de infância” (p.102). Os resultados demonstram que as crianças passam pouco tempo nos espaços ao ar livre em comparação com o tempo total passado dentro de sala no jardim de infância.

Além disso, a autora menciona que as condições climáticas têm um grande impacto nas saídas para o exterior.

No entanto, num estudo realizado por Fjørtoft (2001), com o objetivo de compreender a influência dos espaços naturais no desenvolvimento infantil, é possível perceber que brincar em ambientes naturais promove um maior desenvolvimento das competências motoras, especialmente habilidades de equilíbrio e coordenação. Destacando ainda a importância de os espaços conterem elementos naturais, argumentando que exploração dos mesmos permite às crianças fazer múltiplas escolhas, estimular a imaginação e a criatividade, além de que proporciona diversas oportunidades de interação entre os pares.

Neto (2015) salienta ainda a importância de intervir nos espaços exteriores existentes em Portugal, sendo os mesmos equipados com chão sintético, e preparados pelos adultos sem a existência do pensamento na criança. De acordo ainda com Neto (2015), os espaços exteriores não deveriam ser criados com dinâmicas já “pré-formatadas, quer nos equipamentos quer nos espaços”, mencionando ainda que a qualidade desses espaços se deve principalmente ao envolvimento e possibilidade de ação das crianças, “e quanto melhor essa qualidade, em termos de risco e de valor lúdico, melhor será a capacidade de resposta das crianças a uma estimulação que as faz crescer, que as torna mais autónomas”.

De acordo com Casey, T. citado por Almeida, T. (2019) duas das dimensões a ter em conta é a flexibilidade na disposição e organização do espaço, tal como a diversidade nos materiais disponibilizados. Considerando o primeiro ponto anteriormente mencionado, a organização do espaço torna-se mais pecuniosa se se agrupar uma vasta variedade de recursos naturais, tais como plantas, arbustos, terra, folhas, algumas pedras, etc. possibilitando aos seus intervenientes o uso espontâneo e livre dos recursos (Almeida, T. 2019). A este fator agrega-se a necessidade do uso de materiais igualmente apropriados para o espaço, como por exemplo, ferramentas, tubos, utensílios de cozinha, galochas, etc.

Independentemente do tipo de espaço exterior a que nos referimos, é essencial que seja projetado para ser estimulante para as crianças. Ao fornecer acesso a uma variedade de experiências ao ar livre, sendo que o adulto/educador deve responsabilizar-se pelo

estímulo da curiosidade, e criatividade interligando-se nas brincadeiras criadas pelas crianças. Através do estudo realizado por Vale (2013) é possível perceber através de alguns testemunhos das crianças, que os espaços menos estruturados dão origem a brincadeiras mais significativas (Dodwell et al., 2011).

Naturalmente, nós, adultos, não nos podemos esquecer que, o impulso de uma criança é brincar ao ar livre com os outros. (...) É com este empírico que estamos a iniciar a requalificação dos espaços exteriores em escolas básicas e empenhados em melhorar e humanizar os recreios escolares, onde os nossos alunos possam livremente explorar e experienciar de uma forma criativa a relação com o mundo e com o outro, fundamental para a construção da formação e aprendizagem da criança que a vai acompanhar ao longo da vida (Neto & Lopes, 2017, p.7)

Mais direcionado agora para um espaço exterior em particular, as cozinhas de lama estão cada vez mais inseridas nos espaços exteriores de algumas instituições. A introdução das mesmas começou a surgir nos jardins de infância portugueses na última década “inspirada por práticas educativas nórdicas que valorizam o contacto direto com a natureza. O principal propósito foi criar ambientes de aprendizagem ao ar livre, onde as crianças pudessem desenvolver habilidades motoras, sensoriais e sociais de forma lúdica e natural” (Neto, 2020).

As cozinhas de lama tornaram-se essenciais no dia a dia das crianças, conseguindo proporcionar-lhes diversas possibilidades de exploração autónoma e única, visto que a manipulação da lama e de todos os elementos naturais que se envolve favorecem o “desenvolvimento sensorial e motor, além de promover a criatividade e a investigação científica desde tenra idade” (Sarmiento, 2003).

Neste sentido, as cozinhas de lama é um local que proporciona o contacto direto com a natureza, o que por sua vez proporciona consequentemente, desafios diários “às crianças, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Bilton & Tovey, 2010, citado por Bento, 2012, p.6).

Desta forma, este espaço lúdico e natural favorece múltiplos benefícios, tanto a nível físico como cognitivo e emocional, conseguindo proporcionar momentos de estimulação da criatividade e imaginação, com a criação do jogo simbólico, onde as

crianças podem inventar receitas, simular situações e criar histórias (Vieira, 2008). As cozinhas de lama são ambientes colaborativos onde as crianças aprendem a colaborar com os pares, partilhando recursos e resolvendo os conflitos que se vão criando, tal como promove a independência e autonomia para tomar decisões (Neto, 2020).

Par além disso, as cozinhas de lama, em algumas organizações, são o único elo de ligação com o contacto com a natureza, fazendo assim com que o interesse e respeito pela natureza esteja mais presente, reduzindo muitas das vezes o stress e aumentando a sensação de felicidade, juntamente com a formação de consciência nos futuros cidadãos para a preservação do planeta (Vasconcelos, 2012).

#### **4.2.2. As potencialidades de um espaço exterior sem limites para as brincadeiras das crianças**

Brincar é uma das actividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva a sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (Lopes, 2006, p.110 citado por Martini & Jordão, 2007)

O ato de brincar é algo livre ou dirigido, que tem funções lúdicas e que promove o prazer e o bem-estar (Neto, 2020). Ao longo dos anos o papel do brincar tem sofrido mudanças constantes (Almeida, 2018). Lopes (2011) afirma que o brincar é

uma forma de aprendizagem ativa, onde a criança participa ativamente na construção do seu conhecimento. Através do jogo e da brincadeira, ela não só adquire novas competências, mas também consolida aquelas que já possui, numa dinâmica contínua de descoberta e desenvolvimento. (p.36)

Esta ação é considerada “livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa e envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário”

(Kishimoto, 2010, p.4). Tornando esta ação, segundo Rosa (citado por Silva & Sarmiento, 2017), uma atividade imprescindível para o desenvolvimento pessoal (p.40). Apesar de se classificar o brincar como algo voluntário e natural da criança, esta mesma ação torna-se, simultaneamente, algo complexo quando a criança começa a dar significado aos objetos ou a determinadas situações, arriscando (Onofre, citado por Silva & Sarmiento, 2017). O ato de brincar é algo significativo

em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais (Neto, C. 2020, p.39).

Neto tem vindo a defender a importância do tempo de qualidade nos espaços exteriores para as crianças. Nesse contexto, o autor enfatiza a urgência de permitir que cada criança tenha tempo suficiente para brincar, descobrir e explorar livremente o mundo ao seu redor. Destaca ainda a importância de as crianças desenvolverem a capacidade de gerir o seu próprio tempo em atividades não direcionadas e estruturadas. Além disso, Neto argumenta ainda que ambientes desafiantes e diversificados favorecem a aprendizagem, sendo mais benéficos quando são naturais (Neto, 2020).

De acordo com Sarmiento (2003), atividades não direcionadas permitem às crianças desenvolver autonomia e criatividade, aspetos que são fundamentais para o seu crescimento emocional e social (Sarmiento, 2003). A autora afirma que as experiências de risco se tornam essenciais para que as crianças desenvolvam a consciência do perigo, aprendam a medi-lo e construam mecanismos de defesa e segurança.

Vasconcelos (2012) corrobora esta visão, acrescentando que a exposição a ambientes naturais e variados ajuda as crianças a melhorarem as suas capacidades motoras e cognitivas (Vasconcelos, 2012). Nesse sentido, Neto ressalta a necessidade de priorizar espaços verdes em vez de brincadeiras em ambientes sintéticos e cimentados (Neto, 2020). Além disso, Vieira (2008) reforça que o contato com a natureza não só promove a saúde física, mas também melhora a saúde mental das crianças, reduzindo níveis de stress e aumentando a concentração e a motivação (Vieira, 2008).

Kishimoto (2015) destaca que, através do brincar, a criança aprende não apenas sobre afetividade, mas também sobre frustração. Além disso, a criança descobre

diferentes maneiras de jogar. A pedagoga enfatiza ainda que “uma criança que brinca muito será um líder com ideias novas (...), aprende a ser flexível com os outros, sabe dialogar”

A criança está em contaste desenvolvimento, e isso reflete-se nas suas brincadeiras, uma vez que ela realiza apenas aquilo que é capaz em cada etapa do seu crescimento. Muitas vezes, a brincadeira conta com o apoio de brinquedos, que ajudam a criança a desenvolver a sua imaginação e a seguir regras, como por exemplo uma brincadeira que tenha características parecidas a um jogo.

Realçando a importância do tempo dedicado à brincadeira livre ao ar livre, Bento e Portugal (2016) apoiam que a brincadeira de rua tem desaparecido gradualmente, sendo substituída por atividades estruturadas e orientadas, horários rígidos e preenchidos, onde parece não haver tempo para brincar livremente, como deveria ser. Com o passar do tempo, as transformações na sociedade têm influenciado as atividades de lazer das crianças, resultando em mudanças nos hábitos familiares. Como mencionado por Hauser-Cram et al. (2014, p. 417), "A generation or so ago, many boys this age would have been outdoors playing with friends. Now, video games and similar pastimes often take the place of physical activity." Essa mudança é uma consequência natural da evolução. Enquanto anteriormente as crianças passavam horas a brincar e a explorar ao ar livre, hoje muitas delas preferem ficar em casa, a assistir TV, sem qualquer tipo de contato com o ambiente exterior. Destacar os benefícios dos espaços ao ar livre pode ser um incentivo para que esses locais recebam mais atenção, permitindo que as crianças se conectem mais com a natureza.

Neto (2015) chama-nos a atenção para este mesmo acontecimento, nomeando ainda o atraso significativo notório em tarefas elementares básicas do ponto de vista motor, quer relacionado com a motricidade fina, quer com a motricidade grossa. O mesmo autor, salienta ainda a importância para “o aumento de problemas de literacia motora e relacional” (Neto, C. 2020, p.21), assim como para o aumento do sedentarismo diante da crescente influência de uma cultura digital impulsionada pelo ensino e relações à distância.

Efetivamente, estes momentos de brincadeira num espaço exterior, possibilitam às crianças aprimorar aprendizagens mais complexas, em grande parte devido às

interações contínuas entre os pares, ao estímulo físico, à curiosidade pela exploração do ambiente e à prática das normas de convívio e socialização (Fantin, citado por Azevedo, 2015).

Para além disso, Kenny (2014) defende ainda uma educação ao ar livre mencionando ainda que a interação com o ambiente natural, faz com que as crianças desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e sociais de uma forma holística. As cozinhas de lama são apenas uma das muitas formas pelas quais as crianças se podem envolver com a natureza e aprender através da exploração criativa e autónoma.

Conforme Erickson e Ernest (2011), mencionados por Rosa (2013, p. 9), diversos pesquisadores têm explorado este tópico, reconhecendo os vastos benefícios que o brincar ao ar livre proporciona ao desenvolvimento infantil, desde habilidades motoras até habilidades sociais. Além disso, o brincar ao ar livre auxilia as crianças a estabelecer uma conexão positiva com a natureza, beneficiando-as "a nível físico, emocional, mental e espiritual" (Rosa, 2013, p. 9). Importa salientar que o espaço exterior que tem vindo a ser referido ao longo do texto, deve ser não só o recreio/parque da instituição, mas também todos os outros espaços envolventes, como por exemplo, jardins, horta ou cozinhas de lama, tudo o que proporcione às crianças uma interação mais direta com a natureza. Nestes contextos é fundamental dar às crianças a liberdade suficiente para que usufruam livremente do seu direito de brincar e explorar sem obstáculos, criando as suas próprias vivências e, simultaneamente, as suas aprendizagens, uma vez que segundo Hannaford (1995), citado por Duffy (2013, p.14) "quando mais rico é o nosso ambiente sensorial e maior a nossa liberdade para explorá-lo, mais complexos serão os padrões de aprendizagem, os pensamentos e a criatividade".

Em suma, podemos observar os benefícios para as crianças ao interagir com o espaço exterior, possibilitando às mesmas o seu desenvolvimento integral. Segundo Dowdell, Gray & Malone (2011) citado por 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).

### 4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Para iniciar a pesquisa, é crucial estabelecer as abordagens metodológicas e éticas que serão consideradas. Além disso, é essencial escolher as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a serem aplicados, os quais variam de acordo com as questões de pesquisa e os objetivos do estudo.

Tendo em conta os objetivos em estudo, escolheu-se seguir uma abordagem de **natureza qualitativa** que, segundo Bogdan e Biklen (1994) é considerada uma investigação naturalista, visto que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). De acordo com Afonso (2014) o investigador deve preocupar-se com uma recolha de dados fiável e metódica “usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.18).

O processo investigativo foi realizado em torno de uma abordagem empírica de **estudo de caso**, por se tratar de uma investigação de um fenómeno atual, num contexto específico. De acordo com Yin (2003), esta abordagem caracteriza-se por investigar “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32).

A classificação de um estudo de caso pode variar conforme diferentes autores. Yin (2003), por exemplo, definiu critérios de classificação baseados na distinção entre estudos de caso únicos ou múltiplos. Desta forma, os estudos de caso podem ser exploratórios, descritivos ou explanatórios. Por outro lado, Stake (1999) propôs uma classificação dos estudos de casa com base nos objetivos dos pesquisadores e relação à metodologia utilizada, dividindo-os em estudos de caso intrínsecos, instrumentais ou coletivos. Segundo essa classificação, o estudo de caso em questão é considerado **intrínseco**, pois refere-se a uma situação específica e não está vinculado a outros casos. Contudo, de acordo com a categorização de Yin (2003), trata-se de um estudo de caso **descritivo**, visto que relata um fenómeno inserido num contexto específico.

Segundo Ketele e Roegiers (1999) a recolha de dados é um processo de aquisição de informações a partir de fontes diversificadas. Afonso (2014) afirma que uma investigação qualitativa deve ser conduzida através de uma pesquisa sistemática por factos específicos da realidade social, utilizando métodos empíricos para conectar ideias

que facilitem a interpretação desse contexto. De acordo com Ketele e Roegiers (1993), a recolha de dados é um processo que visa obter informações de diversas fontes, com o objetivo de alcançar um novo patamar de conhecimento. Desta forma, fora empregues diversas técnicas e instrumentos, tais como: (i) observação direta participante e não participante; (ii) entrevistas estruturadas.

Mediante a observação direta participante fui realizando registos (notas de campo e registos naturalistas) dos diversos momentos vividos nas cozinhas de lama/horta. A **observação direta**, como refere Coutinho (2013) é fundamentada naquilo que o observador presencia e escuta, possibilitando a documentação de atividades, comportamentos e características físicas sem a necessidade de contar com a disposição e habilidade de outras intervenientes. Desta forma, particularizando, e considerando a dimensão da participação, recorri, também, a uma observação mista, adotando uma postura de observadora participante em alguns momentos e de observadora não participante noutros momentos (Coutinho, 2013).

Nos momentos do espaço exterior, procurei realizar uma **observação não participante**, procurando não intervir diretamente no que estava a acontecer e procurando registar com detalhe momentos significativos, como é possível analisar nos seguintes registos naturalista:

*“A ninô encontra um bicho da conta em cima da mesa e chama algumas crianças. Ninô “Não mates!” Diz ela para o Dudas. A Ninô pega no bicho e o mesmo começa a subir pela sua mão, então ela afirma “faz cócegas!” Ninô “Vocês ainda não viram bichos da conta, mas eu já vi, em casa da minha avó! Entretanto o Dudas fica ao pé da Ninô a ver o bicho das contas a andar pela sua mão. Ninô: “vou levá-lo pra casa””; “A Au, a D, a Ninô e o Dudas estavam à procura de mais maria cafés para pôr na tigela, enquanto ficam depois á volta para ver o que eles fazem.”; “A D e a Ga apanham flores do chão, põe dentro de um balde e começam a fazer “salada de aveia”; “Neste momento o grupo encontra-se dividido em três brincadeiras, um grupo continua a escavar buracos, outro a “alimentar” as maria cafés e o outro grupo de volta da culinária.”; “O grupo da culinária prepara um jantar completo com direito a salada, massa com carne, sopa de legumes e arroz-doce. Com direito a mesa posta e a refeição completa a Ga, a D, o Dudas e a A começam a cantar os parabéns.”*

Para o efeito, numa fase inicial esses momentos foram registados sob a forma de notas de campo, tendo, posteriormente, procedido a registos de observação naturalista, com o objetivo de reunir informação mais detalhada. Com efeito, a qual, tratando-se de uma técnica de investigação integrada no método descritivo, procura “fornecer uma representação detalhada e fiel dos fenômenos observados, sem interferir ou alterar a dinâmica natural do ambiente” (Estrela, 1994, p.52).

A **entrevista semiestruturada** aborda um determinado tema e é restrita (Amado, 2013; Marconi & Lakatos, 2007). Nessa perspetiva, elaborei dois guiões de entrevista que, por dificuldades de agendamento, foram enviados, via e-mail, para a educadora da sala em que estive integrada (JI 1), para a educadora da sala JI2 e para a coordenadora pedagógica tendo a auscultação sido feita, por conseguinte, sob a forma de inquérito por questionário, embora ciente de que esta opção não o aprofundamento que permite a auscultação por entrevista. Primeiramente, foram escolhidas as duas educadoras (JI 1 e JI 2), visto que, por diversas vezes, as educadoras reúnem para planear algumas atividades em conjunto, fazendo assim com que os dois grupos de crianças se relacionem com mais facilidade, e passem mais tempo em conjunto no espaço exterior. O inquérito por questionário à coordenadora pedagógica foi realizado para tentar perceber o posicionamento da instituição face à importância do espaço exterior, tal como o intuito da mesma para a construção de um espaço como a cozinha de lama/horta, e qual a importância que é dada a esse mesmo espaço.

Procurou-se reunir, deste modo, informação oriunda de diferentes fontes. Tomou-se em consideração a importância da triangulação da informação, uma vez que, é necessário clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a (Vasconcelos, 2016, p.85). Neste sentido, segundo Flick (2005), uma triangulação sistemática requer a combinação de perspetivas e métodos de pesquisa apropriados, que devem considerar diversos aspetos de um problema específico. Portanto, após o levantamento de todas as informações, será realizada uma triangulação, visto que o cruzamento dos dados recolhidos garante uma maior validade à pesquisa.

Neste seguimento, a análise de dados torna-se fundamental no decorrer de uma investigação pois para além da recolha dos dados, é fulcral analisá-los e interpretá-los (Amado, 2013). Desta forma, foi realizada uma análise de conteúdo tanto das notas de

campo e dos registos naturalistas bem como os dados procedentes dos inquiridos por questionário às educadoras.

A análise de conteúdo envolve um conjunto de técnicas para examinar tanto produtos escritos quanto orais, utilizando abordagens sistemáticas e objetivas para descrever o conteúdo dessas mensagens. Isso implica na organização da informação em áreas de interesse definidas (Quivy & Campenhoudt, 2019). Por outro lado, Amado (2013) considera uma técnica central, básica, porém rigorosa, aplicável a diversas abordagens analíticas e interpretativas. Durante o processo de análise de conteúdo, é possível realizar descrições objetivas e inferências, passando da descrição dos dados para a interpretação (Vala, 1986).

A minha investigação e a minha prática foram ambas orientadas por um conjunto de princípios e compromissos éticos fundamentados na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2011). Nestes documentos constam todos os princípios e compromissos com todos os intervenientes na ação, nomeadamente as crianças, a equipa educativa, as famílias e a comunidade (APEI, 2011). É relevante destacar que os Princípios Éticos e Deontológicos estabelecidos por Tomás (2011) foram também orientadores da minha prática. Isso inclui a ênfase na proteção da privacidade e confidencialidade dos participantes, a consideração dos benefícios e custos do estudo, a inclusão de todos os atores envolvidos no processo e a transparência com eles. Com isso em mente, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo D), baseado na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2011) e nos Princípios Éticos e Deontológicos estipulados por Tomás (2011) para conduzir a pesquisa com crianças.

**Tabela 2.**

*Quadro síntese das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas*

<b>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>			
<b>Objetivos</b>	Observação direta participante e não participante (Notas de campo)	Observação direta não participante (Registos Naturalistas)	Questionário

Mapear as brincadeiras das crianças na cozinha de lama/horta	X	X	X
Identificar potencialidades da interação/exploração do espaço exterior sem limites para crianças.	X	X	X

#### 4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação e análise dos dados recolhidos encontra-se organizada em x tópicos, que correspondem aos objetivos definidos para o estudo: i) Mapear as brincadeiras das crianças na cozinha de lama/horta; (ii) Identificar potencialidades da interação/exploração do espaço exterior sem limites para crianças.

Destaca-se que, conforme mencionado anteriormente, foi dado destaque a um processo de triangulação de dados. Assim, no quadro a seguir, estão identificadas as fontes utilizadas para recolher os dados, permitindo a obtenção de informações relacionadas a cada objetivo da pesquisa.

##### 4.4.1. Brincadeiras das crianças na cozinha de lama/horta

O mapeamento das brincadeiras das crianças no espaço exterior foi realizado, tendo por base os resultados da análise dos registos de observação (notas de campo e registos de observação naturalista).

Tal como referido, inicialmente as vivências e experiências do grupo foram documentados nas notas de campo e, posteriormente, em registos naturalistas (cf. Anexo M). Os dados desses registos foram analisados através de um processo dedutivo-indutivo, partindo-se da grelha de Espadilha e Friães (2017). Procurou-se com esta análise não só identificar as brincadeiras, mas também identificar o número de vezes que ocorreram.

Neste sentido, é relevante perceber quais as brincadeiras mais realizadas naquele determinado espaço, para garantir que o grupo de crianças tenha oportunidades regulares para se desenvolverem de uma forma saudável e equilibrada. Contudo, é fundamental

para entender se o grupo de crianças está a usufruir dos diversos benefícios que o espaço exterior oferece para o seu desenvolvimento integral (Neto, 2017), desenvolver atividades, tentando sempre ir de acordo com as preferências e interesses do grupo. Desta forma, as atividades planeadas foram pensadas em conjunto com o grupo de crianças, tentando sempre ir em concordância com as suas curiosidades.

Uma das brincadeiras que ocorre mais vezes na cozinha de lama/horta é a interação que existe com todos os elementos naturais que estão espalhados pelo espaço, fazendo assim com que exista a possibilidade de criar brincadeiras diversas, individualmente ou a pares, como é o caso de interligarem esses mesmos materiais naturais às brincadeiras com os utensílios de cozinha. Tal como menciona White (2013) a interligação entre as cozinhas de lama e os materiais naturais é um fundamental para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo das crianças, promovendo a criatividade, a exploração e a aprendizagem prática, fortalecendo a conexão das crianças com a natureza.

A descoberta e a exploração de animais demonstram também um elevado número de ocorrências, e logo a seguir ocorrem as brincadeiras com os diferentes utensílios de cozinha que estão ao dispor das crianças, conseguindo assim, na grande parte das vezes, realizar brincadeiras onde ocorrem estes três indicadores em simultâneo. Realmente, e em concordância com Neto (2020, p.139) as crianças deverão tornar-se “pequenos exploradores, na procura de conhecimento através do brincar e ser ativo ao ar livre (aprender a observar e vivenciar os fenómenos da Natureza)”.

Para sustentar os dados apresentados na tabela 3, foi tido em conta alguns registos de notas de campo (cf. Anexo N) em conjunto com os registos naturalistas (cf. Anexo M), contudo de seguida são apresentados alguns registos de notas de campo que foram tidos em conta:

*“Nos lavatórios da cozinha de lama ainda estava alguma água das chuvas então começaram logo a brincar com alguns instrumentos que ali estavam colocando ervas e terra nessa mesma água. Durante esse processo, o Dudas pergunta-me se ainda vão para o parque hoje, eu respondo que sim, e pergunto-lhe se ele prefere ir para lá agora ao que ele me responde que não, e que prefere estar ali agora.” (Nota de Campo nº123, 20 de novembro de 2023) “A O olha para a Beni e pergunta “vamos encontrar maçãs?” apanha uma maçã e mete no cesto. Enquanto vai apanhando outras maçãs, vem na minha direção tira uma maçã do cesto e diz “cheira bem!! Vou comer!” Eu digo-lhe que antes*

dela comer tem de as ir lavar e para perguntar á Débora se pode realmente comê-las. Entretanto vai na direção da horta e diz “Olha o que eu encontrei Beni!” pega nela e começa a desfazer-se, eu questiono o que é aquilo e ela responde-me muito assertivamente “é restos de uma lagarta!” O G estava a ouvir a conversa e chama a O para ver uma lagarta viva.” (Nota de campo nº124, 20 de novembro de 2023) “Aci e G começam a ver um caracol no tronco e ficam só a olhar para eles e a comunicarem entre si.” (Nota de campo nº126, 20 de novembro de 2023) “Começo a dizer que temos de ir andado para o recreio, e a Ninô leva a Maria café com ela e cria-se o seguinte diálogo: E: “Ninô vais levar a Maria café para casa?” Ninô: “Sim! Vou por num frasco de vidro em casa da minha avó porque ela tem muitos bichos em frascos de vidro e hoje o meu pai vai buscar-me e levar-me á avó porque ela faz anos” (Nota de campo nº136, 22 de novembro de 2023)

**Tabela 3**

Indicadores de utilização dos materiais no espaço

<b>Indicadores de brincadeiras e experiências</b>	- Descobrir e explorar animais, interagindo com os mesmos.	- Explora o espaço à descoberta de novos materiais espalhados pelo espaço.	- Explora/Interage com os materiais naturais disponíveis no espaço (troncos, plantas, árvores, flores, água, frutas).	- Brincar e explorar a horta.	- Procura os materiais apropriados para entrar na cozinha de lama/horta (galochas).	- Brinca com os materiais da cozinha de lama (panelas, colheres, garrações, etc.).	- Explorar o espaço andando e correndo pelo mesmo.	- Momentos de faz de conta.	- Brincar a apanhada.	- Brinca com as diversas árvores ao seu redor, explorando as suas semelhanças e diferenças.	- Resolução de conflitos sem a necessidade de intervenção de um adulto.
<b>Cozinha de Lama (frequência / nº de ocorrências)</b>	27	6	50	10	7	26	12	25	5	7	5

Nota: Dados recolhidos através dos registos naturalistas e notas de campo.

#### 4.4.2. Potencialidades de exploração da cozinha de lama/horta

O contacto com a natureza amplia o conhecimento sobre o mundo, permitindo que as aprendizagens da criança se baseiem nas suas próprias experiências (Bilton, 2010, citado por Bento & Portugal, 2016, p.92) Juntamente com os dados já apresentados, foi também analisado o questionário realizado às educadoras e a coordenadora da instituição sobre a sua opinião face às brincadeiras e experiências que as crianças desenvolviam quando estavam no exterior.

Na tabela 4 é possível perceber qual a importância que as educadoras e coordenadora pedagógica dão aos tempos passados no exterior com o grupo de crianças, bem como, as brincadeiras e momentos realizados no exterior, mencionando ainda alguns exemplos que foram também possíveis identificar na análise da tabela 3.

Neste sentido, a educadora D afirma que a exploração no espaço exterior, mais propriamente as cozinhas de lama/horta, possibilita a diminuição de conflitos entre pares, dando origem a diferentes brincadeiras como por exemplo, cuidar da horta observando as suas diferenças, cozinhar para as restantes crianças do grupo, observar animais, entre outros. Confirmando assim o que foi possível analisar de igual forma na tabela 3, e em concordância com Silva et al (2016) o espaço exterior faz com que as crianças, ao brincar, tenham a “possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p.27).

No que diz respeito á resposta da educadora R, a mesma concorda com a ligação que existe entre o espaço exterior e a regulação e autorregulação das emoções vividas pelas crianças. Para além disso, afirma também que, no espaço exterior, o grupo de crianças observa a natureza retirando o melhor que ela dá, e participando e elaborando brincadeiras diversas como por exemplo, o jogo da apanhada.

Esta afirmação vai de acordo com Hanscom (2018) que afirma que “A natureza é intrinsecamente terapêutica” (p.103), permite-nos relaxar e simplificar, causando “um efeito calmante nas crianças” (*idem*, p.103). Para além disso, White (2013) ainda afirma que

Proporcionando espaços como cozinhas de lama, permitimos que as crianças integrem as suas aprendizagens em diferentes domínios. Elas envolvem-se em interações sociais, negociam papéis e colaboram em

tarefas, desenvolvendo simultaneamente uma compreensão prática das propriedades físicas dos materiais e das suas potenciais utilizações (p. 132)

[tradução própria]

A resposta dada pela coordenadora da instituição, para além de ir ao encontro da afirmação de White (2013) acima referida, menciona ainda as várias brincadeiras realizadas pelas crianças quando estão na cozinha de lama/horta, salientando a importância do brincar, mas do brincar livremente, sem existir a necessidade de limitar as brincadeiras das crianças, ressaltando ainda a oportunidade que as cozinhas de lama/horta proporciona, que é a possibilidade de conseguir “explorar todo o seu corpo de uma forma mais natural”. Esta resposta está em consonância também com Elkind (2007) que acredita que “brincar livremente permite às crianças explorar o mundo à sua volta, aprender a resolver problemas, desenvolver a criatividade e fortalecer as suas habilidades sociais” [tradução própria].

**Tabela 4**

*Árvore categorial sobre a relação do grupo de crianças com o exterior*

Tema	Categoria	Subcategoria	Respostas	Unidade de Enumeração
Grupo de crianças	Brincadeiras	Importância do brincar	<b>Coordenadora:</b> “(...) o essencial é que as crianças desenvolvam brincadeiras livres, e mais que uma ou duas em simultâneo (...) as brincadeiras que são realizadas no espaço exterior podem ser uma continuidade das brincadeiras que são realizadas num espaço interior e às vezes são as brincadeiras de faz de conta, (...) desenvolvem também outros tipos de brincadeiras que não se fazem no interior (...) tudo isso faz com que a criança possa explorar todo o seu corpo de uma forma mais natural.”	1
		Gestão de conflitos	<b>Educadora D:</b> “Normalmente quando estão no espaço exterior, existem muito menos conflitos.”	2
	Relação do grupo com as cozinhas de lama/horta	Construção pessoal da criança	<b>Educadora R:</b> “(...) o espaço exterior é um grande aliado na regulação e autorregulação das emoções. Muitas vezes, ir ver as folhas a mexer, ir ver o pássaro a voar, ir sentir o sol, observar o mundo ao nosso redor, traz-nos uma tranquilidade que não conseguimos ter em mais espaço nenhum.”	1

		Brincadeiras realizadas	<p><b>Educadora D:</b> “(...) construir habitats para os animais de plástico, cozinhar para os bebés ou para os amigos, entre outras coisas. (...) cuidar da horta e ir observando as diferenças. (...) encontrar e observar animais como caracóis e minhocas.”</p> <p><b>Educadora R:</b> “(...) jogam à bola, apanhada, muralha da china... uma panóplia de jogos cooperativos que adoram. Onde observam a natureza, criam brincadeiras de faz de conta, utilizam pequenos ramos como varinhas mágicas...”</p> <p><b>Coordenadora:</b> “(...) jogar a apanhada, jogar futebol, desenvolver jogos em equipa (...), portanto são tudo objetos que não são utilizados com um fim único, portanto são <i>open ended materials</i> que eles podem utilizar de diferentes formas e que potenciam vários tipos de brincadeiras. (...) precisam de mexer na terra, precisam de utilizar a terra para colocar dentro de um recipiente e depois misturar com água e depois acrescentar pedras, ervas, flores, ou seja, mexer, contactar com a natureza.”</p>	3
--	--	-------------------------	--	---

*Nota:* Dados recolhidos através da entrevista estruturada às duas educadoras.

Tal como Kenny (2014) defende “As cozinhas de lama oferecem às crianças a oportunidade de se envolverem nas brincadeiras de fim aberto, promovendo a criatividade e a imaginação enquanto exploram as texturas e propriedades dos materiais naturais” (p.93) [tradução própria]

A análise de conteúdo das respostas ao questionário dirigido à Educadora e à Coordenadora Pedagógica da instituição (cf. Anexo L), permite conhecer quais as suas visões sobre as potencialidades da exploração do espaço exterior, mais propriamente da cozinha de lama/horta.

Na entrevista da coordenadora é possível perceber a importância da criação da cozinha de lama/horta, visto que a organização acredita que “Nos dias de hoje é muito raro as crianças terem contacto com a terra, com a natureza no estado puro, sem existir a preocupação de se sujarem, se estão a desarrumar muito, que está a ficar tudo muito caótico à sua volta, e elas precisam disso, elas precisam de se sujar sem receio que se estão a sujar. precisam de estar sujas e depois sabem que vão estar limpas e está tudo bem, precisam de mexer na terra, precisam de utilizar a terra para colocar dentro de um recipiente e depois misturar com água e depois acrescentar pedras, ervas, flores, ou seja

mexer, contactar com a natureza” (Excerto da entrevista à coordenadora da organização socioeducativa)

Neste sentido, e de acordo com a tabela 5, é possível constatar que as educadoras descrevem as potencialidades de exploração das cozinhas de lama/ horta subdividindo-as em três fatores. A exploração do espaço exterior dá a oportunidade às crianças de se desenvolverem ao nível motor, social/emocional e criativo. Realmente, em concordância com Inácio (2019) o “tempo ganho no espaço exterior em brincadeiras e aprendizagens é um momento ideal para o desenvolvimento das crianças quer seja cognitivo, emocional ou social, pois através da descoberta do ambiente (...) as crianças exteriorizam as suas emoções” (p. 44)

Relativamente ao desenvolvimento motor, ambas as educadoras concordam que o espaço exterior possibilita á criança mover-se no espaço livremente sem a necessidade de uma observação mais atenta do adulto responsável em sala. Esta ideia reflete com a de Hanscom (2018) que defende que por meio da ativação diária dos grandes músculos que a motricidade grossa se torna precisa e exata. A mesma autora enfatiza a necessidade de oferecer desafios e promover brincadeiras e exploração ao ar livre para alcançar esse objetivo. Em ambientes condicionados, as regras e os objetivos com propósitos mais específicos tendem a limitar a criatividade. No entanto, no ambiente externo, há menos restrições e orientações, permitindo que os recursos naturais e a própria natureza estimulem a criatividade das crianças (Hanscom, 2018). Contudo, quando é mencionado que o adulto responsável em sala não necessita de realizar uma observação mais atenta, não coincide com o que é defendido por Santos (2020) alertando para a importância do papel do adulto mesmo num espaço exterior, pois é fulcral a presença atenta do mesmo para “medir as interações, oferecer orientação quando necessário e garantir que as atividades ao ar livre contribuam para o desenvolvimento integral da criança”.

No que diz respeito ao desenvolvimento social/emocional, as duas educadoras mencionam a possibilidade da criança de interagir positivamente com outras crianças, tal como com o mundo ao seu redor, fazendo assim com que a criança vá desenvolvendo a construção do seu ser social. Concordando com Ferland (2006) desta forma, a criança socializa, interiorizando determinados valores e disposições que a tornam um ser socialmente reconhecível, sendo por meio das interações realizadas nos momentos de

brincadeira no exterior que as crianças começam a compartilhar, comunicar e considerar o outro, especialmente quando brincam em grupo ou em pares.

Por último, face ao desenvolvimento criativo, a educadora D, afirma que nos momentos no exterior as crianças conseguem dar uso ao se imaginário, conseguindo criar diversos cenários desenvolvendo a sua criatividade de uma forma completamente espontânea. Face a essa afirmação, na perspectiva de White (2013)

As cozinhas de lama fornecem um contexto rico para as brincadeiras imaginativas, onde as crianças conseguem explorar e criar com uma variedade de materiais naturais. (...) Ao manipular lama, água e outros elementos naturais, as crianças podem transformar esses materiais de inúmeras maneiras, levando a possibilidades criativas infinitas. (p.121)

[tradução própria]

A visão da coordenadora aborda o desenvolvimento geral da criança, acreditando que num espaço exterior, mais propriamente nas cozinhas de lama/horta as crianças conseguem ter um espaço amplo conseguindo desenvolver-se globalmente, o que vai igualmente de acordo com a ideia das duas educadoras. Para além disso, a coordenadora afirma constantemente que, para além de todas as potencialidades já mencionadas pelas educadoras, é fundamental ter em mente a necessidade da brincadeira livre onde existe a possibilidade de a criança poder realizar mais do que uma brincadeira ao mesmo tempo, envolvendo-se em interações com outras crianças para além daquelas que já estão com elas em sala.

**Tabela 5***Árvore categorial sobre as potencialidades de exploração do espaço exterior*

Tema	Categoria	Subcategoria	Respostas	Unidade de Enumeração
Espaço exterior e as suas potencialidades	Potencialidades do contacto/exploração do espaço exterior	Desenvolvimento motor	<b>Educadora D:</b> “(...) proporciona oportunidades para a criança se mover, correr, pular, escalar e praticar uma variedade de habilidades motoras.” <b>Educadora R:</b> “Motor – sendo um espaço que permite estimular aptidões que o interior não consegue fazer, dado às limitações de espaço e mobiliário.”	2
		Desenvolvimento social/emocional	<b>Educadora D:</b> “A nível social e emocional, brincar ao ar livre promove interações sociais positivas entre as crianças, incentivando a partilha, a cooperação, a resolução de conflitos e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais.” <b>Educadora R:</b> “Social e Emocional – pela interação com as outras crianças, brincadeiras que proporcionam o contacto com o mundo – relacionado com a parte cognitiva e construção do seu ser social.”	2
		Desenvolvimento criativo	<b>Educadora D:</b> “(...) é muito benéfico para a criatividade visto que as crianças nesses momentos conseguem ir desde construir castelos de areia até criar histórias em uma floresta imaginária e por isso o espaço exterior é um cenário rico para o jogo simbólico e a expressão criativa.”	1
		Desenvolvimento Global	<b>Coordenadora:</b> “(...) desenvolvimento global está muito mais presente no tempo exterior do que no tempo interior”	1
		Brincadeira Livre	<b>Coordenadora:</b> “A criança quando está no espaço exterior manifesta-se de uma forma livre (...) no tipo de brincadeiras, naturalmente que não podem ocorrer dentro da sala (...) são oportunidades de brincadeira mais livre, em que as crianças também interagem com outras crianças que não as da sala, têm outro tipo de relações, põe em prática outro tipo de desenvolvimento”	1

*Nota:* Dados recolhidos através da entrevista estruturada às duas educadoras.

## **4.5. Principais conclusões do estudo**

O espaço exterior e as suas potencialidades são ainda um tema que se encontra bastante debatido no mundo da educação, gerando assim diversas opiniões e ideias face ao mesmo.

Neto (2015) defende a importância do espaço exterior para a saúde mental, emocional e físicas das crianças, mencionando ainda que é através das brincadeiras ao ar livre que as crianças desenvolvem habilidades motoras, aprendendo a socializar e a resolver problemas de uma maneira criativa.

Através dos dados recolhidos é possível depreender que as brincadeiras das crianças num espaço exterior sem limites, mais propriamente na cozinha de lama/horta, ocorrem essencialmente à volta dos materiais naturais que se encontram ao seu redor. Deste modo, é possível perceber também que o grupo desenvolve bastantes brincadeiras nas cozinhas de lama, aproveitando simultaneamente os diversos utensílios de cozinha e os materiais naturais que estão espalhados pelo chão, como por exemplo, terra, folhas, flores, plantas, etc. Torna-se também perceptível a necessidade de recorrer á criatividade e á imaginação para a criação de diversos cenários para os momentos de faz de conta. Foi igualmente possível entender que a liberdade dada ao grupo de crianças permitiu uma descoberta completamente autónoma por parte das mesmas, bem como a possibilidade de quererem envolver os adultos nessas descobertas, questionando, observando ou criando, brincadeiras variadas ou contínuas conseguindo na grande parte das vezes dar continuidade à brincadeira realizada em dias anteriores no mesmo local.

Assim sendo, relativamente às potencialidades de exploração das cozinhas de lama/horta, a Educadora D defende a importância da exploração do espaço, bem como acredita que tanto o espaço exterior como o espaço interior podem ser utilizados de forma bastante idêntica, tendo como principal influenciador o educador e os objetivos que o mesmo pretende alcançar com o respetivo grupo. Contudo, a Educadora R e a coordenadora são de acordo que é de extrema importância a utilização do espaço pelo grupo de crianças, defendendo ainda que num espaço completamente aberto as crianças conseguem desenvolver-se física e cognitivamente de uma forma mais espontânea e livre, assegurando ainda que as potencialidades e oportunidades que ocorrem num espaço exterior, não são de todo iguais às que ocorrem num espaço interior, apesar de poder

existir uma continuidade do trabalho desenvolvido em sala. Porém, as educadoras e coordenadoras consideram que as crianças explorando o espaço exterior têm a oportunidade de trabalhar o seu desenvolvimento motor, social/emocional e criativo, ou seja o seu desenvolvimento global.

Espadilha e Friães (2017), afirmam que o espaço exterior proporciona oportunidades diversas que contribuem para o desenvolvimento global da criança, aumentando as suas competências a nível cognitivo, a nível motor e a nível social. Tal como Dowdell, Gray e Malone (2011, citado por Espadilha e Friães (2017)) afirma “Os benefícios cognitivos do contacto com a natureza foram identificados por vários estudos e indicam que a natureza melhora a consciência, o raciocínio, as habilidades de observação, a criatividade, a concentração e a imaginação” (White, 2004<sup>a</sup> & 2004b)[tradução própria]. Como mencionado pelas duas educadoras, e defendido por 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” (p.10).

Ao refletir sobre as conclusões do presente estudo, compreendi que esta presente organização introduz os momentos no espaço exterior dentro da rotina diária das crianças. Indo assim de acordo com Alcaça (2013) que defende que integrar momentos no espaço exterior cria a possibilidade de um desenvolvimento saudável, uma vez que a diversidade de atividades que são criadas ao ar livre proporciona um ambiente de aprendizagem rico e variado beneficiando sempre na sua totalidade o desenvolvimento da criança.

No entanto, tendo em conta esta determinada organização socioeducativa, creio que poderá existir a necessidade de ir diversificando o espaço exterior inserido na rotina, apesar de ser existente momentos para as crianças brincarem livremente na cozinha de lama/horta, dentro da rotina diária das crianças, os momentos passados no exterior são maioritariamente existentes dentro do parque da organização por uma questão de logística. No entanto, é defendido pela coordenadora da instituição que as cozinhas de lama proporcionam às crianças o contacto com a natureza não só com diversos elementos naturais, mas também num momento de horta, a perceber como é que se prepara a terra para a plantação de sementes, vendo-as crescer e acompanhando semanalmente o processo da mesma.

Ao refletir sobre as conclusões do presente estudo, compreendi que deve existir momentos no exterior durante a rotina diária, não só de forma a complementar os momentos realizados dentro da sala, mas também a proporcionar às crianças momentos de brincadeira livre, como a exploração de elementos naturais, conseguindo assim fazendo assim com que exista um desenvolvimento global por parte da criança. Neto (2020) defende que devemos deixar as crianças “estudar e experimentar a Natureza (...) descobrindo o seu modo de funcionamento, explorando os seus segredos e criando empatia e vinculação afetiva (p.153). Desta forma, a cozinha de lama nesta organização socioeducativa revelou ter esse mesmo potencial.

As conclusões deste estudo vão ao encontro do estudo realizado por Espadilha e Friães (2017) com o intuito de compreender a importância do espaço exterior no jardim de infância. Espadilha & Friães (2017) afirmam que “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” (p.13). Desta forma, as mesmas autoras defendem que o contacto com a natureza é fulcral para o “processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (p.13). Contudo, como futura educadora tenho como objetivo privilegiar o contacto com o exterior de uma forma pensada, livre e completamente autónoma e exploratória, dando espaço às crianças para realizarem brincadeiras livres.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Tendo finalizada a minha PPS II, e tendo em consideração todo o percurso percorrido ao longo dos cinco anos de Ensino Superior na Escola Superior de Educação de Lisboa, pretendo refletir sobre a minha ação, valores que adquiri durante todo o percurso, tal como a importância que cada prática supervisionada teve na construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

Quando parei para pensar no que escrever neste tópico tão fundamental para a docente que irei ser no futuro, apercebi-me, numa primeira instância, que o percurso foi bastante conturbado até conseguir chegar onde estou hoje, sendo a incerteza a palavra que se eleva na minha cabeça. Não a incerteza do curso que escolhi, mas a incerteza face às capacidades e gestão de tudo o que este percurso acarreta.

Considero fundamental, enquanto estagiária ter ao nosso lado alguém que nos apoie em todo o percurso e que nos dê também experiências e vivências que nem sempre conseguem ser passadas na teórica e, nesse aspeto só tenho a agradecer às duas educadoras cooperantes com quem tive o prazer de trabalhar. Tenho noção que poderia ter dado mais de mim neste segundo estágio, tanto a nível teórico como prático, contudo, dadas as condições adversas a que me propôs também tenho consciência que fiz o que consegui.

No entanto, após refletir sobre os cinco anos, considero que cresci imenso, enquanto pessoa, estudante e futura profissional. Compreendi que, segundo Nóvoa (1995, citado por Sousa & Melo, 2017), a entidade profissional é a forma de ser e de estar na profissão, valorizando cada crescimento e procurando sempre uma evolução, não nos mantendo sempre igual á forma de como iniciamos a profissão.

Desta forma, e segundo Sarmiento (2009) “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, (...) desenvolve-se em contexto, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48).

Assim, de acordo com Júnior (2010), a reflexão permite um olhar mais crítico, que nos permite crescer pessoal e profissionalmente. Posto isto, considero fulcral refletir sobre o meu percurso académico até aqui, e sobre as duas experiências em PPS, a de Creche e de JI. Ambas as PPS se apresentaram como fatores de extrema relevância para o meu percurso académico, sendo, igualmente, reveladores da minha identidade, uma vez

que as mesmas me possibilitaram refletir sobre momentos de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas interrelações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (Tomás & Gonçalves, 2019, p.168).

E face ao anteriormente mencionado, e após uma longa análise consigo afirmar que este foi um percurso infindo e intenso, repleto de momentos bons, mas também de momentos menos positivos. Foi bastante exigente e nem sempre foi claro, mas foi no meio de todas as preocupações que era este o meu único caminho profissional, e que, por muito complexo e cansativo que fosse, no fim, quando olhasse para trás iria valer cada esforço. Logo, considero que as práticas profissionais supervisionadas tiveram um papel crucial no que diz respeito à minha motivação, uma vez que me apercebi que sou capaz de realizar a diferença no percurso de alguém.

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, considero vital salientar a importância da dimensão humana, que assume inevitavelmente princípios e compromissos nas relações que criamos. Acredito que nunca nos podemos esquecer que somos seres humanos, que estão a ajudar a educar outros seres humanos e que, é tão normal para as crianças falharem como para nós adultos falharmos, não nos devemos colocar num nível tão alto de exigência que depois, com a correria do dia a dia nos esqueçamos que temos de estar no nosso melhor para assim conseguirmos oferecer ao grupo de crianças a melhor versão de nós mesmos. Confio que os valores presentes numa prática colaborativa se refletem na ação pedagógica do/a educador/a, sendo transmitidos às crianças, que, ao observarem interações positivas e um trabalho colaborativo, adquirem um sentimento de segurança num meio autêntico e recetivo (Malaguzzi, 1999).

Por conseguinte, ambas as práticas profissionais se tornaram enriquecedoras, cada uma á sua maneira, tive o prazer de trabalhar com duas profissionais que tinham bastante para me ensinar, mas que simultaneamente tinham o seu próprio método de estar perante o grupo de crianças. Tenho talvez alguma tristeza por não ter conseguido absorver mais experiências, vivências e estratégias da educadora cooperante da PPS II, contudo sei que irei ter mais oportunidades de aprendizagem com outras profissionais igualmente boas, apesar de saber que cada uma tem o seu método e a sua forma de trabalho.

Portanto, noto que as interações diárias foram um forte impulsionador para o desenvolvimento da identidade profissional. Face à relação desenvolvida com as famílias de ambos os contextos, consegui construir uma relação positiva, baseada no respeito e confiança, onde a troca de informações e de afeto foi verificada positivamente. Tanto com as famílias da PPS I como com as famílias da PPS II, o contacto foi bastante direto, visto que a organização socioeducativa era a mesma em ambas as práticas e esta, proporcionava momentos em que as famílias participavam ativamente na rotina das suas crianças. Após ter conseguido relacionar-me com as famílias de uma forma tão natural e positiva, tive a oportunidade de refletir sobre a minha posição enquanto futura educadora.

Creio que as famílias são um suporte essencial na educação e vivências das crianças, por isso, num futuro, espero que todas as famílias tenham a possibilidade de entrar dentro do ambiente educativo, participando e vivenciando momentos únicos do dia-a-dia dos seus filhos. Por outro lado, eu, enquanto educadora, pretendo manter uma posição de respeito, transmitindo afeto e segurança a cada família, onde a cooperação e o diálogo permanecerão como palavras de ordem.

No que concerne às crianças, cada criança apresenta uma individualidade e, por isso, nenhuma das mesmas foi igual. Em ambos os contextos, estabeleci momentos de partilha, confiança e, essencialmente, afeto, pois considero que este deve ser sempre a base da formação pessoal e profissional. Todavia, para além do carinho e segurança, as crianças também precisam de ser desafiadas, de conhecer novos valores, experiências, oportunidades, entre outros, devendo assim fomentar a autonomia e permitir que se sintam livres, com o intuito de não serem meros destinatários, mas sim intervenientes nos jogos e nas operações de poder (Almeida, 2019).

Deste modo, enquanto futura educadora de infância, espero ser um exemplo de referência, onde cada criança se sinta á vontade de comunicar e contruir relações positivas, tal como as desafiarei a novas experiências e vivências para que se apoderem de tudo o que esteja ao seu alcance consoante as oportunidades que surgirem.

Porém, o caminho nem sempre será fácil, pois ser educadora de infância é constante desafio e uma constante aprendizagem teórica e prática. Por isso, espero que possua “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc.

para com as crianças e os adultos” com quem vivenciei o crescimento e aprendizagem (Silva et al., 2016, p.33).

Por fim, enquanto futura educadora de infância, pretendo ter sempre em mente todas as aprendizagens que este percurso me proporcionou, entrando para uma nova etapa de mente aberta e predisposta a conhecer novas realidades e novas aquisições, com o intuito de me tornar melhor pessoal e profissionalmente. Pretendo ter sempre em mente um dos valores que me tem vindo sempre a acompanhar desde o início do meu percurso, sendo este a importância de permitir que as crianças sejam livres de explorar tudo o que as rodeia, desafiando-as a aprender através das suas próprias vivências, sem limites impostos pelos adultos, e principalmente sem medos dos adultos que são impostos inconscientemente na mente das crianças, permitindo-as sempre que possível a exploração autónoma da natureza e de tudo aquilo que ela nos consegue trazer de bom.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Vendo quase cumprida a grande etapa do meu percurso académico, resta-me refletir sobre todo o meu percurso realizado ao longo das práticas profissionais supervisionadas e da sua importância para o meu percurso profissional enquanto educadora de infância.

Neste sentido, não posso deixar de mencionar os dois estágios realizados nas duas valências (Creche e Pré-Escolar). Em ambos, tive a oportunidade de contactar com a abordagem *HighScope*, com a qual aprendi muitas coisas. Efetivamente, ao longo da minha prática, priorizei a aprendizagem pelo meio da ação e, assim, fui também aprendendo a observar, ouvir, explorar e integrar a equipa que me acolheu durante os dois períodos de prática profissional supervisionada.

Analisando as práticas que experienciei, as crianças que acompanhei, as equipas educativas com as quais tive a oportunidade de me cruzar e que sempre me ajudaram, as famílias que se mostraram disponíveis para mim, tive sempre momentos de aprendizagem que considero terem enriquecido as minhas práticas. O percurso que realizei até aqui foi bastante desafiante, tanto a nível pessoal como a nível profissional, tive que fazer escolhas que poderão não me ter beneficiado em alguns aspetos, mas sei que dei o melhor de mim e que me desafiei a fazer mais e melhor, tanto para as crianças como para as equipas educativas que estavam a acompanhar. Pude compreender ainda mais a relevância da partilha de saberes e do trabalho em equipa para tentar sempre alcançar um bem maior, uma vez que estes elementos são essenciais para o sucesso.

No que diz respeito à investigação que realizei, a mesma permitiu-me desenvolver e adquirir novos conhecimentos relacionados com a temática em questão, revelando-se enriquecedora para a minha vida profissional. Uma vez presente nos dias de hoje a emergência de colocar as crianças a contactar cada vez mais com o espaço exterior, decidi incidir a minha investigação nas potencialidades de um espaço exterior sem barreiras que, no caso desta organização em particular, incidiu diretamente sobre o espaço das cozinhas de lama/horta.

O presente estudo apresenta algumas fragilidades, nomeadamente na recolha de dados onde poderia ter sido interessante realizar mais momentos de registo de observação naturalista, realizando mais momentos do período da manhã nas cozinhas de lama/horta. Para além disso, penso que poderia ter sido interessante realizar uma pequena entrevista

a algumas crianças do grupo, questionando-as sobre a sua opinião face aos momentos dinamizados nas cozinhas de lama/horta. Numa investigação futura, creio que se poderia tornar interessante concretizar uma investigação com os dados recolhidos no presente estudo, mas com um espaço mais amplo, retirando o grupo de crianças fora da instituição e ir para um local perto onde os elementos naturais estivessem igualmente sempre presentes e realizando então a entrevista às crianças do grupo.

Por fim, como futura educadora de infância, preciso de estar consciente do meu papel, pois irei acompanhar e promover aprendizagens para que as crianças se tornem adultos e cidadãos ativos. Desta forma, a função de um educador de infância é essencial para transmitir conhecimentos, valores, saberes e comportamentos, proporcionando às crianças as bases necessárias para o seu desenvolvimento. Tendo sempre em mente que é o meu dever como educadora de infância fazer o melhor para o grupo de crianças, independentemente se me trará a mim como adulto mais trabalho a realizar ou não a realizar qualquer tipo de atividade.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Almeida, T. (2018). *O governo da infância: o brincar como técnica de si*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70(2),1-15
- Almeida, T. (2019). Lá fora também se brinca... como promover a brincadeira no exterior em creche e jardim de infância. *Blogue Primeiros Anos.pt*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/04/10/la-fora-tambem-se-brinca-como-promover-a-brincadeira-no-externo-em-creche-e-jardim-de-infancia/>
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In F. Lemos & M. L. Nascimento (org). *Biopolítica e Tanatopolítica* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 132-156.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72, 85-104.
- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra]. Repositório Universidade de Coimbra. [https://eg.uc.pt/bitstream/10316/23411/1/Tese\\_Gabriela%20Bento.pdf](https://eg.uc.pt/bitstream/10316/23411/1/Tese_Gabriela%20Bento.pdf)
- Bento, M. G. P. (2017). Análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadores de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 390-403.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.

- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina
- Dallabona, S. R. & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*, Vol. 1, 107-112.
- Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. *Diário da República n.º 195- II Série*. Ministério da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, Lisboa
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). *Nature and its influence on children's outdoor play*. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15(2), 24-35.
- Duffy, C. (2013). *A viagem de Isabelle – Um estudo de caso sobre desenvolvimento sensorio-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação das suas experiências e jogo ao ar livre*. *Cadernos de educação de infância*, 100, 12-18.
- Elkind, D. (2007). *The Power of Play: Learning What Comes Naturally*. *Da Capo Press*.
- Espadilha, S. & Friães, R. (2017). *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer? – Um estudo sobre a importância do exterior no jardim de infância*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Observação de Classes*. Porto Editora.
- Ferreira, A. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early childhood education journal*, 29(2), 111-117.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Ed. Monitor.
- Granjo, P. (2004). *Há uma cultura do risco? Colóquio Quatro Olhares Sobre a Cultura*. Barreiro.
- Formosinho, J., Oliveira – Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., Santos, M., Fochi, P., Machado, I & Sousa, J., (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes: como a brincadeira ao a livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014) *Development of children and adolescents*. Nova Iorque: Wiley
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Kenny, E. (2014). Forest Kindergartens: The Cedar song Way. *Children, Youth and Environments*.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. Cadernos de educação de infância, 90, 4-7.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira-Formosinho, J.(org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância (4ª ed)*. Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofias básicas. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emília na educação da primeira infância*. Artmed.
- Marchão, A., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, (64), 27-41.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2007). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neto, C. (2015). “Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável”. *Observador*. <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>
- Neto, C. (2020a). *Crianças Saudáveis, Crianças Felizes: A Importância do Jogo na Infância*. Livros Horizonte.

- Neto, C. (2020b). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). Brincar em cascais. *Cascais: CERCICA*
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Coleção Infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Brasil: Thomson Learning.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quitério, A. (2022). *Ser Criança. Cuida da tua criança interior e da criança que é criança – um olhar na educação das emoções, da mente e do corpo*. Climepsi Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva
- Roldão, M. C. (2007) *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, 71, 25-30. Edições DGIDC
- 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/jspui/bitstream/10316/25510/1/Tese%20-%20Ana%20Rita%20Rosa.pdf>.
- Santos, M. (1994) *A observação científica*. Centro de Psicologia social. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Santos, P. (2020) *Brincar ao Ar Livre*. Editora Coisas de Ler.
- Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância na Infância* (pp. 39- 56). Porto Editora.
- Sarmento, M. (2003). *A infância entre pedagogias e culturas*. Edições ASA.
- Sarmento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *LocusSoci@l*, 2, 47-65

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério*. In T. Silva, M. J. (2010). *Brincar aos escritores ou aos "rimadores"*. Cadernos de educação de infância, 90, 11.
- Sousa, A. R., & Melo, J. C. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Humanidade e Inovação*, 4 (1), 117-128  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Ediciones Morata
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). *Perfis de estagiários na prática de Ensino Supervisionada em Portugal*. Cad. Pesqui., 49 (174), 168-181.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors- Spaces and Places, Risk and Challenge*. Poland: McGraw-Hill.
- 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. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, A. (2012). *Educação Infantil: Teorias e Práticas para Educadores*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora
- Vieira, M. (2008). *Crianças e Brincadeiras: O Lúdico e a Aprendizagem na Educação Infantil*. Edições Afrontamento
- White, J. (2013). *Playing and Learning Outdoors: Making Provision for High Quality Experiences in Outdoor Environments with Children 3-7*. Rotledge.
- Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2.ª ed.) (D. Grassi, Trad.). Bookman (Obra original publicada em 2001).

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A.  
Portefólio da Prática  
Profissional  
Supervisionada  
| ' ' | ' ' |

Por uma questão de confidencialidade, o Portefólio da Prática Profissional Supervisionada consta num documento PDF à parte, denominado por Portfólio PPS II – Mariana Oliveira 2022356 MEPE 2A.

ANEXO B.

Tabela de caracterização  
do grupo de crianças

| ' ' | ' ' |

<b>Nomes</b>	<b>Género</b>	<b>Idade no início da PPS II (outubro)</b>	<b>Idade no fim da PPS II (fevereiro)</b>	<b>Percurso Institucional</b>
<b>AC</b>	Masculino	2 anos	3 anos	1º ano na instituição
<b>AN</b>	Masculino	2 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>AM</b>	Feminino	3 anos	3 anos	1º ano na instituição
<b>AU</b>	Feminino	3 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>BENI</b>	Feminino	2 anos	3 anos	1º ano na instituição
<b>D</b>	Feminino	2 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>DI</b>	Masculino	2 anos	3 anos	1º ano na instituição
<b>DA</b>	Masculino	3 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>DG</b>	Masculino	2 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>EW</b>	Masculino	2 anos	2 anos	Transitou da sala 2
<b>GABI</b>	Feminino	3 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>GA</b>	Masculino	3 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>GU</b>	Masculino	2 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>JO</b>	Feminino	2 anos	2 anos	1º ano na instituição
<b>JU</b>	Masculino	2 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>LO</b>	Masculino	3 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>NINÔ</b>	Feminino	3 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>ML</b>	Feminino	2 anos	3 anos	1º ano na instituição
<b>MI</b>	Masculino	3 anos	3 anos	Transitou da sala 2
<b>OL</b>	Feminino	3 anos	3 anos	Transitou da sala 2

ANEXO C.  
Carta de apresentação

| ' ' | ' ' |

# Olá famílias do J1 1

O meu nome é Mariana Oliveira. Sou estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Deste modo, do dia 2 de outubro até ao dia 31 de janeiro estarei, como estagiária, a acompanhar as crianças e a [redacted] nas suas atividades quotidianas. Apresento a minha total disponibilidade para as crianças e, conseqüentemente, para as suas famílias, que são tão importantes em todo este percurso.

Grata pela vossa atenção

A estagiária  
Mariana Oliveira



ANEXO D.  
Roteiro ético  
| ' ' | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>	<p><b>Crianças:</b> No que diz respeito á comunicação da investigação, o grupo de crianças nunca foi informado diretamente sobre os objetivos da mesma, visto que considerei que poderia influenciar as suas interações. No entanto, todas as crianças souberam o principal motivo da minha presença na organização socioeducativa. Para além disto, pretendo dar a entender os objetivos da minha investigação conforme as interações que vou tendo com as crianças.</p> <p><b>Famílias:</b> Para além da carta de apresentação, afixada a entrada da sala, a educadora foi-me apresentando às famílias explicando os objetivos da minha presença na sala.</p> <p><b>Equipa de trabalho:</b> Em conversas informais com a educadora cooperante, expus o tema que tinha pensado</p>

		para a investigação, partilhando em simultâneo os objetivos e ideias que tinha para o desenvolvimento da mesma.
<b>2. Custos e benefícios</b>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p>	<p>Acredito que a pesquisa não tem um impacto negativo em nenhum dos envolvidos, nomeadamente as crianças, a equipa educativa e as famílias, pois não apresenta riscos nem compromete o seu bem-estar ou privacidade.</p> <p>Relativamente aos benefícios, acredito que, através das minhas interações com as crianças e das propostas pedagógicas que concebi e apliquei em conjunto com as mesmas, consegui proporcionar-lhes oportunidades significativas de aprendizagem. Além disso, a presente investigação trouxe também benefícios para a equipa educativa, visto que estive sempre predisposta a ouvir sugestões, aprendendo com as mesmas.</p>
<b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p>	<p>Quando iniciei a PPS II, as famílias e a equipa educativa foram informadas de que as informações que iria recolher seriam estritamente utilizadas apenas</p>

	<p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	<p>e só para fins académicos. Para além disso, assegurei-me do anonimato dos dados pessoais dos participantes, adotando as seguintes medidas: (i) usei apenas as iniciais dos nomes e dos sobrenomes ou alcunhas em registos escritos; (ii) protegi a identidade da organização educativa; (iii) desfoquei os rostos dos participantes em qualquer tipo de registo fotográfico.</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais crianças envolver e a excluir</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).</p>	<p>Tendo em conta a natureza da investigação, optei por incluir todas as crianças, contribuindo assim para o seu desenvolvimento. No entanto, sempre que alguma criança demonstrava desconforto perante a sua participação, considerei crucial respeitá-la e ir sempre de encontro das suas necessidades.</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e método da investigação</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1).</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p>	<p><b>Crianças:</b> Os objetivos e métodos da investigação não foram comunicados diretamente. No entanto, no decorrer da mesma, os interesses e as necessidades das crianças foram protegidos.</p> <p><b>Equipa educativa:</b> Conversei com a educadora cooperante sobre a viabilidade de conduzir um estudo</p>

	<p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2)</p>	<p>de caso sobre “Potencialidades do espaço exterior num Jardim de Infância”</p>
<p><b>6. Consentimento informado</b></p>	<p><b>Princípios:</b> “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p. 1).</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e</p>	<p>Desenvolvi um formulário de consentimento informado para obter permissão para capturar fotografias e vídeos, garantindo que a identidade da criança fosse preservada. Salientando que a criança poderia revogar o consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo para a mesma.</p> <p>Durante a captura de fotos e vídeos, observei atentamente as reações das crianças para verificar se existia o consentimento por parte das mesmas. Para o inquérito por questionário que realizei, preparei uma autorização para a sua concretização.</p>

	<p>divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).</p>	
<p><b>7. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p.2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p>	<p>Após concluir a pesquisa, pretendo partilhar os resultados tanto com a equipa educativa bem como com as famílias, visto que o estudo foi centrado nas crianças.</p>

	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>	
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2)</p>	<p>Acredito que a minha investigação terá um impacto positivo nas crianças, uma vez que no decorrer da investigação irei compreender as potencialidades do espaço exterior, colaborando com as crianças e observando as suas vivências nesse mesmo espaço.</p>

	<p><b>Compromisso com a equipa de educativa:</b> “Ser solidário co os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p>	
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Durante a minha investigação, pretendo partilhar todas as informações com os intervenientes, dentro da confidencialidade, com a equipa educativa, as crianças e as famílias, mediante conversas informais.</p>

<p><b>10. Tratamento dos dados</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Ao terminar a investigação, comprometo-me a eliminar todos os registos relacionados com as crianças e com a instituição socioeducativa.</p>
--	---	--

ANEXO E.  
Consentimento informado  
às famílias  
| ' ' | | ' ' |



## **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Mariana Carvalho Oliveira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024, a realizar o segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste âmbito, estou desde o passado dia 2 de outubro de 2023 até ao próximo dia 31 de janeiro de 2024 a realizar o meu estágio na sala da educadora Débora, da Inês e das crianças.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Pré-Escolar para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. E, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

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



ANEXO F.

Consentimento informado  
do portefólio da criança  
| ' ' | ' ' |



## CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais da Olivia

Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II é-me solicitada a elaboração de um Portfólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

O portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, de comentários da mesma, bem como dos adultos envolvidos.

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que estiver concluído, o portfólio será entregue aos pais.

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

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

Declaro que aceito que a minha filha/educanda participe na elaboração deste portfólio

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação \_\_\_\_\_

Assinatura da estagiária \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

ANEXO G.

Guião de entrevista/  
questionário realizado à  
Educadora Cooperante

|' '' | | ''

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadora de Infância cooperante e Educadora de Infância da sala de JI 2 (PPS II 2023/2024)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções das educadoras, face á importância do espaço exterior e da sua mesma exploração;
- Compreender as conceções das educadoras face às vivências do grupo no espaço exterior e as suas potencialidades.

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o/a entrevistado/a.</li></ul>	<p>- Esta entrevista tem como objetivo principal recolher informação sobre o contexto socioeducativo e as conceções da equipa educativa sobre as vivências e as potencialidades do espaço exterior.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar sobre a devolução das transcrições e a sua validação.</p>
<b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o percurso profissional</li></ul>	<p>B1. Qual é a sua formação académica?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância/auxiliar?</p> <p>B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram os principais desafios que encontrou? E na atualidade?</p>

<p><b>C.</b> Perspetivas sobre a importância do espaço exterior e da sua mesma exploração</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a equipa educativa atribui ao espaço exterior e á exploração do mesmo.</li> </ul>	<p>C1. O que considera ser o conceito de um espaço exterior neste contexto?</p> <p>C2. Qual atenta ser a importância desse espaço exterior? E quais as possíveis potencialidades desse espaço?</p> <p>C3. Uma vez que a organização educativa se rege pelo modelo <i>Highscope</i>, como é privilegiada a exploração desse espaço, seguindo os princípios do modelo?</p> <p>C4. Considera que um espaço exterior amplo é a mesma coisa que um espaço exterior com limites delimitados? Porquê?</p> <p>C5. Que importância atribui ao contacto da criança com o espaço exterior?</p> <p>C6. Atenta que as oportunidades que ocorrem da exploração de um espaço exterior são benéficas? De que forma?</p> <p>C7. Qual foi o objetivo principal da organização ao construir o espaço da cozinha de lama/horta?</p> <p>C8. Uma vez que a organização tem ao seu dispor uma cozinha de lama/horta, considera um espaço de importância para as aprendizagens realizadas por um grupo de crianças? Se sim, de que forma?</p>
<p><b>D.</b> Concepções face às vivências do grupo no espaço exterior e as suas potencialidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a relação entre as concepções sobre a exploração do espaço exterior e as potencialidades do mesmo.</li> <li>• Perceber as concepções da equipa educativa face às vivências do grupo no espaço exterior.</li> </ul>	<p>D1. Considera que as potencialidades da exploração de um espaço exterior são iguais às de um espaço interior? Porquê?</p> <p>D2. As oportunidades que ocorrem num espaço exterior são as mesmas que ocorrem num espaço interior?</p> <p>D3. Participa nas brincadeiras/explorações feitas pelas crianças? De que forma? E porquê?</p> <p>D4. Qual a importância das vivências num espaço exterior para as crianças? E para este grupo em específico?</p> <p>D5. Observa as vivências/explorações feitas pelas crianças no espaço exterior? Porquê?</p> <p>D6. Regista essas observações? Como? Se sim, o que faz com essas observações? Tem impacto na sua prática?</p>
<p><b>H.</b> Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concluir a entrevista</li> </ul>	<p>H1. De momento, recorda-se de algo mais que considera relevante em relação aos aspetos abordados?</p>

ANEXO H.

Guião de entrevista/  
questionário realizado à  
Coordenadora Pedagógica

| | ' ' | | ' ' |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Coordenadora Pedagógica (PPS II 2023/2024)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções da instituição face á importância do espaço exterior e da sua mesma exploração;
- Compreender as conceções da instituição face às vivências do grupo no espaço exterior e as suas potencialidades.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
<p><b>C.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o/a entrevistado/a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo principal recolher informação sobre o contexto socioeducativo e as conceções da equipa educativa sobre as vivências e as potencialidades do espaço exterior.</li> <li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar sobre a devolução das transcrições e a sua validação.</li> </ul>
<p><b>D.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional</li> </ul>	<p>B1. Qual é a sua formação académica?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância/auxiliar?</p> <p>B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram os principais desafios que encontrou? E na atualidade?</p>

<p>C. Perspetivas sobre a importância do espaço exterior e da sua mesma exploração</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a equipa educativa atribui ao espaço exterior e à exploração do mesmo.</li> </ul>	<p>C1. O que considera ser o conceito de um espaço exterior neste contexto?</p> <p>C2. Qual atenta ser a importância desse espaço exterior? E quais as possíveis potencialidades desse espaço?</p> <p>C3. Uma vez que a organização se rege pelo modelo <i>Highscope</i>, como é privilegiada a exploração desse espaço, seguindo os princípios do modelo?</p> <p>C4. Considera que um espaço exterior amplo é a mesma coisa que um espaço exterior com limites delimitados?</p> <p>C5. Que importância atribui ao contacto da criança com o espaço exterior?</p> <p>C6. Atenta que as oportunidades que ocorrem da exploração de um espaço exterior são benéficas? De que forma?</p> <p>C7. Qual o objetivo principal da organização socioeducativa ao criarem áreas no espaço exterior?</p> <p>C8. Uma vez que a organização tem ao seu dispor uma cozinha de lama/horta, considera um espaço de importância para as aprendizagens realizadas por um grupo de crianças? Se sim, de que forma?</p>
<p>H. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concluir a entrevista</li> </ul>	<p>D1. De momento, recorda-se de algo mais que considera relevante em relação aos aspetos abordados?</p>

ANEXO I.

Entrevista/questionário  
da Educadora cooperante

| | ' ' | | ' ' |

## **B. Definição do perfil do/a entrevistado/a**

### **B1. Qual é a sua formação acadêmica?**

Mestrado em educação pré-escolar

### **B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância/auxiliar?**

9 anos

### **B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?**

Ser educador de infância é assumir a responsabilidade única de nutrir e orientar o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos das suas vidas. É criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante onde as crianças possam explorar, descobrir e crescer em todos os aspetos do seu ser. Ser educador de infância envolve compreender profundamente as necessidades emocionais, sociais, cognitivas e físicas das crianças e constantemente adaptar as práticas educativas.

É cultivar um ambiente de aprendizagem inclusivo e diversificado, onde todas as crianças se sintam valorizadas, respeitadas e capazes de alcançar o seu pleno potencial.

### **B4. Fale-me do seu percurso profissional.**

Trabalhei um ano em CAF's até vir para a instituição onde estou atualmente. O meu primeiro ano nas CAF's foi numa instituição inserida num bairro social e a instituição servia essas mesmas crianças. Depois comecei na instituição atual, com a sala de 1 ano e acompanhei o grupo até ao fim do pré-escolar. Depois acompanhei um grupo de dois anos e atualmente estou com um grupo de 3 anos que acompanho desde o ano passado.

### **B5. Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram os principais desafios que encontrou? E na atualidade?**

Trabalhar com equipas educativas nas instituições, sentir segurança no trabalho que estou a fazer e ter a certeza que é adequado para as crianças, tendo em conta os seus interesses, os níveis de desenvolvimento e as suas necessidades. Na atualidade algo que

tenho tentado construir é a partilha com as famílias, ou seja, tentar ser mais direta ao passar algumas informações.

### **C. Perspetivas sobre a importância do espaço exterior e da sua mesma exploração**

#### **C1. O que considera ser o conceito de um espaço exterior neste contexto?**

O espaço exterior é considerado uma extensão importante do ambiente de aprendizagem dentro da escola, que oferece às crianças oportunidades para explorar, experimentar e de se conectarem com a natureza.

#### **C2. Qual atenta ser a importância desse espaço exterior?**

O espaço exterior desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico, emocional e social das crianças, fornecendo um ambiente onde podem brincar, correr, socializar, relaxar e dar asas à imaginação. O espaço exterior oferece uma variedade de vantagens importantes para o desenvolvimento saudável e integral de uma criança. Por exemplo: O espaço ao ar livre proporciona oportunidades para a criança se mover, correr, pular, escalar e praticar uma variedade de habilidades motoras. O ambiente ao ar livre oferece também uma riqueza de estímulos sensoriais, como cores vibrantes, texturas variadas, sons naturais e odores frescos. A nível social e emocional, brincar ao ar livre promove interações sociais positivas entre as crianças, incentivando a partilha, a cooperação, a resolução de conflitos e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais. Temos sentido também que é muito benéfico para a criatividade visto que as crianças nesses momentos conseguem ir desde construir castelos de areia até criar histórias em uma floresta imaginária e por isso o espaço exterior é um cenário rico para o jogo simbólico e a expressão criativa.

#### **C3. Uma vez que a organização se rege pelo modelo Highscope, como privilegia a exploração desse espaço, seguindo os princípios do modelo?**

Este modelo que a criança aprende enquanto faz. Ou seja, através das experiências que vive a criança vai adquirindo conhecimentos. O espaço exterior é um ambiente natural para a aprendizagem prática e experiencial. As crianças podem explorar a natureza, observar plantas e animais, investigar fenômenos naturais e participar de

atividades de ciências ao ar livre, o que enriquece seu entendimento do mundo e estimula sua curiosidade e criatividade.

**C4. Considera que um espaço exterior amplo é a mesma coisa que um espaço exterior com limites delimitados?**

Tanto espaços exteriores amplos como os delimitados têm as suas próprias vantagens, e a escolha depende de vários fatores, incluindo o ambiente da escola, as necessidades das crianças e as preferências educacionais. Por exemplo, um espaço exterior amplo permite que a criança tenha mais liberdade para explorar e para se mover livremente. Poderá também inspirar a criatividade e a imaginação das crianças, proporcionando um cenário aberto para jogos de faz de conta, aventuras imaginárias e atividades de exploração. Por sua vez, um espaço exterior delimitado pode ser projetado com áreas específicas para diferentes atividades, como áreas de jogo mais estruturado. Isso pode facilitar a organização das atividades e o uso eficiente do espaço. Um espaço delimitado pode também criar uma sensação de intimidade e conforto para as crianças, especialmente aquelas que podem sentir-se sobrecarregadas por espaços amplos ou abertos. Penso que o ideal seja optar por uma combinação de espaços amplos e delimitados para fornecer uma variedade de experiências ao ar livre.

**C5. Que importância atribui ao contacto da criança com o espaço exterior?**

Respondido na C2

**C6. Atenta que as oportunidades que ocorrem da exploração de um espaço exterior são benéficas? Sim. De que forma?**

Respondido na C2

**D. Conceções face às vivências do grupo no espaço exterior e as suas potencialidades**

**D1. Considera que as potencialidades da exploração de um espaço exterior são iguais às de um espaço interior? Porquê?**

Poderão ser iguais, desde que bem pensadas. Se o ambiente for pensado de forma que a criança consiga fazer uma exploração que permita que o seu desenvolvimento ocorra de forma global, então ambos os espaços poderão ter o mesmo potencial. Depende

dos objetivos que o educador for traçando. Mas acredito que no exterior um educador pode propor-se exatamente aos mesmos objetivos que no interior.

**D2. As oportunidades que ocorrem num espaço exterior são as mesmas que ocorrem num espaço interior?**

Respondido na anterior

**D3. Participa nas brincadeiras/explorações feitas pelas crianças? De que forma? E porquê?**

Normalmente sim. No exterior temos vivido grandes momentos de culinária ou de faz-de-conta e normalmente eles levam-nos para as suas brincadeiras.

**D4. Qual a importância das vivências num espaço exterior para as crianças?**

Respondido na C2 **E para este grupo em específico?**

Este grupo é bastante físico. Pedem constantemente para ir às cozinhas de lama. É lá que acontecem grandes momentos de faz de conta: construir habitats para os animais de plástico, cozinhar para os bebés ou para os amigos, entre outras coisas. Adoram também cuidar da horta e ir observando as diferenças. É constante também encontrá-los a observar animais como caracóis e minhocas.

**D5. Observa as vivências/explorações feitas pelas crianças no espaço exterior? Porquê?**

Sim. Normalmente quando estão no espaço exterior, existem muito menos conflitos. Por isso não preciso de me dedicar tanto a essa parte e posso dedicar-me a observá-los: as suas brincadeiras, as suas conversas, as preferências. Considero que sejam momentos com muita qualidade.

**D6. Regista essas observações? Como?**

Normalmente vou apontando alguns comentários, observações ou brincadeiras, que depois coloco no COR de cada criança.

ANEXO J.

Entrevista/questionário  
da Educadora da sala de

J1 2

| | ' ' | | ' ' |

## **B. Definição do perfil do/a entrevistado/a**

### **B1. Qual é a sua formação académica?**

Licenciatura e Mestrado em Educação Pré-Escolar.

### **B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância/auxiliar?**

3 anos

### **B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?**

Ser educadora de infância é ser um cuidador da infância, dos direitos das crianças. É apoiar e dar liberdade para cada uma ser aquilo que assim desejar!

### **B4. Fale-me do seu percurso profissional.**

Comecei a trabalhar nesta instituição logo após o meu estágio final de mestrado. Continuo a acompanhar o mesmo grupo há três anos.

### **B5. Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram os principais desafios que encontrou? E na atualidade?**

Quando comecei o meu percurso, estava com um grupo de 2 anos e sentia que uma das grandes dificuldades era conseguir gerir as dinâmicas de grandes grupos. Depois, com o tempo, com novas estratégias, com o conhecer do grupo e dos seus interesses, tudo melhor. Contudo, sinto que a grande dificuldade que fui sentindo ao longo do tempo está muito ligada ao conceito de limites. É essencial ser um adulto apoiante, que guia, que fornece os andaimes para a construção do seu ser. Não é dar respostas, mas sim selecionar as melhores opções para o sucesso!

## **C. Perspetivas sobre a importância do espaço exterior e da sua mesma exploração**

### **C1. O que considera ser o conceito de um espaço exterior neste contexto?**

O espaço exterior é uma extensão da sala.

### **C2. Qual atenta ser a importância desse espaço exterior?**

É importante a diversos níveis, não só motor, como social e emocional – através da interação com as crianças dos diferentes grupos, resolução de conflitos e negociação de materiais - como cognitivo através do contacto com as diferentes estações meteorológicas, sons, estímulos visuais, natureza. Uma panóplia infindável de potencialidades.

**C3. Uma vez que a organização se rege pelo modelo Highscope, como privilegia a exploração desse espaço, seguindo os princípios do modelo?**

Temos sempre um tempo na rotina destinado ao exterior. Para além disso, temos a horta e cozinhas de lama, onde exploramos em grande e pequeno grupo. Ainda, realizamos várias atividades no exterior, utilizando materiais naturais ou não. Muitas vezes, as refeições também são realizadas no exterior.

**C4. Considera que um espaço exterior amplo é a mesma coisa que um espaço exterior com limites delimitados?**

Claro que não. Podem existir muitos estímulos semelhantes, mas um espaço exterior será sempre mais propício a desenvolvimentos motores que o espaço delimitado pelas quatro paredes não consegue ter.

**C5. Que importância atribui ao contacto da criança com o espaço exterior?**

Bastante importância.

**C6. Atenta que as oportunidades que ocorrem da exploração de um espaço exterior são benéficas? De que forma?**

Sim, tal como referi anteriormente. A todos os níveis. Motor – sendo um espaço que permite estimular aptidões que o interior não consegue fazer, dado às limitações de espaço e mobiliário. Social e Emocional – pela interação com as outras crianças, brincadeiras que proporcionam o contacto com o mundo –relacionado com a parte cognitiva e construção do seu ser social.

## **D. Conceções face às vivências do grupo no espaço exterior e as suas potencialidades**

### **D1. Considera que as potencialidades da exploração de um espaço exterior são iguais às de um espaço interior? Porquê?**

Não, devido às limitações de espaço que não permitem uma exploração tão ampla dos movimentos. Claro que tudo isto que digo é na ótica de olhar para uma sala, como um espaço que tem mesas onde podem criar as suas produções artísticas e móveis para apoiar a organizar materiais. Se for um espaço amplo, como ginásios, existem certas conquistas a nível motor que são equivalentes. Contudo, o ar que respiramos, os sons que nos envolvem, o ambiente proporcionado é completamente diferente.

### **D2. As oportunidades que ocorrem num espaço exterior são as mesmas que ocorrem num espaço interior?**

Tal como referi anteriormente, não são as mesmas devido a tudo aquilo que está ao nosso redor no exterior e que não conseguimos ter o seu acesso pleno no interior – ar, natureza, sons, sol...

### **D3. Participa nas brincadeiras/explorações feitas pelas crianças? De que forma? E porquê?**

Sempre! Só assim faz sentido para mim. Claro que vou alternando entre uma postura ativa e participativa ou simplesmente de observação e escuta ativa. É através das explorações das crianças, das suas brincadeiras, que consigo perceber os seus interesses, curiosidades e organizar o meu plano de ação.

### **D4. Qual a importância das vivências num espaço exterior para as crianças? E para este grupo em específico?**

Como tenho vindo a falar, a importância é fundamental na construção do seu ser – a nível social, cognitivo, motor, emocional. Sim, porque o espaço exterior é um grande aliado na regulação e autorregulação das emoções. Muitas vezes, ir ver as folhas a mexer, ir ver o pássaro a voar, ir sentir o sol, observar o mundo ao nosso redor, traz-nos uma tranquilidade que não conseguimos ter em mais espaço nenhum. Para este grupo, bastante ativo, é fundamental. É no espaço exterior que expandem a energia interior de uma forma

mais crua. Onde jogam à bola, apanhada, muralha da china... uma panóplia de jogos cooperativos que adoram. Onde observam a natureza, criam brincadeiras de faz de conta, utilizam pequenos ramos como varinhas mágicas...

**D5. Observa as vivências/explorações feitas pelas crianças no espaço exterior?  
Porquê?**

Sim! Através desta vivências e explorações são realizadas aprendizagens fundamentais para as crianças. Observo para perceber os seus interesses, curiosidades e organizar o meu plano de ação.

**D6. Regista essas observações? Como?**

Através de vídeos, fotografias e notas de campo.

ANEXO K.  
Entrevista/questionário  
da Coordenadora  
Pedagógica

| | ' ' | | ' ' |

## **B. Definição do perfil do/a entrevistado/a**

### **B1. Qual é a sua formação acadêmica?**

Curso Tecnológico de Ação Social

Licenciatura em Educação Básica

Mestrado em Educação Pré-Escolar

### **B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância/auxiliar?**

Desde 2012

### **B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?**

Ser educadora de infância é compreender o desenvolvimento infantil e poder apoiar as crianças em cada uma das suas etapas. É ser um exemplo. É ter um olhar atento. É proporcionar às crianças um ambiente seguro, no qual possam crescer e desenvolver-se harmoniosamente e de forma saudável e integral.

### **B4. Fale-me do seu percurso profissional.**

No mestrado, estagiei em creche nesta escola, no berçário. Quando terminei o mestrado, chamaram-me para uma substituição no berçário e, mais tarde, na sala 2. No ano seguinte, integrei o grupo de educadoras. Desta instituição. Em 2019, iniciei funções também como Coordenadora Pedagógica da escola.

### **B5. Quando iniciou a sua prática profissional, quais foram os principais desafios que encontrou? E na atualidade?**

As principais dificuldades prendiam-se com a falta de experiência, o que se traduzia em insegurança, falta de assertividade, gestão do grupo e do tempo, medo de errar, não saber o que dizer ou como dizer.

Neste momento, essas dificuldades já foram ultrapassadas e, apesar de existir sempre a vontade de querer fazer mais e melhor e, por isso, uma análise reflexiva da prática, existe uma maior segurança nas decisões e ações realizadas. Atualmente, penso que a maior dificuldade diz respeito à gestão das próprias expectativas, de querer ter uma prática de excelência e, por vezes, não corresponder.

### **C1. O que considera ser o conceito de um espaço exterior neste contexto?**

Não só neste contexto, mas em todas as escolas e em todos os momentos, um espaço exterior é um espaço ao ar livre que tem potencialidades que nós não temos e que não podemos ter dentro de um contexto interior. Portanto, um espaço exterior é um espaço ao ar livre que, potencia diferentes tipos de brincadeiras que não são possíveis no interior, como saltar, correr, trepar, subir, descer. Portanto todas essas coisas todas que se fazem num espaço maior, mais amplo, sem os obstáculos de mesas, cadeiras, móveis.

### **C2. Qual atenta ser a importância desse espaço exterior? E quais as possíveis potencialidades desse espaço?**

A importância tem mesmo a ver com essas potencialidades mencionadas anteriormente, que não são possíveis ter num espaço interior. Pode haver um complemento entre os dois tipos de espaço, e é desejável que haja esse complemento, mas há coisas que só é possível fazer num espaço amplo no exterior, como por exemplo: escorregar, balançar, correr, saltar, subir, descer, etc. Há diferentes tipos de motricidade grossa que precisam de mais espaço, e que só são possíveis acontecer num espaço exterior. É importante, para as crianças poderem conseguir desenvolver essas capacidades da motricidade grossa, depois é importante também que seja um espaço que permita um contacto com a natureza, que existam árvores, que existam elementos naturais, que as crianças possam observar a rua, que possam observar o sol, que possam observar as folhas a cair, que possam tocar em erva, folhas, flores, que possam observar diferentes árvores a crescer, portanto todas estas coisas que não são possíveis num espaço interior.

### **C3. Uma vez que a organização se rege pelo modelo Highscope, como é privilegiada a exploração desse espaço, seguindo os princípios do modelo?**

O que acontece é que nós tentamos utilizar o espaço exterior como complemento do espaço interior, da sala de atividades, há atividades que podem ser feitas em sala, mas que também podem ser feitas no exterior e se nós usamos o espaço exterior como um complemento á atividades de pequeno grupo que podem ser feitas no exterior com materiais da natureza como complemento da sala. Existem momentos incluídos na rotina e que acontecem todos os dias, salvo se as condições meteorológicas não o permitirem,

que é o momento em que eles têm de brincadeira livre no exterior e que obviamente o adulto permanece como um adulto atento, que vai apoiando as brincadeiras das crianças, que vai observando as brincadeiras que estão a desenvolver e vai participando como parceiro, mas ao mesmo tempo também existe oportunidades de brincadeiras livres, o que permite que fique com uma perspetiva mais observadora. Portanto acontecem estas duas coisas, como complemento da sala, mas também como brincadeira livre. Isto não tem haver só com o modelo Highscope, penso que todos os modelos construtivistas o fazem que é encontrar este equilíbrio entre o complemento da sala e a brincadeira livre.

#### **C4. Considera que um espaço exterior amplo é a mesma coisa que um espaço exterior com limites delimitados?**

Obviamente que aqui depende muito do que é um espaço exterior com limites delimitados, claro que nos parece sempre que um espaço exterior deve ser o mais amplo possível e deve permitir que exista diferentes tipos de brincadeira a acontecer ao mesmo tempo. Se for um espaço, em que por exemplo, as crianças têm de escolher ou se joga futebol ou se faz um espetáculo ou se anda de triciclo parece-me que é um espaço exterior limitado e que por isso não vai corresponder às necessidades físicas, emocionais e cognitivas das crianças, não potencializar que exista diferentes tipos de brincadeira a acontecer ao mesmo tempo. Por outro lado, ou temos aquele espaço físico limitado ou não temos nenhum, óbvio que é melhor ter um espaço exterior limitado pequeno do que não termos nenhum com as condicionantes que isso acarreta, naturalmente que quanto maior for esse espaço, quanto mais tipo de brincadeira permitir, quanto mais liberdade der às crianças para prosseguirem os seus interesses melhor, mas às vezes isso não é possível, portanto é necessário encontrar estratégias e negociar com as crianças o tipo de brincadeiras que estão a ter, o que não é o ideal, mas nas características que existem é possível é muito melhor do que nem sequer existir espaço exterior.

#### **C5. Que importância atribui ao contacto da criança com o espaço exterior?**

A criança quando está no espaço exterior manifesta-se de uma forma livre, de uma forma muito mais ampla, não é que ela não o faça num espaço interior mas existem muito mais potencialidades, muito mais liberdade de movimentos do que no interior, por isso a

criança está muito mais livre e não é no tipo de escolhas, é mesmo no tipo de brincadeiras, naturalmente que não podem ocorrer dentro da sala porque se podem magoar, porque podem bater num móvel, porque estão outras crianças que estão a brincar que podem ser magoadas. No espaço exterior existe essa liberdade, obviamente que temos de ter cuidado uns com os outros, mas já não estamos tão perto uns dos outros, já não existem tantos móveis, tantas barreiras físicas, portanto naturalmente a criança está muito mais livre, muito mais despreocupada com os cuidados que tem que ter em relação ao outro e por isso a relação que tem num espaço exterior, as brincadeiras que são realizadas no espaço exterior podem ser uma continuidade das brincadeiras que são realizadas num espaço interior e às vezes são as brincadeiras de faz de conta, às vezes também querem desenhar no espaço exterior, mas depois também desenvolvem outro tipo de brincadeiras que não podem fazer no interior, jogar a apanhada, jogar futebol, desenvolver outros jogos de equipa, portanto tudo isso faz com que a criança possa explorar todo o seu corpo de uma forma mais natural.

**C6. Atenta que as oportunidades que ocorrem da exploração de um espaço exterior são benéficas? De que forma?**

Todas estas oportunidades do espaço exterior são um complemento do espaço interior á coisas que nós não conseguimos fazer num espaço interior e então fazemos no espaço exterior, são oportunidades de brincadeira muito mais livre, em que as crianças também interagem com outras crianças que não as da sala, portanto têm outro tipo de relações, põe em prática outro tipo de desenvolvimento, desenvolvimento global está muito mais presente no tempo exterior do que no tempo interior portanto todas estas questões que eu fui falando ao longo destas outras perguntas acho que são as oportunidades do espaço exterior.

**C7. Qual o objetivo principal da organização socioeducativa ao criarem áreas no espaço exterior?**

Nós não temos áreas específicas no espaço exterior, temos diferentes tipos de equipamentos e de elementos que permitam que existam diferentes atividades a acontecer ao mesmo tempo. Temos o escorrega que permite trepar, que permite subir de diferentes

formas, permite descer de diferentes formas, temos os blocos que permitem construir e criar momentos de faz de conta, temos cubos que nos permitem fazer construções, mas que ao mesmo tempo também nos permitem fazer brincadeiras de faz de conta. Quando eles constroem aspiradores e fingem que estão a aspirar o parque, quando constroem chapéus de chuva e fingem que estão a passear pelo parque a fugir da chuva, portanto diferentes brincadeiras de faz de conta, que permite fazer musica, materiais que permitam, e aqui entramos um bocadinho mais nas cozinhas de lama, materiais reais que permitam encher, esvaziar, que permitam construir coisas de faz de conta, que permitam apertar, esguichar, mexer na terra, plantar, semear, portanto todas estas coisas que vão existindo, os triciclos, as bicicletas que eles trazem, as trotinetes que permitem outros tipos de motricidade grossa, as bolas, ás vezes as balizas para complementar os jogos de futebol. E depois todos os outros materiais que eles podem ir buscar às salas, como complemento para brincar no espaço exterior, mas o principal objetivo é inevitavelmente potenciar o máximo de tipo de brincadeiras das crianças, permitir que elas escolham e que tenham várias escolhas no exterior. Lembrei-me agora também dos pneus, portanto são tudo objetos que não são utilizados com um fim único, portanto são *open ended materials* que eles podem utilizar de diferentes formas e que potenciam vários tipos de brincadeiras. Acho que o principal objetivo é esse: que o espaço exterior potencie diferentes tipos de brincadeiras e acolha os diferentes tipos de brincadeiras que podem ocorrer em simultâneo.

**C8. Uma vez que a organização tem ao seu dispor uma cozinha de lama/horta, considera um espaço de importância para as aprendizagens realizadas por um grupo de crianças?**

Sim. Se sim, de que forma? Nos dias de hoje é muito raro as crianças terem contacto com a terra, com a natureza no estado puro, sem existir a preocupação de se sujarem, se estão a desarrumar muito, que está a ficar tudo muito caótico à sua volta, e elas precisam disso, elas precisam de se sujar sem receio que se estão a sujar, precisam de estar sujas e depois sabem que vão estar limpas e está tudo bem, precisam de mexer na terra, precisam de utilizar a terra para colocar dentro de um recipiente e depois misturar com água e depois acrescentar pedras, ervas, flores, ou seja, mexer, contactar com a

natureza. Se nós queremos que eles respeitem a natureza eles primeiro têm que estar em contacto com a natureza, a natureza precisa de fazer parte do dia a dia deles, não só pode ser uma coisa muito em livros e em imagens, não é isso que se pretende, pretende-se que eles contactem com a natureza que coloquem as mãos na massa, tanto nas cozinhas de lama como na horta, o cuidar e todo o processo que se precisa fazer para colher alguma coisa. É preciso tratar da terra, adubá-la, estrumá-la, criar os regos com a terra, colocar lá a planta, fazer uma cama que nós costumamos fazer com aquela aparas de madeira que sobram de uma empresa de um pai de uma criança, regar, ver crescer e depois só colher passado muito tempo, portanto todo este processo também é valorizado pela criança, não só como um legume que é colhido por eles, mas um legume que deu trabalho a chegar àquela forma, foi preciso ser cuidado, foi preciso ser respeitado. Portanto a criação destes dois espaços tanto das cozinhas de lama como da horta o objetivo é que permitisse um contacto mais direto com a natureza, que permitisse às crianças mais momentos em que se pudessem sujar, em que pudessem brincar livremente, sem a preocupação de se está ou não a ficar sujo e inicialmente, e algumas crianças ainda têm muito isso de se sujar e de ficar logo preocupadas, e não é de todo esse o nosso objetivo, sujam-se depois vai-se trocar a roupa, portanto isso não é uma preocupação, é o eles poderem brincar na essência pura do brincar sem qualquer outra preocupação. Tendo em conta a sociedade que nós temos, cada vez mais, que estes momentos existem, infelizmente, cada vez menos é importante desconstruir também este brincar natural que é tão importante e que se foi perdendo.

ANEXO L.

Análise de conteúdo do  
questionário às  
Educadoras e Coordenadora  
Pedagógica

| " | | " |

Tema	Categoria	Subcategoria	Respostas	Unidade de Enumeração
Perfil do/a entrevistado/a	Formação do educador	Formação inicial	<b>Educadora D:</b> “Mestrado em educação pré-escolar.” <b>Educadora R:</b> “Licenciatura e Mestrado em Educação Pré-Escolar.” <b>Coordenadora:</b> “Mestrado em Educação Pré-Escolar”	3
	Experiência Profissional	Tempo de serviço	<b>Educadora D:</b> “9 anos” <b>Educadora R:</b> “3 anos” <b>Coordenadora:</b> “Trabalho como educadora desde 2012”	3
		Experiência em creche	<b>Educadora D:</b> “(...) na instituição atual, com a sala de 1 ano e acompanhei o grupo até ao fim do pré-escolar.” <b>Educadora R:</b> “(...) continuo a acompanhar o mesmo grupo há três anos.” <b>Coordenadora:</b> “... no berçário e, mais tarde, na sala 2.”	3
		Experiência em jardim de infância	<b>Educadora D:</b> “Depois acompanhei um grupo de dois anos e atualmente estou com um grupo de 3 anos que acompanho desde o ano passado” <b>Educadora R:</b> “(...) continuo a acompanhar o mesmo grupo há três anos.” <b>Coordenadora:</b> “acompanho sempre o grupo desde o berçário, e atualmente estou na sala dos 5 anos”	3
		Experiência noutros contextos	<b>Educadora D:</b> “Trabalhei um ano em CAF’s (...) O meu primeiro ano nas CAF’s foi numa instituição inserida num bairro social e a instituição servia essas mesmas crianças.”	1
Conceção da educadora	Conceito de educadora	Ambiente	<b>Educadora D:</b> “(...) criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante onde as crianças possam explorar, descobrir e crescer em todos os aspetos do seu ser.”	1
		Adaptação das práticas educativas	<b>Educadora D:</b> “Ser educador de infância envolve compreender profundamente as necessidades emocionais, sociais, cognitivas e físicas das crianças e constantemente adaptar as práticas educativas.”	2

			<b>Educadora R:</b> “(...) é ser um cuidador da infância, dos direitos das crianças. É apoiar e dar liberdade para cada uma ser aquilo que assim desejar!”	
	Dificuldades sentidas	Necessidades do grupo	<b>Educadora D:</b> “. Ser educador de infância envolve compreender profundamente as necessidades emocionais, sociais, cognitivas e físicas das crianças e constantemente adaptar as práticas educativas.”	1
		Trabalho em equipa	<b>Educadora D:</b> “Trabalhar com equipas educativas nas instituições”	1
		Conceito de limites	<b>Educadora R:</b> “Contudo, sinto que a grande dificuldade que fui sentindo ao longo do tempo está muito ligada ao conceito de limites.”	1
		Ligação com as famílias	<b>Educadora D:</b> “Na atualidade algo que tenho tentado construir é a partilha com as famílias, ou seja, tentar ser mais direta ao passar algumas informações.”	1
		Trabalho desenvolvido	<b>Educadora D:</b> “(...) sentir segurança no trabalho que estou a fazer e ter a certeza que é adequado para as crianças, tendo em conta os seus interesses, os níveis de desenvolvimento e as suas necessidades.” <b>Coordenadora:</b> “(...) nesse momento sinto que a maior dificuldade diz respeito à gestão das próprias expectativas, de querer ter uma prática de excelência e, por vezes, não corresponder”	2
Importância do espaço exterior e a sua exploração	Conceito do espaço exterior	Extensão do ambiente	<b>Educadora D:</b> “O espaço exterior é considerado uma extensão importante do ambiente de aprendizagem dentro da escola” <b>Educadora R:</b> “O espaço exterior é uma extensão da sala.” <b>Coordenadora:</b> “ (...) o espaço exterior é um espaço ao ar livre que tem potencialidades que nós não temos e que não podemos ter dentro de um contexto interior.”	3
		Contacto com a natureza	<b>Educadora D:</b> “que oferece às crianças oportunidades para explorar, experimentar e de se conectarem com a natureza.”	2

			<b>Educadora R:</b> “(...) contacto com as diferentes estações meteorológicas, sons, estímulos visuais, natureza.”	
	Importância do espaço exterior	Desenvolvimento da criança	<b>Educadora D:</b> “O espaço exterior desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico, emocional e social das crianças” <b>Educadora R:</b> “É importante a diversos níveis, não só motor, como social e emocional – através da interação com as crianças dos diferentes grupos, resolução de conflitos e negociação de materiais - como cognitivo através do contacto com as diferentes estações meteorológicas, sons, estímulos visuais, natureza.”	2
		Potencialidades	<b>Educadora D:</b> “fornecendo um ambiente onde podem brincar, correr, socializar, relaxar e dar asas à imaginação.” Uma panóplia infindável de potencialidades.” <b>Coordenadora:</b> “A importância tem mesmo a ver com as potencialidades (...) é importante, para as crianças poderem conseguir desenvolver essas capacidades de motricidade grossa, depois é importante também que seja um espaço que permita um contacto com a natureza (...) todas essas coisas que não são possíveis num espaço interior.”	2
O modelo <i>Highscope</i> no espaço exterior	O modelo <i>Highscope</i>	<b>Educadora D:</b> “Este modelo que a criança aprende enquanto faz. Ou seja, através das experiências que vive a criança vai adquirindo conhecimentos.” <b>Educadora R:</b> “Temos sempre um tempo na rotina destinado ao exterior.” <b>Coordenadora:</b> “(...) nós tentamos utilizar o espaço exterior como complemento do espaço interior, da sala de atividades (...) Existem momentos incluídos na rotina e que acontecem todos os dias, salvo se as condições meteorológicas não o permitirem.”	3	

		<p>Contacto com o exterior</p>	<p><b>Educadora D:</b> “(...) podem explorar a natureza, observar plantas e animais, investigar fenômenos naturais e participar de atividades de ciências ao ar livre, o que enriquece seu entendimento do mundo e estimula sua curiosidade e criatividade.”</p> <p><b>Educadora R:</b> “(...) Temos a horta e cozinhas de lama, onde exploramos em grande e pequeno grupo. Ainda, realizamos várias atividades no exterior, utilizando materiais naturais ou não. Muitas vezes, as refeições também são realizadas no exterior.”</p>	<p>2</p>
<p>Espaços exteriores</p>	<p>Diferenças de espaços exteriores</p>	<p>Espaço amplo</p>	<p><b>Educadora D:</b> “espaços exteriores amplos como os delimitados têm as suas próprias vantagens, e a escolha depende de vários fatores, incluindo o ambiente da escola, as necessidades das crianças e as preferências educacionais. (...) espaço exterior amplo permite que a criança tenha mais liberdade para explorar e para se mover livremente. Poderá também inspirar a criatividade e a imaginação das crianças, proporcionando um cenário aberto para jogos de faz de conta, aventuras imaginárias e atividades de exploração.”</p> <p><b>Educadora R:</b> “Claro que não. Podem existir muitos estímulos semelhantes, mas um espaço exterior será sempre mais propício a desenvolvimentos motores que o espaço interior delimitado pelas quatro paredes não consegue ter.”</p> <p><b>Coordenadora:</b> “(...) um espaço exterior deve ser o mais amplo possível e deve permitir que exista diferentes tipos de brincadeira a acontecer ao mesmo tempo”</p>	<p>3</p>

		<p>Espaço com limites</p>	<p><b>Educadora D:</b> “(...) um espaço exterior delimitado pode ser projetado com áreas específicas para diferentes atividades, como áreas de jogo mais estruturado. Isso pode facilitar a organização das atividades e o uso eficiente do espaço. Um espaço delimitado pode também criar uma sensação de intimidade e conforto para as crianças, especialmente aquelas que podem sentir-se sobrecarregadas por espaços amplos ou abertos.”</p> <p><b>Coordenadora:</b> “(...) se for um espaço em que as crianças tenham que escolher ou se joga futebol ou se faz um espetáculo ou se anda de triciclo parece-me que é um espaço exterior limitado e que por isso não vai corresponder às necessidades físicas, emocionais e cognitivas das crianças, não potencializar que exista diferentes tipos de brincadeira a acontecer ao mesmo tempo.”</p>	2
	Organização socioeducativa	<p>Objetivos</p>	<p><b>Coordenadora:</b> “Nós não temos áreas específicas no espaço exterior, temos diferentes tipos de equipamentos e de elementos que permitam que existam diferentes atividades a acontecer ao mesmo tempo. (...) o principal objetivo é que o espaço exterior potencie diferentes tipos de brincadeiras e acolha os diferentes tipos de brincadeiras que ocorrem em simultâneo.”</p>	1
		<p>Cozinha de Lama/Horta</p>	<p><b>Coordenadora:</b> “Portanto a criação destes dois espaços tanto das cozinhas de lama como da horta o objetivo é que permitissem um contacto mais direto com a natureza, que permitisse às crianças mais momentos em que se pudessem sujar, em que pudessem brincar livremente, sem a preocupação de se está ou não a ficar sujo. (...) tendo em conta a sociedade que nós temos (...) é importante desconstruir também este brincar natural que é tão importante e que se foi perdendo.”</p>	1

Espaço exterior e as suas potencialidades	Potencialidades do espaço exterior	Desenvolvimento motor	<b>Educadora D:</b> “(...) proporciona oportunidades para a criança se mover, correr, pular, escalar e praticar uma variedade de habilidades motoras.” <b>Educadora R:</b> “Motor – sendo um espaço que permite estimular aptidões que o interior não consegue fazer, dado às limitações de espaço e mobiliário.”	2
		Desenvolvimento social/emocional	<b>Educadora D:</b> “A nível social e emocional, brincar ao ar livre promove interações sociais positivas entre as crianças, incentivando a partilha, a cooperação, a resolução de conflitos e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais.” <b>Educadora R:</b> “Social e Emocional – pela interação com as outras crianças, brincadeiras que proporcionam o contacto com o mundo –relacionado com a parte cognitiva e construção do seu ser social.”	2
		Desenvolvimento criativo	<b>Educadora D:</b> “(...) é muito benéfico para a criatividade visto que as crianças nesses momentos conseguem ir desde construir castelos de areia até criar histórias em uma floresta imaginária e por isso o espaço exterior é um cenário rico para o jogo simbólico e a expressão criativa.”	1
		Desenvolvimento Global	<b>Coordenadora:</b> “(...) desenvolvimento global está muito mais presente no tempo exterior do que no tempo interior”	1
		Brincadeira livre	<b>Coordenadora:</b> “A criança quando está no espaço exterior manifesta-se de uma forma livre (...) no tipo de brincadeiras, naturalmente que não podem ocorrer dentro da sala (...) são oportunidades de brincadeira mais livre, em que as crianças também interagem com outras crianças que não as da sala, têm outro tipo de relações, põe em prática outro tipo de desenvolvimento”	1
	Potencialidades de exploração	Espaço exterior/espaço interior	<b>Educadora D:</b> “Se o ambiente for pensado de forma que a criança consiga fazer uma exploração que permita que o seu desenvolvimento ocorra de forma global, então ambos os espaços poderão ter o mesmo potencial. (...) Mas acredito que	2

			no exterior um educador pode propor-se exatamente aos mesmos objetivos que no interior.” <b>Educadora R:</b> “(...) devido às limitações de espaço que não permitem uma exploração tão ampla dos movimentos. Claro que tudo isto que digo é na ótica de olhar para uma sala, como um espaço que tem mesas onde podem criar as suas produções artísticas e móveis para apoiar a organizar materiais. Se for um espaço amplo, como ginásios, existem certas conquistas a nível motor que são equivalentes. Contudo, o ar que respiramos, os sons que nos envolvem, o ambiente proporcionado é completamente diferente.”	
		Objetivos estabelecidos pela educadora	<b>Educadora D:</b> “Depende dos objetivos que o educador for traçando.”	1
Grupo de crianças	Brincadeiras	Participação da educadora	<b>Educadora D:</b> “Normalmente sim. No exterior temos vivido grandes momentos de culinária ou de faz-de-conta e normalmente eles levam-nos para as suas brincadeiras.” <b>Educadora R:</b> “(...) vou alternando entre uma postura ativa e participativa ou simplesmente de observação e escuta ativa. É através das explorações das crianças, das suas brincadeiras, que consigo perceber os seus interesses, curiosidades e organizar o meu plano de ação.”	2
		Importância do brincar	<b>Coordenadora:</b> “(...) o essencial é que as crianças desenvolvam brincadeiras livres, e mais que uma ou duas em simultâneo (...) as brincadeiras que são realizadas no espaço exterior podem ser uma continuidade das brincadeiras que são realizadas num espaço interior e às vezes são as brincadeiras de faz de conta, (...) desenvolvem também outros tipos de brincadeiras que não se fazem no interior (...) tudo isso faz com que a criança possa explorar todo o seu corpo de uma forma mais natural.”	1
		Gestão de conflitos	<b>Educadora D:</b> “Normalmente quando estão no espaço exterior, existem muito menos conflitos.”	2

	Relação do grupo com as cozinhas de lama/horta			
		Construção pessoal da criança	<b>Educadora R:</b> “(...) o espaço exterior é um grande aliado na regulação e autorregulação das emoções. Muitas vezes, ir ver as folhas a mexer, ir ver o pássaro a voar, ir sentir o sol, observar o mundo ao nosso redor, traz-nos uma tranquilidade que não conseguimos ter em mais espaço nenhum.”	1
		Brincadeiras realizadas	<b>Educadora D:</b> “(...) construir habitats para os animais de plástico, cozinhar para os bebés ou para os amigos, entre outras coisas. (...) cuidar da horta e ir observando as diferenças. (...) encontrar e observar animais como caracóis e minhocas.” <b>Educadora R:</b> “(...) jogam à bola, apanhada, muralha da china... uma panóplia de jogos cooperativos que adoram. Onde observam a natureza, criam brincadeiras de faz de conta, utilizam pequenos ramos como varinhas mágicas...” <b>Coordenadora:</b> “(...) jogar a apanhada, jogar futebol, desenvolver jogos em equipa (...), portanto são tudo objetos que não são utilizados com um fim único, portanto são <i>open ended materials</i> que eles podem utilizar de diferentes formas e que potenciam vários tipos de brincadeiras. (...) precisam de mexer na terra, precisam de utilizar a terra para colocar dentro de um recipiente e depois misturar com água e depois acrescentar pedras, ervas, flores, ou seja, mexer, contactar com a natureza.”	3
Observação do grupo no espaço exterior	<b>Educadora D:</b> “Normalmente quando estão no espaço exterior, existem muito menos conflitos. Por isso não preciso de me dedicar tanto a essa parte e posso dedicar-me a observá-los: as suas brincadeiras, as suas conversas, as preferências. Considero que sejam momentos com muita qualidade.” <b>Educadora R:</b> “(...) são realizadas aprendizagens fundamentais para as crianças. Observo para perceber os seus interesses, curiosidades e organizar o meu plano de ação.”	2		

ANEXO M.  
Registros Naturalistas

| | " | | " | | " | | "

## Registos Naturalistas

10 de janeiro

Animais	<p>Fomos para a cozinha de lama e para a horta em vez de irmos para o parque e deram-se os seguintes registos:</p> <p>Ninô, Ga, Dudas e Ol chamam-me para ir até ao lavatório da cozinha de lama e dizem “olha estão aqui bichos”</p> <p>E: “onde é que estão os bichos?”</p> <p>Ga: “ali lá em baixo”</p> <p>E: “Ahhh já vi pois estão, mas não mexam que isso é de a água da chuva estar parada”</p> <p>Eu pergunto a Gabi para quem ela foi buscar aquela flor ao que ela me responde que foi para ela mesma</p> <p>O grupo vai criando brincadeiras distintas, estando uns a cavar a terra, outros a apanhar folhas e outros a tentar ver animais.</p>
Descobertas de materiais diversos	<p>Enquanto vou buscar uma das crianças que já estava no parque da cresce, o Dudas chama-me e diz “maianaaaa encontrei um gancho</p> <p>E: Encontrei um gancho? Será de quem? Posso ver?</p> <p>Dudas: Sim</p> <p>Nino: “Posso ver? Ewhhh está sujo não gosto nada</p> <p>Dudas: “Sabes que eu gosto de bichos? Mas sabes que eu não gosto de maus</p> <p>Gabi olha um tijolo um tijo e um elástico</p> <p>Nino para que está sujo tens de lavar</p> <p>Dudas: maiana tu podes lavar?</p>
Flores	<p>A Au apanha flores mais a benedita para “os pais”</p> <p>Apanham uns trevos e eu pergunto como é que se chamam as flores</p> <p>Benny “não sei”</p> <p>E: Chamam-se trevos, só que esse só tem três folhas</p> <p>A ninô vai buscar flores mais a benny para me darem</p>
Animais	<p>Ninô “ó mariana sabes que eu já vi uma lagosta?”</p> <p>E: “Aserio? Uma verdadeira?”</p> <p>Ninô “Sim uma bem grande</p> <p>O grupo continua á procura de novas coisas na cozinha de lama explorando tudo o que é novo, inclusive bichos e algumas plantas.</p> <p>Dudas e ninô encontram uma mosca na água e a ninô diz</p> <p>Ninô “já viste dudas está morta”</p> <p>Dudas, “pois, está! Porquê mariana?”</p> <p>Ninô porque as moscas não conseguem nadar, elas só conseguem voar, então quando estão na água elas não reagem muito bem</p> <p>Entretanto, enquanto continuamos á procura de bichos a Ninô chama-me para ver um lavatório em que a água era muito mais escura, quando nos debruçamos para ver apercebemos-mos que dá para ver o nosso reflexo na água</p> <p>A ninô encontra um bicho da conta em cima da mesa e chama algumas crianças.</p> <p>Ninô “Não mates!” Diz ela para o Dudas</p> <p>A ninô pega no bicho e o mesmo começa a subir pela sua mão, então ela afirma “faz cócegas!”</p> <p>Ninô “Vocês ainda não viram bichos da conta, mas eu já vi, em casa da minha avó!</p>


Animais	Entretanto o Dudas fica ao pé da Ninô a ver o bicho das contas a andar pela sua mão. Ninô: “vou levá-lo pra casa” E: “Para casa?” Ninô: “Sim vou pôr num vaso transparente e em terra para ela andar” A ninô perde o bicho da conta então vem na minha direção a correr e diz “ajuda a encontrar mais bichinhos da conta”
Materiais	Dudas: “Maianaaa eu quero aquele pau grandalhão” E: “Qual pau?” Dudas e Gabi “Eu vou-te ajudar” Dudas “mas eu não consigo, tens de ser tu maiana”
24 de janeiro	
Horta	Dudas, Am e Ninô apanham as ervas daninhas que estão na nossa parte da horta e põe no lixo orgânico.
Animais	O D e o L do JI 3 B perguntam se podem vir para o parque, ao que eu respondo que sim desde que a educadora tivesse conhecimento disso. Entretanto encontram uma maria café e mostram á Ninô e a Di junta-se a eles juntamente com o Dudas.
Materiais	O Gu acaba de lanchar e pede a minha ajuda para procurar as suas galochas para ir para a horta.
Animais	Numa panela que eles andam a passear vêm-me mostrar o que está lá dentro e eu reparo que para além de uma maria café eles conseguem ter também três bichos da conta, algo que ainda não tinham reparado.
Flores	A Ga vem ter comigo e dá-me uma flor “para levar pra casa mariana, não podes perder”
Descoberta de materiais	O Dudas “eu encontrei tijolos” Eu: “Já viste que os tijolos riscam? Olha aqui!” Ninô: “Pois é, posso ver? Tens de pedir ao Dudas foi ele que me foi mostrar” Dudas: “Sim podes, eu fico com um e tu ficas com outro”
Conversa entre estagiária e criança	O Gu quer ir buscar uma ferramenta da horta para ir brincar, ao que eu lhe respondo que não pode acontecer naquele momento porque não era muito seguro, estavam muitos meninos na horta e na cozinha de lama e, que sem querer, ele podia magoar alguém. Ele compreende e fica sentado na escada e diz-me “agora não sei o que fazer” ao que eu lhe respondo “queres vir comigo descobrir o que eles estão a fazer?” E ele diz “sim pode ser”
	Vamos até ao pé da Au e da D e perguntamos “o que estão a fazer?” E elas respondem: “estamos a escavar com uma colher” O Dudas diz “estou a riscar, como tu disseste” A Am : “não estou a fazer nada, estou só a ver” Gu: “Então vou pensar no que vou fazer” e começa a brincar com a água parada e com as pedras
Animais	A Au, a D, a Ninô e o Dudas estavam à procura de mais maria cafés para por na tigela, enquanto ficam depois á volta para ver o que eles fazem.
	Entretanto a Ninô ficou a cuidar da Maria café e quando começa a ouvir muitos gritos diz: “EI shiu!!! Não podem fazer barulho se não a maria café assusta-se e vai subindo”
Brincadeiras de Culinária	A D e a Ga apanham flores do chão, põe dentro de um balde e começam a fazer “salada de aveia”
Faz de conta	A D, a Ga, e a Au dão nomes fictícios às suas personagens de faz de conta, a Gisela, a Anástácia e a outra é a mãe.



Brincadeiras	Neste momento o grupo encontra-se dividido em três brincadeiras, um grupo continua a escavar buracos, outro a “alimentar” as maria cafés e o outro grupo de volta da culinária.
Brincadeiras de Culinária	O grupo da culinária prepara um jantar completo com direito a salada, massa com carne, sopa de legumes e arroz-doce. Com direito a mesa posta e a refeição completa a Ga, a D, o Dudas e a A começam a cantar os parabéns.
Brincadeiras	O A: “Mariana estou a cavar um buraco para nós ficarmos aqui dentro” Passado um tempo pergunto: “Então A, já cabemos aí dentro?” Ao que ele responde “Ainda não”
<b>25 de janeiro</b>	
Horta	A auxiliar, eu, a Am, a Ninô e o A estamos a arrancar o que restam das ervas daninhas não podendo confundir com a hortelã. Enquanto estamos a tirar as ervas o A diz “olha á aqui mais raízes!” e vai tirando
Brincadeiras de Culinária	A Di começa a fazer comida e mete no “forno” ao tirar a panela diz “ai!! Mariana eu acho que isto está muito quente no forno, vou por aqui um bocadinho para arrefecer” e põe por baixo de um cano enquanto faz o barulho para dar a sensação de que está a arrefecer a comida.
Horta	Passado algum tempo, chegam as crianças das atividades, e umas juntam-se ao A na apanha das raízes e das ervas daninhas enquanto outros se juntam ao banquete que se formou na mesa das cozinhas de lama.
Faz de conta	O DA, o Dudas, a Di, a Ga, a Benny, a Au, a Ol e o Di juntam-se para cantar os parabéns a cada um deles, para depois apagarem as velas e comerem o seu banquete que até direito a champanhe teve.
Faz de conta	O Gu, o A, o Dudas e o DA juntam-se os quatro com os paus e começam a bater nas trepadeiras, como vêm a cair algumas folhas e flores eles começam a dizer que estão a cair os frutos, depois começam a apanhar e a pôr dentro das panelas
Brincadeiras	Começámos a jogar ao jogo da apanhada e eu começo por dizer: “Agora vamos apanharrrrrr” Au: “A mariana!!” e começam todos a correr
	A Au apanha-me e começa a dizer que agora temos de apanhar a Ol Vamos todos a correr e a Ol tropeça e magoa-se, eu paro o jogo pergunto se ela se magoou, ela mostra-me a mão. Assim que reparo que não tem nada a brincar digo: “meninos temos que chamar os bombeiros a Oli magoou-se!” ela esboça um sorriso e eles começam a imitar o som das sirenes enquanto eu a pego ao colo e a dou uma volta com ela. No fim as dores já tinham passado todas.
<b>29 de janeiro</b>	
Fora da organização	Este registo naturalista é relatado no parque da quinta da alagoa, o que pode tornar um pouco mais complexo estar em todos os lugares ao mesmo tempo, uma vez que o sítio é mais amplo, contudo realizei gravações de áudio e vídeo para ser possível realizar um registo mais detalhado.
	Quando chegámos á Quinta da Alagoa, sentámo-nos num banco de pedra para realizarmos um momento da fruta da manhã, depois seguimos para mais perto da lagoa, e para a zona das merendas, onde existiria mais espaço para eles explorarem livremente o ambiente.
Descobertas do espaço	Entretanto depois de subirmos a um monte reparámos que existe uma espécie de castelo, no entanto ao tentarmos subir reparámos que as escadas não eram muito seguras pois existiria buracos numa altitude ainda considerável.
Brincadeiras	Tivemos a ideia de utilizar a nossa imaginação para construirmos uma fogueira com tudo o que conseguíssemos encontrar.


Procura de materiais	Deu-se início assim a uma procura intensiva de materiais para uma fogueira, o grupo de crianças espalhou-se pelo espaço e foram trazendo inúmeros materiais, desde pedras, a pinhas, a penas, a paus grandes, a paus mais pequenos, a ervas, a cascas da árvore.
	No fim, quando conseguimos construir a nossa fogueira com tudo o que conseguimos trazer, a Débora explicou que tínhamos de acender a fogueira. Antes de a deixar terminar o grupo já estava a dizer que era preciso fogo.
Conversa com a educadora	A Débora pede para interromper o grupo e diz “vocês têm razão, mas já olharam bem a todo o vosso redor? Nós estamos cheios de árvores que já têm muitos muitos anos, se nós acendêssemos agora aqui uma fogueira ia tornar-se bastante perigoso para nós e para estas árvores que tanto nos fazem bem. O que acham de irmos buscar a nossa imaginação e imaginarmos que a nossa fogueira já está quente...” “metam lá a vossa mão? A mim já me está a aquecer bastante” Dudas, DA, OL, A, D, GA, entre outros “ a mim também já está a aquecer”
Faz de conta	Nós “Agora já podemos ir buscar uns paus para irmos aquecer os nossos marshmelos” e assim foi o grupo á procura de paus para os marshmelos
	A GA aparece com uma pedra e uma carica de garrafa e diz “Olha Débora assim já podemos fazer fogo eu vi na televisão”
	Antes de irmos embora dão todos um grande abraço á árvore, tendo que cada um ficar apenas com uma árvore.
Conflito	Já de saída, fomos dar comida aos patos, as tartarugas e aos pombos que estavam na lagoa.
	A Ga e a Benny tiveram um conflito para ver quem é que ficava á frente da lagoa, a Débora falou com elas e decidiu colocá-las sentadas numa pedra a falarem as duas para se resolverem.
Momento individual	No fim, quando acabaram de fazer as pazes, foram falar com a Débora e disseram que já se sentiam preparadas para voltar a estar com o grupo.
	Enquanto estamos a dar de comida aos animais da lagoa, o Ga fica sentado nua pedra, de pernas á chinês, com as mãos a apoiar a sua cara enquanto olha para a paisagem.
<b>31 de janeiro</b>	
Brincadeiras de Culinária	O L começa a apanhar ervas para o Dudas para ele conseguir fazer uma gaja de galinha.
	A GA, a D, a Au e a Benny começam a preparar o jantar, começam pela sopa, e vão adiantando a carne com a massa.
	A Au começa a preparar a sobremesa do jantar. Eu: “O que é que estás a preparar Au?” Au: “Eu estou a fazer a sobremesa!” Eu: “E é o que a sobremesa?” Au: “Ainda não sei” Eu: “Pode ser um leite creme não?” Au: “Sim pode ser mesmo isso!”
	O Miguel começa a fazer bolinhos para o lanche enquanto o DA faz o chá e o Dudas continua a preparar a canja.
Brincadeiras	A Ga está a fazer a massa com carne e a Di está a fazer a salada, no fim juntam tudo na mesa e preparam um novo banquete de aniversário para todos os envolvidos.
	Desta vez o grupo de crianças divide-se apenas em dois grupos, focalizando um grupo na parte do escavar buracos e outro grupo na culinária.

ANEXO N.  
Notas de Campo  
| " | | " |

20 de novembro

123		Momentos na cozinha de lama	Nos lavatórios da cozinha de lama ainda estava alguma água das chuvas então começaram logo a brincar com alguns instrumentos que ali estavam colocando ervas e terra nessa mesma água. Durante esse processo, o Dudas pergunta-me se ainda vão para o parque hoje, eu respondo que sim, e pergunto-lhe se ele prefere ir para lá agora ao que ele me responde que não, e que prefere estar ali agora.	
124		Investigação	<p>A O olha para a Beni e pergunta “vamos encontrar maçãs?” apanha uma maçã e mete no cesto. Enquanto vai apanhando outras maçãs, vem na minha direção tira uma maçã do cesto e diz “cheira bem!! Vou comer!” Eu digo-lhe que antes dela comer tem que lavar</p>  <p>as ir e para</p> <p>perguntar á Débora se pode realmente comê-las. Entretanto vai na direção da horta e diz “Olha o que eu encontrei Beni!” pega nela e começa a desfazer-se, eu questiono o que é aquilo e ela responde-me muito assertivamente “é restos de uma lagarta!” O G estava a ouvir a conversa e chama a O para ver uma lagarta viva.</p>	

125			<p>Dudas e DA: “estamos a fazer sopa está muito íngreme” eu pergunto “está íngreme é isso” Dudas “sim está íngreme” eu pergunto-lhe: “e o que é que é íngreme?” Ao qual ele responde: “Tem pimentos” DA traz folhas e diz “pimento” e eu digo “ahhhhh então está picante é isso?!” E eles “sim!!!”</p> 	
126		<p>Interação estagiária – criança</p>	<p>Aci e G começam a ver um caracol no tronco e ficam só a olhar para eles e a comunicarem entre si.</p> 	<p>Ambas as crianças falam a mesma língua materna, realizando sempre muitas brincadeiras em conjunto. O G já está na instituição á mais tempo então a sua comunicação em português é muito mais recorrente.</p>

127			<p>Ninô: “Nós somos piratas e encontramos o nosso tesouro!”  Eu pergunto: “O que é o vosso tesouro senhores piratas?”  Ninô “é comida podre!”  Dudas: “Mariana!!! Já está quase pronto o teu jantar!!”  A Ninô continua a insistir que são piratas e que é o tesouro deles, e não o meu jantar.  Dudas: “está quase a ficar noite!”  Ninô “Pois é!! Enão vai dar par vermos o nosso tesouro!”  Ninô vem ter comigo e diz: “É o jantar para os nossos bebés piratas”  Eu: “Mas o Dudas disse que é o meu jantar!”  Ninô: “Mas não é! É para os nossos bebés” “tu és a nossa professora pirata!!”  Eu: “Ahhh está bem agora faz mais sentido!”</p>	
22 de novembro				
132		Investigação	 <p>Enquanto a A e a Gabi estão ás voltas na mesa, pegam num regador que tinha um bocado de água da chuva e dizem “metam água nelas para elas crescerem.</p>	
133			<p>Enquanto a Gabi está a brincar com o J suja as mãos, vai ao lavatório da cozinha de lama, finge que esfrega as mãos enquanto canta “esfrega esfrega para limpar as mãozinhas, agora pomos água eeeee esfrega esfrega esfrega”</p>	


134			<p>Ao lado da cozinha de lama está uma pista de mini golfe em madeira, e muitas das vezes algumas crianças preferem ir para lá do que estar na cozinha de lama.</p> 	
135		<p>Interação estagiária – criança</p>	<p>Ninô corre na minha direção e diz “olhaaa está viva!!” depois peço-lhe que coloque na minha mão, a minhoca começa a andar na minha mão e a Ninô começa a olhar para mim e diz “É uma Maria café eu já vi uma com a minha avó”. Começam todos a ver a Maria café e a brincar com ela, a Ninô leva de um lado para o outro.</p>	




136

Começo a dizer que temos de ir andado para o recreio, e a Ninô leva a Maria café com ela e cria-se o seguinte diálogo:  
E: “Ninô vais levar a Maria café para casa?”  
Ninô: “Sim! Vou por num frasco de vidro em casa da minha avó porque ela tem muitos bichos em frascos de vidro e hoje o meu pai vai buscar-me e levar-me á avó porque ela faz anos”

29 de novembro

138		Momentos na cozinha de lama	Depois da sesta, apesar de ter estado a chover da parte da manhã a educadora deixo-nos ir para a cozinha de lama.	
139	Exterior	Interação criança – criança	Assim que chegámos, a D cria o seguinte diálogo: D- “A Maria café já não está aqui eu acho que foi para outro sitio” Ninô “Não está aqui porque eu levei para um frasco de vidro da minha avó” D e Beni “Vamos encontrar então outra maria café”	
140	Exterior	Interação estagiária – criança	A ninô vem na minha direção e pergunta “porque é que não há brinquedos para brincarmos?” Ao que eu lhe respondo “Achas que não?” E o Dudas interrompe e diz “Tens aqui!!” E pega num pequeno tronco que estava na horta. 	
141			Lou está de crocas a olhar para uma alface, olha para mim e diz “Está aqui um caracol no meio da alface a fazer cocó, é muito estranho” Entretanto o G aproxima-se e o Lou diz muito rapidamente “Não mexas!! É mesmo muito estranho!!”	

				
142		<p>Momentos na cozinha de lama</p>	<p>O Lou e Dudas põem o tronco em cima da mesa, e atiram para o outro lado. O Lou vem na minha direção e dá-me um abraço, eu abraço-o e digo “Que bom!! Que coisa boa!!” e o Lou vai na direção da árvore mais pequena e diz “Coisa boa!!” e dá um beijinho na árvore.</p>	