



◊ ESPAÇO EXTERIOR COMO CENÁRIO DE DESCOBERTA: Brincadeiras, Aprendizagens e Interações no Jardim de Infância

Daniela Machado Ramires

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
2024-2025



◊ ESPAÇO EXTERIOR COMO CENÁRIO DE DESCOBERTA: Brincadeiras, Aprendizagens e Interações no Jardim de Infância

Daniela Machado Ramires

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

Orientadora: Professora Especialista Natália Vieira

Júri

Presidente: Professora Doutora Clárisse Nunes
Arguente: Professor Doutor André Pombo
Orientadora: Professora Especialista Natália Vieira

2024-2025

AGRADECIMENTOS

Após chegar ao fim desta jornada tão importante, é impossível não refletir sobre todas as pessoas que tornaram esta realização possível. Aqui completam aqueles que terão sido os 5 anos mais desafiantes ao lado das pessoas mais importantes que me apoiaram nesta etapa. A elas dedico as minhas palavras com muito amor, carinho e palavras de agradecimento...

...à Professora Natália, por ter aceitado ser a minha orientadora. Obrigada por toda a disponibilidade e orientação. Por todas as questões que me colocou numa perspectiva focada e que foi fundamental para a minha prática e investigação.

...à Educadora Rita, pelo apoio e cuidado que me proporcionou durante a prática. Todos os dias refletíamos sobre o trabalho desenvolvido. Obrigada por todo o apoio e aprendizagens.

...à Auxiliar Paula, pela forma como nos acolheu e despertou tantas curiosidades pela bonita profissão que exerce.

...às organizações socioeducativas por onde passei por me terem recebido e acolhido.

...às famílias das crianças, com quem tive o prazer de conhecer e aprender.

...a todas as crianças que se atravessaram no meu caminho, e que tornaram tudo isto possível. Os sorrisos, os abraços, os desenhos e os beijinhos foram muito gratificantes para mim. Obrigada por me fazerem ter certezas que este foi o caminho certo e que escolhi a melhor profissão do mundo.

...à Sofia, à Catarina, à Sabrina, à Inês por serem as minhas parceiras neste processo. Pela amizade bonita que construímos e por todas as etapas que passámos a rir como a chorar. Obrigada por todas as horas que passámos no Zoom, quando por vezes pensávamos que não seria possível. Estamos juntas e a terminar este ciclo tão importante para o nosso futuro.

...às minhas irmãs, que por mais que digam que sou uma chata estiveram sempre aqui para ouvir e ajudar. Estou muito feliz por saber que estão sempre ao meu lado em todos os momentos marcantes da minha vida e por estarem orgulhosas da mana. Tenho muita sorte de ser vossa irmã.

...à minha Mãe, Padrasto e pai, por serem o meu porto de abrigo, por me ouvirem e terem sempre as palavras certas para me confortarem, por fazerem os possíveis e impossíveis para me verem feliz e por nunca terem me deixado desistir. Obrigada por serem os responsáveis pelo meu crescimento e acima de tudo por todo o amor que me proporcionam.

...por fim, aos meus avós e tios que são meu maior orgulho. Foram eles que me acompanharam estes cinco anos, com muita paciência e amor. Obrigada por tudo.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II e tem como finalidade retratar de forma reflexiva e fundamentada a minha prática educativa enquanto estagiária, ao longo de quinze semanas de intervenção pedagógica num estabelecimento educativo pertencente à rede privada, na valência de Jardim de Infância, com um grupo de vinte e sete crianças com três anos. Durante a PPSII, surgiu a problemática mais significativa que dá nome a este relatório: **“O Espaço Exterior como Cenário de Descoberta: Brincadeiras, Aprendizagens e Interações no Jardim de Infância”**. Esta problemática surge da observação do interesse demonstrado nas brincadeiras das crianças no espaço exterior. Tornou-se, por isso, importante analisar as conceções da educadora, das famílias e das crianças em relação às brincadeiras realizadas no espaço exterior, através da qual procurei, especificamente: (i) analisar os contributos da exploração do Espaço Exterior para o brincar em JI, (ii) investigar a relevância do Espaço Exterior no JI; (iii) identificar as brincadeiras que as crianças desenvolvem entre si, as relações de partilha durante a brincadeira e que materiais utilizam nessas interações e (iv) compreender o papel do/a educador/a e dos adultos nas brincadeiras realizadas no Espaço Exterior. Do ponto de vista metodológico, a investigação centrou-se numa abordagem qualitativa, baseada no método estudo de caso, tendo-se recorrido a diferentes técnicas e instrumentos, principalmente: observação direta participante e não participante, através de registos de observação (notas de campo), entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante e um inquérito por questionário. Os resultados evidenciam que as experiências no espaço exterior contribuem para o desenvolvimento global das crianças e para aprendizagens significativas. O presente relatório apresenta, ainda a relevância da formação e das experiências vivenciadas nas unidades curriculares de PPSI e PPSII, relativas ao contexto de Creche e Jardim de Infância, na construção da identidade profissional enquanto futura educadora.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Espaço Exterior; Brincadeira; Aprendizagem; Interação; Papel do Educador; Ambiente Educativo

ABSTRACT

This report is part of Supervised Professional Practice II and its purpose is to provide a reflective and well-founded account of my educational practice as a trainee during fifteen weeks of pedagogical intervention in a private kindergarten with a group of twenty-seven three-year-olds. During the PPSII, the most significant issue that gives this report its name emerged: “The Outdoor Space as a Discovery Scenario: Play, Learning and Interactions in Kindergarten”. This problem arose from observing the interest shown in the children's outdoor play. It therefore became important to analyze the conceptions of the teacher, the families and the children in relation to play in the outdoor space, through which I specifically sought to: (i) analyze the contributions of exploring the Outdoor Space to play in the kindergarten, (ii) investigate the relevance of the Outdoor Space in the kindergarten; (iii) identify the games the children play with each other, the relationships they share during play and the materials they use in these interactions and (iv) understand the role of the teacher and the adults in the games played in the Outdoor Space. From a methodological point of view, the research focused on a qualitative approach, based on the case study method. Different techniques and instruments were used, mainly: direct participant and non-participant observation, through observation records (field notes), a semi-structured interview with the Cooperating Educator and a questionnaire survey. The results show that outdoor experiences contribute to the children's overall children's overall development and meaningful learning. This report also presents the relevance of the training and experiences gained in the PPSI and PPSII curricular units, related to the Nursery and Kindergarten context, in the construction of my professional identity as a future educator.

Keywords: Pre-School Education; Outdoor Space; Play; Learning; Interaction; Role of the Educator; Educational Environment

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OS	Organização Socioeducativa
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARATERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	4
2.1. O meio que nos envolve - Caraterização do meio envolvente.....	5
2.2. Quando entramos - Caraterização do contexto socioeducativo.....	7
2.3. “Os/As educadores/as da organização socioeducativa- Caraterização da Equipa Educativa.....	10
2.4. "Espaço e Tempo": Caracterização do Ambiente Educativo.....	11
2.4.1. Espaços e Materiais.....	13
2.4.2. Caraterização e organização do tempo pedagógico.....	15
2.5. “Promover a aproximação entre as crianças e as suas famílias” - Caracterização das Famílias.....	17
2.6. As crianças da sala Amarela - Caraterização do grupo de crianças.....	19
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	22
3.1. Intenções educativas para a ação.....	23
3.1.1. Com as Crianças.....	24
3.1.2. Com a Equipa Educativa.....	27
3.1.3. Com as Famílias.....	28
3.2. Avaliando a Prática.....	29
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	31
4.1. Identificação da Problemática.....	32
4.2. Revisão de Literatura.....	33
4.2.1. O Direito de Brincar.....	34
4.2.2. A Relevância do Brincar Livre no Desenvolvimento Global da Criança.....	34
4.2.3. O Espaço Exterior como Facilitador de Brincadeiras e Aprendizagens.....	36
4.2.4. Brincadeiras, Interações de partilha e Materiais utilizados.....	40

4.2.5. O Papel do/a Educador/a / e do adulto/a como facilitador de experiências no espaço exterior.....	42
4.3. Roteiro metodológico e ético	44
4.3.1 Questão de investigação e objetivos de estudo	44
4.3.2 Natureza do Estudo	45
4.3.3 Participantes	46
4.3.4 Técnicas de recolha de análise de dados	46
4.3.5 Procedimentos éticos.....	49
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	49
4.4.1 A Relevância do Brincar Livre no Desenvolvimento Global da Criança e o Espaço Exterior como Facilitador de Brincadeiras e Aprendizagens	50
4.5. Síntese dos Resultados	66
5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	69
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS	88
ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL	89
ANEXO B. PLANTA DA SALA AMARELA.....	91
ANEXO C. TABELA DE CARATERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS	93
ANEXO D. TABELA DE CARATERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	125
ANEXO E. GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA ÀS CRIANÇAS.....	127
ANEXO F. ANÁLISE CATEGORIAL DA ENTREVISTA REALIZADA ÀS CRIANÇAS.....	131
ANEXO G. GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE	135
ANEXO H. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE.....	140
ANEXO I. ANÁLISE CATEGORIAL DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE.....	144
ANEXO J. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO REALIZADO ÀS FAMÍLIAS	149
ANEXO K. ROTEIRO ÉTICO DA INVESTIGAÇÃO.....	179

ANEXO L PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO 181

A

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Importância dada ao espaço exterior para proporcionar momentos de brincadeira livre às crianças	52
Figura 2 Os elementos do espaço exterior para promover as brincadeiras das crianças	53
Figura 3 Variedade de elementos presentes	60
Figura 4 Segurança	60
Figura 5 Disponibilidade de materiais para as brincadeiras	60
Figura 6 Possibilidade de existir risco nas brincadeiras	64
Figura 7 Planta da Sala Amarela	92
Figura 8 Idade.....	150
Figura 9 Sexo/ Género.....	150
Figura 10 Nacionalidade.....	150
Figura 11 Formação.....	151
Figura 12 Grau Parentesco.....	151
Figura 13 Número de filhos.....	151
Figura 14 Importância dada ao espaço exterior para o desenvolvimento das brincadeiras	152
Figura 15 O papel do espaço exterior no desenvolvimento e brincadeiras das crianças	155
Figura 16 Elementos do espaço exterior importantes para as brincadeiras das crianças	156
Figura 17 Alterações de comportamentos ou no bem-estar após momentos de brincadeiras no espaço exterior	158
Figura 18 Importância do espaço exterior para o desenvolvimento.....	159
Figura 19 A importância dada ao espaço exterior da instituição.....	161
Figura 20 Importância do espaço exterior e interior	162
Figura 21 Variedade de elementos	164
Figura 22 Disponibilidade de materiais para as brincadeiras	164
Figura 23 Segurança	164
Figura 24 Importância da organização educativa dispor de uma horta escolar.....	165
Figura 25 Disponibilidade de apoiar na realização de atividades na horta	167
Figura 26 Opinião dos pais sobre os materiais presentes no espaço exterior.....	171
Figura 27 Opiniões dos pais sobre o tempo passados pelas crianças no espaço exterior	172
Figura 28 O tempo que as crianças passam no exterior favorece a brincadeira entre pares.....	173
Figura 29 Momentos proporcionados de brincadeira livre no Espaço Exterior.....	174
Figura 30 Intervenção dos pais com intenção pedagógica nas brincadeiras dos/das seus/suas filhos/as.....	175

Figura 31 Possibilidade de existir risco na brincadeira 175

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Intenções para a ação pedagógica.....	23
Tabela 3 Impacto das brincadeiras no exterior.....	54
Tabela 5 Caracterização das Famílias	122
Tabela 6 Caracterização das Crianças	126
Tabela 7 Análise categorial da entrevista realizada às crianças	132
Tabela 8 Análise categorial da entrevista realizada à Educadora Cooperante	145
Tabela 9 Brincadeiras no Espaço Exterior.....	153
Tabela 10 Impacto das brincadeiras no Espaço Exterior.....	157
Tabela 11 Diferenças e complementaridades entre o espaço interior e o exterior	162
Tabela 12 Importância da horta escolar.....	165
Tabela 13 Envolvimento das famílias na horta escolar	168
Tabela 14 Melhorias no espaço exterior.....	169
Tabela 15 Brincadeiras e Risco	176
Tabela 16 Roteiro Ético da Investigação	180

1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, foi-me solicitada a elaboração de um relatório que refletisse de forma analítica, descritiva, fundamentada e ainda com uma componente investigativa, o meu percurso e experiência prática, enquanto educadora estagiária, num contexto de Jardim de Infância (JI), num período compreendido entre 30 de setembro de 2024 e 31 de janeiro de 2025, com um grupo constituído por 27 crianças, dezasseis crianças do sexo masculino e onze do sexo feminino com três anos.

De modo a facilitar e orientar a leitura do corrente relatório, apresento, seguidamente, os diferentes capítulos pelos quais o relatório se divide, sendo eles: i) Introdução, ii) Caracterização da organização socioeducativa, iii) Intenções para a Prática e Análise Reflexiva da Intervenção, iv) Investigação em Jardim de Infância, v) Construção da profissionalidade e vi) Considerações finais.

Após a Introdução, o segundo capítulo, intitulado Caracterização da organização socioeducativa, apresenta, de forma sustentada, a análise realizada através da observação e consulta documental, clarificando os elementos estruturantes do contexto onde foi realizada a PPSII, incluindo a caracterização do meio envolvente. Inicialmente é apresentada a contextualização da instituição, situada na cidade de Lisboa, numa área urbana. Na organização socioeducativa, são descritas a estrutura e a organização da instituição, a sua missão, valores, e a equipa educativa da instituição. O ambiente educativo da sala dos 3 anos é explorado detalhadamente, incluindo a definição de cada área e as rotinas diárias. São delineadas as responsabilidades individuais dos membros da equipa e a colaboração conjunta para promover o desenvolvimento integral das crianças. A segunda parte foca-se nas famílias das crianças, destacando a importância da parceria entre a instituição educativa e os pais, além de caracterizar as profissões destes. O grupo de crianças é então caracterizado, abrangendo idades, diversidade e necessidades individuais que influenciam a dinâmica do grupo, com três anos.

No segundo capítulo, intitulado por "**Intenções para a Prática e Análise Reflexiva da Intervenção**", apresentam-se as intenções pedagógicas que orientaram a ação educativa, organizadas em torno de três eixos: as crianças, as famílias e a equipa. São descritas as intenções de estabelecer relações de proximidade, afeto e segurança com

as crianças, promover vínculos significativos para o seu bem-estar e autonomia, fomentar a participação ativa e uma comunicação eficaz com as famílias, e cooperar com a equipa educativa. O capítulo detalha o processo de intervenção e reflete sobre as estratégias utilizadas.

O terceiro capítulo, é dedicado à **Investigação em Jardim de Infância (JI)**, centra-se na investigação desenvolvida ao longo da PPSII, no papel do espaço exterior como potenciador de brincadeiras, aprendizagens e interações. Inicialmente é apresentada e justificada a escolha da problemática emergente das minhas observações na prática profissional nas quais se evidenciou a relevância do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento integral das crianças. O estudo teve como objetivos analisar o impacto da exploração do espaço exterior nas brincadeiras e interações, identificar os materiais utilizados, compreender as dinâmicas lúdicas estabelecidas e investigar o papel dos adultos na mediação desses momentos. A fundamentação teórica baseou-se na revisão de literatura centrada em autores como Post e Hohmann (2011) e Neto (2020), entre outros, que sublinham a importância da natureza, do brincar livre e da intervenção pedagógica intencional nesse contexto. Clarifico as opções metodológicas, os princípios éticos pelos quais me regí no decorrer da mesma, incluindo, por fim, a apresentação e discussão do resultado da investigação. Serão discutidos o desenho metodológico e ético, que inclui uma abordagem qualitativa, e os instrumentos utilizados: entrevistas semiestruturadas à Educadora Cooperante e ao grupo de crianças e questionário. A análise e discussão dos resultados integrou as perceções das crianças, da educadora cooperante e dos encarregados de educação sobre a relevância do espaço exterior, articulando essas informações com a literatura de referência. A triangulação de dados, apoiada por notas de campo e representações gráficas, assegurou a consistência e profundidade da análise.

O penúltimo capítulo descreve o processo de **Construção da profissionalidade docente** e apresenta uma narrativa reflexiva sobre todo o contributo que as Práticas Profissionais Supervisionadas I e II tiveram no percurso académico, assim como as aprendizagens mais significativas que foram adquiridas.

Por fim, o último capítulo apresenta as **considerações finais** e, visa apresentar, as aprendizagens mais relevantes que aconteceram no decorrer da prática pedagógica, assim como as conclusões da investigação.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

No planeamento de uma intervenção educativa, importa caracterizar os diversos aspetos inerentes ao contexto educativo em que a prática decorre, com a intenção de adequar a intervenção educativa às características do meio envolvente, da organização socioeducativa, do contexto socioeducativo, da equipa educativa do contexto e da sala onde decorreu a minha PPSII, assim como do grupo de crianças, do ambiente educativo e das famílias das crianças do grupo.

Dado que as famílias, a equipa educativa e o ambiente exercem uma influência mútua no desenvolvimento das crianças enquanto indivíduos singulares, é fundamental que estas tenham a oportunidade de interagir com o meio físico e social. Tal como defendem Brentani et al. (2014), a criança possui a capacidade de aprender de forma integrada e harmoniosa através das explorações e interações que realiza no ambiente em que está inserida. As experiências e trocas promovem o seu desenvolvimento, proporcionando vivências que ampliam o seu conhecimento e competências de forma natural e progressiva.

A importância de caracterizar a criança na sua individualidade e singularidade é imprescindível, uma vez que é portadora de uma experiência social pessoal única, sendo, por isso, pertinente, conhecer e descrever as famílias, a equipa com a qual contacta, como também o meio e o contexto onde se insere, visto que é isso que a diferencia de todas as outras e que influencia todo o seu percurso educativo (Ferreira, 2004).

A caracterização do contexto educativo, foi realizada com base na observação participante, complementada pelos registos de notas de campo e reflexões semanais. Adicionalmente, foram analisados documentos institucionais, como o Projeto Educativo (PE) e o Projeto de Sala (PS), permitindo uma fundamentação mais consistente e aprofundada da realidade observada.

2.1. O meio que nos envolve - Caracterização do meio envolvente

Como defendem Tomás e Fernandes (2014), a criança não é um simples recetor das influências que a rodeiam, mas um agente em constante desenvolvimento, dotado de opiniões, perspetivas e interpretações sobre si mesma e sobre o mundo. Estas devem ser sempre consideradas quando se abordam questões que lhe dizem respeito.

Neste sentido, ao reconhecer que os indivíduos tanto influenciam como são influenciados pelo meio em que estão inseridos, torna-se essencial compreender esse

contexto para aprofundar o conhecimento sobre as crianças. Assim, desde o início, foi fundamental considerar as crianças enquanto sujeitos de direitos e seres competentes, capazes de influenciar o ambiente em que se encontram. É igualmente crucial reconhecê-las como atores sociais de vastos saberes. De acordo com Tomás (2007), considerar a criança como ator social competente, como sujeito de direitos, requer repensar práticas pedagógicas, educativas, sociais, culturais e éticas coerentes com tais concepções, o que implica desafiar visões pré-determinadas e universais de criança e infância.

A prática pedagógica de um/a educador/a de infância, fundamentada no conhecimento do meio envolvente, permite uma maior adequação às características e necessidades das crianças, ao mesmo tempo que fortalece as relações com as famílias e com o contexto social, valorizando os contributos de todos os envolvidos. Como refere Ferreira (2004), é necessário conhecer o meio para compreender os processos sociais que influenciam e são influenciados pelas crianças enquanto participantes nas ações sociais que realizam e nas quais se envolvem no contexto coletivo de um JI.

A Organização Socioeducativa (OS), na qual decorreu o estágio da PPSII, está localizada no concelho de Lisboa, numa área caracterizada por um elevado tráfego rodoviário. Destaca-se, entre outros aspetos pela vasta rede de transportes públicos, em particular os transportes rodoviários, que facilitam o acesso ao meio envolvente da OS. Adicionalmente, é relevante destacar que a instituição está rodeada por diversos estabelecimentos de ensino e insere-se numa zona predominantemente ocupada pelo setor terciário. Para além disso, existem infraestruturas culturais e outras dedicadas ao lazer, desporto e saúde, que enriquecem a oferta de serviços na área. A proximidade de espaços verdes, como o Parque Florestal Monsanto e o Jardim do Beau- Séjour permite à comunidade educativa usufruir de áreas de lazer ao ar livre. Assim, foi possível constatar que a área envolvente à organização apresenta uma grande afluência de pessoas, dada a diversidade e acessibilidade dos serviços e espaços disponíveis.

2.2. Quando entramos - Caracterização do contexto socioeducativo

A presente organização socioeducativa foi fundada em 1947, com o objetivo de se criar uma nova escola de ensino particular em Portugal. Em setembro desse mesmo ano, foi alugado um prédio no centro de Lisboa que serviria de primeiro espaço de ensino. Mas em poucos anos, o espaço tornou-se insuficiente para a procura, levando à mudança para um novo palacete no ano de 1953. A partir do ano de 1989/1990, a OS abraça as atuais valências de Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário. Trata-se de uma instituição de ensino particular que se organiza juridicamente como um estabelecimento de ensino privado. A sua estrutura de gestão é liderada pelo Conselho de Direção, composta pelo Diretor, Vice-Diretor, Coordenador de Pastoral e um quarto elemento nomeado anualmente, que, juntos asseguram a liderança administrativa e pedagógica, sendo apoiados pelo Administrador e pelos Coordenadores de Ciclo, responsáveis pela gestão direta dos diferentes níveis de ensino.

No que diz respeito à estrutura organizacional do espaço, este é composto por um conjunto de edifícios, distribuídos por diversos blocos com um máximo de três pisos, adaptados às necessidades dos diferentes níveis de ensino. A infraestrutura é composta por 50 salas de aula, distribuídas da seguinte forma: seis salas na valência do Pré-Escolar, nove no 1º Ciclo, oito no 2º Ciclo, doze no 3º Ciclo e quinze no Ensino Secundário. Além das salas de aula, conta com duas salas de apoio, uma para Pré-Escolar e outra para 1º Ciclo. A OS dispõe ainda de várias salas e espaços com finalidades específicas, tais como duas salas de música, uma sala de reuniões, uma sala de Educação Visual, duas salas de Educação Visual e Tecnológica, três salas de professores, sala de descanso para os funcionários, além de Gabinetes destinados à Direção, Administração, Secretariado da Direção, Recursos Humanos, Psicologia, Coordenadores, e outros espaços como a sala de “ballet”/ Expressão Dramática, devidamente equipada, e a emissora de rádio dos alunos. No que diz respeito às áreas científicas e desportivas, a instituição conta com dois laboratórios de Biologia, um de Química, um de Física, um pavilhão gimnodesportivo, onde o grupo de crianças costuma realizar a sessão de educação física, uma piscina e várias salas para a realização de atividades de Catequese e Pastoral, além da Capela. Para encontros e eventos, a instituição dispõe de uma sala de conferências com capacidade

para 250 pessoas. A organização também conta com um Centro de Recursos composto por três salas multimídia, uma biblioteca com cerca de seis mil títulos, duas ludotecas, sala de leitura, sala de trabalho e reprografia. Para o atendimento das necessidades alimentares há uma cozinha onde são confeccionadas todas as refeições, três refeitórios, o refeitório maior é para os alunos do 5º ao 12º ano, o segundo refeitório é para o 1º Ciclo e o terceiro refeitório encontra-se junto ao bloco da valência de Pré-Escolar e é frequentado pelas crianças da valência Pré-Escolar e do 1º Ciclo. Para além disto, temos diversos serviços de apoio à comunidade educativa, como a papelaria, enfermeira, serviço de telefonista, uma portaria por onde passam todos os alunos da OS, parque de estacionamento, espaços verdes.

Recentemente foram realizadas obras nos campos que estão cobertos pelo piso sintético, foram colocadas tabelas de basquetebol e, balizas para jogar futebol. Estes são locais normalmente é frequentados pelos alunos do 5º ao 12º ano, sendo que a valência de Pré-Escolar pode usufruir se o/a educador/ assim o pretender, tal como podemos verificar na nota de campo nº 50:

Depois fomos aos campos, o grupo de crianças esteve a correr de um lado para o outro nos campos, foram ver a areia. A M.D.C para Estagiária: “Nós somos os três porquinhos e tu és o lobo mau”; A estagiária andou atrás das crianças a brincar à apanhada. Algumas crianças estiveram com as meninas crescidas a atirar a bola para a baliza.

A proposta educativa da instituição orienta-se por cinco **princípios fundamentais**: Serviço às famílias, com o compromisso de oferecer uma educação de qualidade nos âmbitos académico, pessoal e social; Serviço à sociedade, valorizando as relações interpessoais e interculturais; Promoção de uma educação integral dos alunos, focando-se no desenvolvimento de todas as suas dimensões por meio de uma pedagogia ativa; Afirmar-se como uma escola católica, com a missão de promover a “coerência entre fé, cultura e vida” (Projeto Educativo, 2024). Seguindo o espírito do seu fundador, a instituição procura incutir nos seus educadores valores como presença, simplicidade, humildade, modéstia, amor ao trabalho e espírito de família.

Em relação à sua **missão educativa**, conforme o Projeto Educativo (2024/2025), esta baseia-se em quatro objetivos principais: Educar na espiritualidade, com a finalidade de evangelizar por meio da educação, promovendo uma espiritualidade cristã; Educar na qualidade e inovação, proporcionando ferramentas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e informado; Educar na diferença, respeitando as crianças como seres únicos, com características individuais; e, finalmente, Educar em comunidade, acreditando que a ação educativa deve ser realizada num espírito de colaboração e partilha entre todos os envolvidos - pais, educadores/as, funcionários/as, crianças e a comunidade em geral. Por ser uma instituição de carácter religioso, alinhada com os princípios e valores comuns a outros estabelecimentos de ensino da mesma ordem, é evidente que a dimensão religiosa e espiritual faz parte do quotidiano dos alunos, sendo visível em cerimónias religiosas durante épocas festivas, a presença de figuras e imagens religiosas nas salas e infraestruturas da escola, bem como em atos religiosos. Como podemos ver na nota de campo nº 42: “De seguida ao sinal da estagiária e da educadora, fazem o sinal da cruz e depois colocam as mãos unidas junto ao peito e rezam ao Anjinho da Guarda seguido do sinal da cruz”.

Ao conhecer os princípios orientadores, a visão e a missão que norteiam o estabelecimento educativo onde realizei a PPSII, pude adequar a minha prática pedagógica de forma mais eficaz, alinhando-a com os valores institucionais e reforçando o trabalho que já estava a ser desenvolvido. Considero que os princípios definidos pela instituição são congruentes com os que eu também privilegio, pois promovem o respeito pelo próximo, a participação ativa de todos, a vivência de princípios democráticos, a igualdade de oportunidades e a equidade. Esses valores permitem que as crianças possam expressar-se livremente, sendo elas mesmas e assumindo um papel ativo no seu processo educativo.

O jardim-de-infância, ao educar as crianças tanto a nível pessoal como social, contribui para o desenvolvimento do seu sentido ético e estético, preparando-as para a prática efetiva da cidadania. As crianças aprendem a importância do respeito, as dificuldades em negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, o reconhecimento da diversidade e da igualdade de oportunidades, a paridade entre os

sexos, a valorização das diferentes culturas, a responsabilidade pelo cuidado do ambiente e a importância da saúde, internalizando um forte sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007).

2.3. “Os/As educadores/as da organização socioeducativa- Caraterização da Equipa Educativa

A estrutura organizacional da instituição é composta por uma equipa diversificada que assegura a gestão administrativa e pedagógica. A Direção inclui um Diretor, uma Vice-Diretora e uma Coordenadora Pastoral, contando ainda com cinco coordenadores responsáveis pelos diferentes ciclos de ensino, bem como pelas áreas de Desporto, Cultura e Pastoral. No total, a instituição integra 176 funcionários, sendo 106 docentes e 70 não docentes. Além disso, dispõe de uma equipa de apoio especializada, composta por três psicólogas e uma terapeuta da fala, cuja intervenção é acionada sempre que necessário para acompanhar o desenvolvimento das crianças e identificar eventuais situações de risco. Complementarmente, a instituição conta com professores externos para a dinamização de atividades extracurriculares, como natação, dança, judo e karaté, bem como com uma rede de parcerias que reforçam a sua resposta educativa.

No que concerne à equipa educativa da valência de pré-escolar com a qual me encontro a realizar a PSSII, a mesma é constituída por: uma coordenadora pedagógica, seis educadoras, seis auxiliares, uma terapeuta, uma professora de educação musical e um professor de educação física. Assim sendo, e a partir das minhas observações diárias e de conversas formais com a equipa pedagógica, percebi que além do trabalho colaborativo que acontece em sala, todos os intervenientes deste contexto se baseiam na cooperação e comunicação.

No que respeita à equipa educativa de sala na qual estou inserida- Sala Amarela- esta é composta pela educadora cooperante e uma auxiliar, existindo ainda outras profissionais que trabalham de forma colaborativa com a equipa educativa da sala, nomeadamente a professora de educação musical, o professor de educação física e a psicóloga. Importa salientar que, desde o início da PSSII, todas as profissionais me receberam e acolheram de forma exemplar, e que existiram sempre espaços e tempos para diálogo e partilha. Como defendem Lima e Fialho (2015), a partilha de ideias e a

colaboração entre colegas reforçam o sentimento de eficácia e contribuem para um ambiente de trabalho mais harmonioso.

Além disto, a equipa educativa realiza reuniões semanais de forma a refletir sobre as diversas situações do dia-a-dia, assim como perspetivar aquilo que vai acontecer, planificando atividades e as semanas que se seguem. Hohmann e Weikart (2011) sublinham a importância de momentos estruturados de partilha para a construção de práticas educativas centradas na criança. Durante o estágio, estas oportunidades de reflexão conjunta foram essenciais para o meu crescimento profissional, possibilitando o esclarecimento de dúvidas, a análise de observações significativas e a consolidação de conhecimentos pedagógicos. Diariamente, tive a oportunidade de refletir com a educadora cooperante acerca das minhas dúvidas, receios e partilhas que pudessem ser oportunos, demonstrando sempre muita disponibilidade e valorizando aquilo que por mim lhe era dito. As trocas de ideias, espaço e tempo de questionamento e de reflexão com a mesma simplificaram a minha aprendizagem, bem como as experiências e ferramentas que pudesse aplicar na minha prática pedagógica. No decorrer do estágio foi possível observar o olhar atento das profissionais com as quais tive o prazer de conviver todos os dias, fosse em conversas formais, nas planificações das atividades propostas, com o objetivo de toda a equipa estar envolvida e serem participantes eficientes, procurando regular as regras de convivência através de uma relação fundamentada em valores éticos e de respeito com o grupo de crianças.

2.4. "Espaço e Tempo": Caracterização do Ambiente Educativo

A organização e gestão do ambiente educativo constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, é essencial que o/a educador/a consiga adaptar o espaço e o tempo às características, interesses e necessidades do grupo, promovendo experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras. O ambiente educativo estrutura-se em duas dimensões essenciais: a dimensão temporal, que deve ser previsível, mas simultaneamente flexível, permitindo ajustamentos conforme as necessidades do grupo; e a dimensão espacial, que deve ser estimulante, diversificada e dotada de materiais adequados, promovendo a autonomia das crianças e incentivando a exploração de descoberta.

De acordo com Portugal (2017), a organização do ambiente educativo desempenha um papel determinante na facilitação das aprendizagens, na criação de desafios e na promoção de interações positivas. Além disso, fomenta a autonomia e estimula a curiosidade das crianças sendo o/a educador/a uma figura central nesse processo. Neste contexto, Carvalho e Portugal (2017), defendem que compete ao/à educador/a gerir o currículo, refletindo e avaliando continuamente as suas práticas pedagógicas, de forma a garantir a sua adequação às necessidades do grupo. Complementarmente, como sublinha Parente (2012), uma observação frequente e atenta permite aos/à educador/a conhecer as especificidades de cada criança e compreender a dinâmica relacional do grupo, possibilitando intervenções pedagógicas mais ajustadas e eficazes. A organização do espaço é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que a disposição e a diversidade dos materiais e recursos influenciam diretamente as experiências de aprendizagem (Silva et al., 2016). No contexto observado, a sala estava organizada em cinco áreas distintas de atividades, equipadas com materiais diversificados, seguros e acessíveis, permitindo às crianças explorar livremente e de forma autónoma.

O conceito de ambiente educativo transcende a organização do espaço físico, englobando também as interações sociais e emocionais que nele se estabelecem. De acordo com Forneiro (1998), o ambiente educativo articula-se em quatro dimensões: funcional, física, temporal e relacional. Essas dimensões, apesar de distintas, estão interligadas e contribuem, em conjunto, para criar um espaço propício ao desenvolvimento curricular. Segundo Portugal (2012), a organização do ambiente educativo deve responder aos interesses e necessidades das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de escolha e exploração, este tipo de organização permite ao educador criar condições para que as crianças se tornem protagonistas do seu processo de aprendizagem, aumentando a sua autonomia e motivação intrínseca.

A criação de um ambiente educativo de qualidade promove a autonomia das crianças incentivando a sua participação ativa na organização do espaço e na tomada de decisões sobre o mesmo. Como enfatiza Portugal (1998), o/a educador/a deve apoiar as crianças no percurso de desenvolvimento, ajudando-as na transição da heteronomia para

a autonomia, através da criação de oportunidades que lhes permitam desenvolver autoconfiança, independência e responsabilidade nas suas escolhas e ações.

2.4.1. Espaços e Materiais

É pertinente refletir sobre a organização dos espaços na valência de Educação Pré-Escolar, particularmente aquelas que integram, de forma regular, a prática pedagógica supervisionada II (PPSII). Neste contexto, destacam-se, em especial, a Sala Amarela, a casa de banho partilhada com a Sala Rosa, o espaço exterior composto por dois recreios e o refeitório, este último também utilizado pelos alunos do 1º ciclo.

A Sala Amarela (cf. Anexo B - Planta da Sala) constitui o principal espaço do grupo, sendo o local onde se desenvolvem a maioria das atividades pedagógicas e rotinas diárias. O ambiente promove a interação entre as crianças e a construção de vínculos, proporcionando um espaço estruturado para a concretização das rotinas do grupo. À entrada da sala, do lado esquerdo, localiza-se a área dos cabides, onde são guardados os sacos com roupas extra e os lençóis. Em frente à porta, a luminosidade é amplamente favorecida por três grandes janelas, que ocupam uma parede inteira e oferecem vista para os edifícios circundantes da instituição.

A organização da sala estrutura-se em cinco áreas distintas de atividades, cuidadosamente planeadas para responder às diferentes necessidades e interesses das crianças:

Área da Casinha – Constituída por bonecos, uma cama, roupas organizadas num armário, utensílios de cozinha, mobiliário e uma mesa de refeição com quatro cadeiras, esta área permite às crianças recriar e interpretar diferentes papéis sociais. O jogo simbólico desenvolvido neste espaço incentiva a criatividade, a autonomia e a compreensão das dinâmicas sociais, contribuindo para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais.

Área de Biblioteca¹ – Os livros encontram-se organizados numa caixa acessível às crianças, permitindo-lhes a livre escolha de títulos para exploração, promovendo o

¹ **M.D.C** foi procurar um livro à biblioteca e de seguida levou para a mesa. A **M.I** “Que história é essa?”; **M.D.C** “Do coelhinho”; **M.I** “Gosto muito de histórias, estive a criar uma história sobre os morangos”. (Nota de campo nº 49, 05 de novembro de 2024).

contacto com a linguagem escrita desde tenra idade. Ao lado da caixa de livros, um banco que proporciona um espaço confortável para leitura e exploração dos livros.

Área dos Jogos e Construções² – Este espaço contém diversos materiais didáticos, tais como Legos, animais de borracha, jogos de encaixe, puzzles, entre outros, que as crianças podem utilizar livremente durante os momentos de exploração autónoma. A manipulação destes recursos favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, estimulando competências de classificação, seriação, ordenação e coordenação motora fina, através da observação e experimentação direta.

Área da Garagem – Composta por diferentes meios de transporte e um tapete ilustrativo de uma cidade, esta área proporciona às crianças a possibilidade de simular situações do quotidiano relacionadas com mobilidade e transportes. Através do jogo simbólico, as crianças podem assumir papéis como condutor, passageiro, mecânico ou polícia, explorando conceitos espaciais e desenvolvendo a imaginação e o pensamento criativo.

Área das Mesas – Local onde são realizadas as atividades propostas pela educadora, tais como: desenho, pintura, colagens e outras produções artísticas, bem como atividades lúdicas e de exploração livre dos materiais existentes na sala. Cada mesa está identificada com os nomes das crianças, promovendo a organização e a apropriação do espaço. No entanto, considero que a existência de um número elevado de mesas pode condicionar a mobilidade dentro da sala e reduzir o espaço disponível para atividades mais dinâmicas e exploratórias, fundamentais nesta faixa etária, além disso, um ambiente excessivamente centrado em atividades sentadas pode restringir a interação social e a experimentação criativa. A redução do número de mesas ou a sua reorganização, tornando-as mais versáteis, poderia contribuir para um ambiente mais dinâmico e enriquecedor para as crianças.

Os espaços e áreas de aprendizagem estão equipados com móveis de arrumação acessíveis, promovendo a autonomia das crianças na escolha e utilização dos materiais. Esta organização incentiva a exploração autónoma e a cooperação entre pares, permitindo

² O **A**, estava na área da construção de Legos e disse para a estagiária: “Uma torre”; estagiária para o **A**: “Quem está na torre?”, **A** respondeu “Eu” (Nota de campo nº 44, 25 de outubro de 2025).

que cada criança possa selecionar e manusear os recursos de acordo com os seus interesses e necessidades.

No que respeita ao espaço exterior da instituição, este encontra-se dividido em dois recreios distintos, designados como recreio pequeno e recreio grande, separados fisicamente por uma barreira visível. O recreio pequeno, de acesso condicionado e apenas permitido com autorização da educadora cooperante, possui um piso de borracha e inclui o jogo da macaca pintado no chão, incentivando atividades lúdicas e motoras estruturadas. O recreio grande apresenta áreas revestidas com borracha e estava equipado com diversos materiais e estruturas que promovem exploração, a atividade física e as interações entre as crianças.

Além dessas áreas do recreio, a instituição dispõe de uma horta pedagógica, uma ferramenta educacional de grande importância, onde as crianças têm a oportunidade de plantar e cuidar de frutas e legumes variados, o que promove a aprendizagem ativa e o contacto direto com a natureza. O envolvimento das crianças no cultivo de produtos hortícolas promove a mentalidade ecológica, o sentimento de responsabilidade, e o conceito de valor.

2.4.2. Caracterização e organização do tempo pedagógico

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (PCG) para o ano letivo de 2024/2025, o tempo pedagógico é estruturado de forma flexível, assegurando simultaneamente uma organização previsível e consistente. A rotina diária é intencionalmente planificada de forma a ser compreendida pelas crianças, permitindo-lhes antecipar os diferentes momentos do dia e saber o que podem fazer em cada um deles. A distribuição dos tempos pedagógicos foi organizada em conformidade com a rotina diária, contemplando também as experiências e vivências adquiridas no contexto da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII).

08h00 - 09h00 - Chegada das crianças à instituição

O dia inicia-se com o acolhimento das crianças, realizado por uma educadora de apoio e pelas auxiliares de ação educativa na Sala das Cores. Durante este período, as crianças exploram livremente as diferentes áreas da sala e, caso as condições meteorológicas o permitam, brincam no recreio.

09h30 - Entrada na Sala Amarela

À chegada à Sala Amarela, as crianças reúnem-se à mesa para cantar a canção do “Bom dia”, seguida de um momento de oração. Posteriormente sentam-se no tapete para partilharem experiências, conversarem sobre as atividades do dia, ouvirem histórias, cantarem canções, entre outras atividades de grupo.

10h00 - 11h00 - Atividades e Brincadeira Livre

Neste período, as crianças realizam diversas atividades, podendo dividir-se pelas diferentes mesas para explorar jogos de encaixe, construção, plasticina, desenho, entre outras propostas. Frequentemente, este momento inclui também a brincadeira livre no recreio.

11h15 - 12h00 - Refeição

Antes da refeição, as crianças realizam a higiene pessoal, colocam o babete e formam um comboio, deslocando-se duas a duas até ao refeitório. Após a refeição, realizam novamente a higienização das mãos e da boca e, caso necessário, algumas crianças trocam a fralda.

12h20 -14:30 - Hora da Sesta

Após o almoço, as crianças regressam à sala, onde são preparadas para o período de descanso. A educadora canta a canção do “Peixinho”³ e coloca uma música ambiente suave, com sons da natureza, como o mar ou a floresta, favorecendo um ambiente tranquilo e propício ao sono.

15h00 - Lanche

Após a sesta, as crianças preparam-se para o lanche, sentando-se nas mesas, onde são apoiadas pela auxiliar e educadora na realização desta refeição.

15h30 - Recreio/ Sala

No período da tarde, as crianças brincam livremente no recreio ou nas salas, sendo acompanhadas pelas auxiliares de ação educativa, que prestam apoio até à chegada das famílias. Durante este período, as auxiliares transmitem aos pais eventuais informações relevantes sobre o dia da criança, assegurando a comunicação entre a família e a educadora, quando esta já não se encontra na instituição.

Informações relativas à Rotina Semanal

³ “O peixinho vai nadando, vai nadando de mansinho, ele sobe e continua o seu caminho”.

A rotina semanal contempla ainda atividades estruturadas em dias específicos: Segundas e sextas-feiras – Sessão de música, com duração aproximada de 45 minutos, conduzida pela professora da área, sendo as crianças acompanhadas pela educadora ou pela auxiliar. Quartas-feiras – Sessão de psicomotricidade, com duração de 30 minutos, realizada no ginásio e dinamizada pelo docente de Educação Física, com a presença permanente da auxiliar de ação educativa.

Nos dias em que as condições meteorológicas impedem a utilização do espaço exterior, as crianças permanecem na Sala das Cores ou em outras salas amplas da instituição. Nestes momentos, são dinamizadas atividades de movimento, tirando partido do espaço disponível. Para além disso, as crianças podem explorar diversos materiais lúdico-didáticos, como blocos de madeira, puzzles e livros, uma vez que a biblioteca do Jardim de Infância se encontra neste mesmo espaço.

2.5. “Promover a aproximação entre as crianças e as suas famílias” - Caracterização das Famílias

Segundo alguns autores (Coleman, 1998 citado por Mata Pedro, 2021), o envolvimento parental é visto como uma expressão do capital social, na medida que é organizado com inúmeras interações. Pois, entende-se por este capital como sendo um conjunto de recursos inerentes às relações, com as pessoas, instituições e associações que a família estabelece no seio da comunidade em que se insere e que são úteis no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Assim sendo, torna-se fundamental o/a educador/a de infância conhecer os contextos e as culturas das famílias, em virtude dessa informação poderá conhecer e perceber melhor a criança e intervir de forma adequada.

A caracterização do perfil das famílias, realizada com base nas informações partilhadas pela educadora cooperante, nas observações da PPSII e na análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG) da Sala Amarela (2024/2025), permitiu constatar que a maioria das crianças pertence a estruturas familiares nucleares, nas quais ambos os progenitores assumem um envolvimento ativo na sua educação. Predomina um nível de escolaridade elevado, com pais e mães detentores de licenciaturas, mestrados e doutoramentos, atuando profissionalmente nas áreas da saúde, gestão, educação e finanças. Embora a maioria das famílias seja de nacionalidade portuguesa, verifica-se uma diversidade cultural significativa, com a presença de famílias italianas, angolanas e

chinesas, o que contribui para um ambiente educativo mais rico e para a valorização da interculturalidade (cf. Anexo C – Caracterização das Famílias).

A equipa educativa fomenta relações de proximidade e confiança com as famílias, incentivando a sua participação no percurso educativo das crianças. Para tal, são implementadas estratégias como a partilha diária de informações no momento da chegada e da saída, a realização de reuniões individuais sempre que necessário e o envolvimento das famílias em atividades pedagógicas e projetos da sala. Um exemplo concreto desta participação foi a colaboração no projeto sobre os morangos, desenvolvido segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), no qual as famílias contribuíram ativamente, partilhando conhecimentos e experiências.

A comunicação entre a instituição e as famílias é assegurada através da plataforma digital **Growappy**, que possibilita um acompanhamento contínuo das atividades do grupo e garante uma comunicação eficaz e sistemática. Além deste recurso digital, realizam-se reuniões presenciais, nomeadamente uma reunião inicial para apresentação do projeto pedagógico e da rotina da instituição, uma reunião final para partilhar a evolução das crianças ao longo do ano e um horário semanal de atendimento, permitindo encontros individuais entre a equipa educativa e os encarregados de educação.

A partilha constante de informações entre a família e a instituição fortalece a articulação entre os dois contextos, promovendo um ambiente educativo mais seguro e enriquecedor. Silva et al. (2016) destacam que esta relação de coeducação contribui para a corresponsabilização no processo educativo, beneficiando o bem-estar e o desenvolvimento infantil. Neste sentido, Post e Hohmann (2011) sublinham que a colaboração entre educadores e famílias é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem ativo e seguro, garantindo que as crianças se sintam compreendidas, motivadas e apoiadas.

Assim, defendo que a relação entre as famílias e o Jardim de Infância deve basear-se num diálogo aberto, contínuo e construtivo, promovendo a partilha de expectativas e experiências, reforçando a corresponsabilidade educativa e consolidando uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

2.6. As crianças da sala Amarela - Caracterização do grupo de crianças

A caracterização do grupo de crianças exigiu uma observação atenta e detalhada de cada criança enquanto ser único e social. Como refere Ferreira (2004), as crianças “são portadoras de uma experiência social única que as torna distintas umas das outras” (p. 65), sendo fundamental compreender de que forma cada criança se posiciona no grupo, tendo em consideração as suas características individuais (cf. Anexo D - Caracterização das Crianças).

O grupo é constituído por um total de vinte e sete crianças, das quais dezasseis do sexo masculino e onze do sexo feminino. Em termos de faixa etária, o grupo apresenta homogeneidade, sendo maioritariamente composto por crianças de três anos, embora algumas já tenham completado os quatro anos. Para além de serem crianças curiosas, participativas e interessadas, este grupo revela-se desafiante, especialmente no que respeita à adaptação às rotinas e à gestão de conflitos entre pares. A maioria das crianças já se expressa verbalmente; contudo, três apresentam dificuldades na articulação de determinados sons e palavras, o que, em algumas situações, dificulta a compreensão das suas intenções comunicativas.

No início do ano letivo, o grupo evidenciou algumas dificuldades inerentes ao processo de adaptação. Este período revelou-se crucial para a construção gradual de relações de confiança, tanto entre as crianças e os adultos como entre os próprios pares, permitindo o estabelecimento de laços afetivos e sociais. Nos momentos de alimentação, a maioria das crianças consegue alimentar-se autonomamente, embora algumas ainda necessitem do auxílio dos adultos, que se preocupam em incentivar o uso adequado dos talheres, promovendo a autonomia. No que se refere à utilização dos materiais disponíveis na sala, como lápis, tintas, pincéis, jogos e brinquedos, as crianças demonstram um manuseamento adequado, assim como responsabilidade na sua arrumação.

Todas as crianças do grupo realizam a sesta após o almoço, sendo que este momento é conduzido de forma autónoma. No entanto, sete crianças utilizam fralda durante este período e necessitam do apoio dos adultos para a sua colocação. Apesar destas necessidades específicas, a autonomia é uma característica marcante do grupo, evidenciando-se também a entreadajuda nas atividades de rotina.

A partilha em grupo tornou-se progressivamente uma característica valorizada. As crianças demonstram gosto pelo diálogo e pela troca de ideias, participando ativamente nos momentos de grande grupo. Contudo, ainda necessitam de orientação por parte dos adultos no que se refere à escuta ativa, ao respeito pelos turnos de fala e à manutenção da concentração durante as interações. O grupo revela-se curioso e questionador, procurando compreender melhor as situações que enfrenta. Como afirmam Silva et al. (2016), a partilha de experiências entre pares e o confronto com diferentes perspectivas enriquecem o processo de desenvolvimento e aprendizagem, fomentando a capacidade de argumentação e a compreensão do outro. As crianças apresentam-se ativas, colaborativas e motivadas para participar em atividades orientadas, tanto em pequenos grupos como em grande grupo, demonstram criatividade na execução das tarefas e envolvem-se com entusiasmo nos diálogos e na construção de trabalhos coletivos. O modelo pedagógico adotado pela instituição privilegia a participação ativa das crianças, promovendo momentos de partilha em grande grupo, nos quais estas têm a oportunidade de apresentar e discutir os seus trabalhos, vivências e emoções. Estes momentos permitem-lhes refletir, emitir opiniões e encontrar soluções para os desafios que surgem, desenvolvendo competências essenciais de comunicação, colaboração e respeito mútuo.

Relativamente à dimensão socioemocional, verifica-se que as crianças, de um modo geral, demonstram carinho e afeto tanto pelos pares como pelos adultos. Contudo, os conflitos entre pares são frequentes durante os momentos de brincadeira, sendo que as crianças demonstram alguma dificuldade na partilha de brinquedos, recorrendo muitas vezes ao apoio de um adulto para a resolução do conflito. A seguinte observação ilustra esta realidade:

M pegou nos blocos e disse: - “Eu vi primeiro, são meus!” May, contrariada, respondeu: “- Não, eu também quero, não é só para ti!” M apertou os blocos contra si, enquanto May tentou puxá-los, iniciando um pequeno impasse. Nesse momento a estagiária aproximou-se e interveio calmamente: “M e May, como é que podemos resolver isto para que as duas consigam brincar juntas?” Estagiária sugeriu: “Que tal se cada uma de vocês utilizar metade dos blocos? Assim podem construir juntas, mas com peças que dividirem. (Nota de campo nº 77, 7 de janeiro de 2025)

No domínio motor, de forma geral, as crianças demonstram agilidade e destreza, revelando gosto por atividades que envolvem movimento, risco e experimentação. Existe uma clara preferência por atividades como trepar, correr e saltar, recorrendo tanto à utilização de equipamentos específicos como à exploração espontânea da estrutura física da instituição. As seguintes observações ilustram essa realidade:

“T.L: “Olha para mim, vou descer muito rápido”, J: “Eu também vou”; Ma: “Olhem eu a descer mais rápido”. No baloiço: I: “Empurra-me com mais força; May: “Eu quase consigo tocar nas nuvens; L: “Depois também quero andar muito alto.” (Nota de campo nº 48, 04 de novembro de 2024)

O A e a S durante uma brincadeira de escalada no castelo, decidiram, de forma espontânea, tentar descer pela estrutura de trepar de uma maneira diferente, usando apenas as mãos, ao invés de seguir o padrão habitual de descer pelos degraus. Esta tentativa de encontrar novas formas de interação com o equipamento revela a predisposição das crianças para arriscar e inovar, procurando novas formas de explorar o ambiente de forma criativa. (Nota de campo nº 55, 25 de novembro de 2024)

No que respeita às fragilidades do grupo, verifica-se que algumas crianças apresentam dificuldades em aguardar a sua vez para falar, o que interfere na dinâmica das interações. Adicionalmente, observam-se dificuldades em manter a atenção durante os momentos de grande grupo, especialmente nas atividades realizadas pela manhã no tapete. Esta falta de concentração compromete o bom funcionamento das sessões, originando interrupções frequentes que, por vezes, resultam da impulsividade e da necessidade imediata de comunicação.

O grupo caracteriza-se por ser dinâmico, entusiasta e demonstrar uma elevada predisposição para a exploração e a aprendizagem, e embora ainda apresente alguns desafios em determinadas áreas do desenvolvimento, evidencia uma evolução contínua, potenciada pelas experiências proporcionadas no contexto educativo e pelo acompanhamento atento e sistemático da equipa pedagógica.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

O capítulo seguinte, **Análise Reflexiva da Intervenção**, tem como propósito expor as intenções delineadas para a minha intervenção ao longo do período de PPSII, dirigidas a todos os intervenientes educativos. Toda a prática será igualmente alvo de reflexão e posterior avaliação, com o intuito de questionar o processo, analisar o seu desenvolvimento e considerar as intenções centrais que orientaram a minha prática.

3.1. Intenções educativas para a ação

Sendo as intencionalidades pedagógicas indissociáveis da ação pedagógica, e após a descrição das características deste contexto socioeducativo e dos seus diversos agentes, com quem tive a oportunidade de interagir, é necessário explicitar os objetivos que orientaram a minha ação pedagógica.

Como refere Parente (2015), para que o espaço educativo seja eficaz enquanto ambiente democrático, é fundamental garantir a participação ativa de todos os envolvidos na relação pedagógica, incluindo profissionais, familiares e crianças. Esse envolvimento é essencial para que as instituições de jardim de infância sejam compreendidas não apenas como espaços de aprendizagem, mas também como locais de prática ética e política, com ênfase na construção de uma prática democrática.

A partir desse pressuposto, delinee as intenções que orientaram a minha prática pedagógica, levando em consideração as necessidades de todos os intervenientes no desenvolvimento da criança. Estes objetivos foram definidos a partir de três pilares fundamentais: **as crianças, as famílias e a equipa educativa**, como podemos verificar na tabela 3.

Tabela 1 *Intenções para a ação pedagógica*

Intenções para a Ação Pedagógica	
Intervenientes	Intenções Pedagógicas
Crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Promover um ambiente de bem-estar, confiança e segurança, de modo a possibilitar a identificação e resposta adequada às necessidades das crianças. • Respeitar o ritmo e o tempo de cada criança, bem como as suas características individuais. • Promover atividades e experiências significativas, variadas e inspiradoras. • Proporcionar às crianças momentos de brincadeira e exploração ao ar livre.

Equipa Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações positivas, de confiança, de partilha com todos os elementos da equipa educativa. • Garantir o respeito por todos os intervenientes no contexto socioeducativo • Promover a colaboração, a comunicação eficaz e a reflexão contínua para enriquecer a prática pedagógica.
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Construir uma relação de confiança e respeito mútuo com as famílias, reconhecendo o seu papel essencial na educação das crianças. • Envolver ativamente as famílias no projeto pedagógico e na investigação realizada com as crianças, fomentando uma parceria efetiva entre a escola e o ambiente familiar.

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

3.1.1. Com as Crianças

Na minha perspetiva, as crianças são o centro de todo o nosso trabalho e intervenção, sendo assim, as minhas intenções focaram-se principalmente na promoção do seu bem-estar, segurança e numa prática pedagógica ajustada ao grupo. De modo a orientar prática educativa a prioridade foi **promover um ambiente de bem-estar, confiança e segurança**, de modo a possibilitar a **identificação e resposta adequada às necessidades das crianças**. Desde o início, assumi-me como uma adulta presente, atenta e observadora, disposta a ouvir cada criança de forma individual e a valorizar as suas partilhas, pois só assim é possível atribuir significado e valor à minha prática.

Construir relações de proximidade e confiança com cada uma das crianças do grupo não é um processo rápido, sendo necessário um esforço contínuo e uma interação constante da nossa parte. O objetivo é promover o seu bem-estar, garantir a sua independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, bem como ampliar o seu mundo de forma desafiadora (Portugal, 2012). O educador deve assumir-se como um facilitador da segurança emocional das crianças, construindo uma relação segura e próxima, de modo a conquistar a sua confiança e integrar-se no seu currículo de afetos. As crianças precisam de afeto e segurança, além das suas necessidades básicas e, uma vez garantidas essas condições, elas ficam mais disponíveis para se envolver em diversas atividades e situações, desenvolvendo um bem-estar emocional que favorece a sua aprendizagem e desenvolvimento (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

A segunda intenção definida foi o apoio e incentivo à autonomia, tendo em conta as capacidades e necessidades individuais das crianças, esta foi sem dúvida uma das

intenções mais trabalhadas ao longo do dia, durante os diversos momentos de rotina. Segundo Silva et al. (2016), a construção da autonomia envolve a partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, permitindo que estas façam escolhas e tomem decisões, assumindo gradualmente responsabilidades pela segurança e bem-estar. Tendo em conta o trabalho desenvolvido em colaboração com a equipa educativa, procurei privilegiar momentos que promovessem a autonomia das crianças, integrando-me nas rotinas estabelecidas e ajustando a minha prática à dinâmica do grupo, e nunca o contrário. Esta abordagem foi aplicada em diferentes momentos de rotina, como durante as práticas de higiene, alimentação, tomada de decisões, atividades realizadas e brincadeiras, sempre respeitando o ritmo e as características individuais de cada criança.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), nesta fase de desenvolvimento, as crianças sentem orgulho ao realizar tarefas como vestir-se, comer, andar de triciclo, e transportar objetos. Estas experiências são fundamentais para fortalecer o sentido de autonomia, encorajando-as a explorar novas situações, materiais e relações, promovendo o seu desenvolvimento integral. Esta intenção está diretamente relacionada com a terceira intenção definida, que consistiu em **respeitar o ritmo e o tempo de cada criança, bem como as suas características individuais**. Estas duas intenções estiveram sempre interligadas e foram bem concretizadas, uma vez que procurei integrar-me e ajustar a minha prática ao grupo, tendo sempre em consideração as particularidades e o tempo de cada criança, com o objetivo de promover, de forma progressiva, a sua autonomia.

Dando continuidade a esta intenção e tendo em consideração as características e os interesses observados no grupo, procurei **promover atividades e experiências significativas, variadas e inspiradoras**. Em colaboração com a equipa educativa e em articulação com as ideias partilhadas pelas crianças, participei ativamente nas propostas tanto apresentadas pela educadora como pelo grupo ao longo da PPSII. Baseando-me na metodologia de trabalho de projeto, desenvolvi, juntamente com o grupo de crianças, um projeto segundo a MTP inspirado nos interesses que manifestaram. De acordo com Ramos e Valente (2011), a construção de um projeto exige a curiosidade ou um problema; definir objetivos, ou seja, antecipar o resultado ou a mudança desejada; e planear as ações necessárias para alcançar o objetivo pretendido.

O projeto incluiu diversos momentos e atividades desenvolvidas em conjunto por mim e pelas crianças, contando com a colaboração constante da educadora cooperante ao longo de todo o processo, bem como com o envolvimento das famílias, para isso, utilizamos materiais variados, tanto estruturados como não estruturados, para enriquecer as experiências. Foram promovidas atividades relacionadas com a criação de uma história e várias dinâmicas específicas ligadas ao projeto segundo a MTP sobre os morangos, permitindo explorar este tema de forma significativa e participativa.

Sarmiento (2003) salienta que não existe distinção entre brincar e realizar atividades consideradas sérias, afirmando que o brincar constitui uma das ações mais importantes da infância. Esta dinâmica é essencial para o desenvolvimento global e, por isso, a **promoção e o respeito pelos momentos de brincadeira** são indispensáveis no contexto educativo. Conforme Silva e Sarmiento (2017), o brincar é uma atividade central na infância e deve estar no centro das práticas pedagógicas. Além disso, momentos de brincadeira espontânea permitem que as crianças demonstrem os seus interesses, exercitem a autonomia, explorem a criatividade, desenvolvam competências sociais e despertem novas curiosidades que incentivam a aprendizagem (Silva et al., 2016). Contudo, Silva et al. (2016) alertam para a necessidade de respeitar as intenções das crianças, assegurando que estas não sejam sobrepostas pelas do educador. Ainda assim, a participação do adulto nesses momentos desempenha um papel essencial, pois enriquece as experiências das crianças e proporciona trocas significativas de aprendizagens entre adultos e crianças (Sá, Júnior, & Miranda, 2016).

Um aspeto igualmente relevante para a minha prática pedagógica e para a investigação foi **proporcionar às crianças momentos de brincadeira e exploração ao ar livre**, com o objetivo de incentivar atitudes de respeito pelo meio ambiente e de valorização do espaço natural. Esta abordagem demonstrou ser crucial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, alinhadas com investigações que destacam os benefícios da interação das crianças com o meio natural para o seu crescimento e desenvolvimento.

No recreio, as crianças tiveram uma manhã cheia de alegria e diversão e muita energia. Subiram e desceram pelo escorrega, rindo a cada descida rápida. No baloiço, empurravam-se com cuidado e tentavam ver quem chegava mais alto. Com os triciclos

percorreram todo o pátio, como verdadeiros condutores. Além disso, os arcos e pneus foram uma verdadeira fonte de criatividade, fizeram circuitos e montaram obstáculos. No castelo, surgiu uma brincadeira de polícias, onde algumas crianças assumiram o papel de agentes que estavam no quartel. (Nota de campo nº48, 04 de novembro de 2024)

Os educadores e educadoras que adotam uma abordagem constante e positiva em relação ao uso do espaço exterior proporcionam às crianças um desenvolvimento físico mais saudável, contribuindo, ainda, para a diminuição da obesidade infantil (Moss, 2005). Assim, é possível perceber o quanto fundamentais são as intenções do educador, que não devem restringir ou limitar as atividades e planejamentos ao interior da sala de aula, mas, sim, oferecer às crianças a oportunidade e a liberdade de expandirem as suas aprendizagens para além dos limites fechados do ambiente interno.

Considerando que a brincadeira ao ar livre é uma prática de alta qualidade e excelência, na qual as crianças se desenvolvem e interagem de forma espontânea com o ambiente natural, torna-se urgente priorizar esta atividade diariamente, para todas as crianças, independentemente das condições. Mesmo quando a experiência não depende apenas do espaço físico da instituição, acredito que o procedimento, a atitude e as intenções de cada profissional desempenham um papel igualmente determinante para a implementação eficaz desta prática educativa.

3.1.2. Com a Equipa Educativa

A colaboração entre os membros da equipa educativa é um elemento central na construção de um ambiente educativo de qualidade. Desde o início da minha prática, procurei estabelecer relações baseadas na confiança, na partilha e no respeito mútuo, demonstrando disponibilidade para integrar a dinâmica da sala e contribuir para o trabalho pedagógico em curso. Lino (2013) destaca que a colaboração é essencial para a pedagogia das relações, favorecendo um processo educativo mais rico e significativo.

A interação com a educadora cooperante e a assistente educativa baseou-se num processo contínuo de reflexão conjunta, em que a troca de ideias e experiências permitiu um ajustamento progressivo das práticas pedagógicas. De acordo com Roldão (2007), o trabalho colaborativo potencia o desenvolvimento profissional e facilita a resolução de desafios pedagógicos. Para tal, envolvi a equipa na planificação e dinamização das

atividades, reconhecendo que a comunicação e a reflexão conjunta favorecem uma prática mais estruturada e ajustada às necessidades das crianças (Silva et al., 2016).

A relação estabelecida permitiu um acompanhamento mais eficaz do grupo e contribuiu para a minha aprendizagem enquanto futura educadora. A troca constante de perspectivas possibilitou um processo de crescimento mútuo, em que a experiência da equipa educativa foi uma fonte de conhecimento essencial para a minha formação.

3.1.3. Com as Famílias

As famílias desempenham um papel central no desenvolvimento das crianças, sendo o primeiro e mais significativo núcleo de socialização. Como defende Magalhães (2007), é no ambiente familiar que as crianças recebem os primeiros cuidados, constroem os seus vínculos iniciais e vivenciam uma diversidade de experiências fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagens futuras. Neste sentido, é imprescindível que o contexto educativo complemente o trabalho realizado pela família, adotando uma abordagem intencional que integre as dimensões de educar e cuidar. Além disso, como referem Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), a colaboração das famílias é essencial para que os educadores compreendam melhor as características, interesses e necessidades das crianças, potenciando assim o seu desenvolvimento e capacidade de comunicação.

Com as famílias procurei também adotar a mesma abordagem, começando pela **criação de uma relação de confiança e respeito mútuo**. De acordo com Sarmento (2011), as relações harmoniosas entre a escola e a família devem ser fundamentadas num processo de respeito mútuo, tolerância e reconhecimento das diferentes perspectivas, com o objetivo de proporcionar melhores condições de aprendizagem aos seus educandos, o que contribui para o seu sucesso escolar. De acordo com Ferreira (2004), a articulação entre a escola e a família tem como propósito compreender ambas as instituições enquanto espaços sociais que impactam significativamente o quotidiano das crianças, apesar de apresentarem, por vezes, objetivos, estratégias e estilos educativos distintos. O respeito constitui um valor essencial nesta relação, sendo o alicerce para a construção de um vínculo de confiança. É essa confiança mútua que possibilita a conjugação de esforços em prol do desenvolvimento integral das crianças.

Procurei também, sempre que fosse necessário, incentivar o **envolvimento das famílias no projeto realizado com as crianças**, uma vez que acredito que essa

colaboração é crucial para que as famílias se sintam valorizadas. Para estabelecer esta relação com as famílias, estive sempre disponível, aceitando sugestões e respeitando as orientações que me eram dadas. Segundo Mata e Pedro (2021), estas relações são fundamentais para criar ambientes de desenvolvimento e aprendizagem que atendem às necessidades específicas de cada criança.

3.2. Avaliando a Prática

A reflexão crítica sobre a minha prática pedagógica permitiu-me compreender a importância de uma planificação intencional e alinhada com as necessidades, interesses e características do grupo de crianças, assegurando o seu bem-estar, segurança e desenvolvimento integral. Como referem Carvalho e Portugal (2017), a qualidade da prática educativa está intrinsecamente relacionada com uma avaliação contínua e reflexiva, contemplando as dimensões afetiva, cognitiva e social da criança, o que permite ajustar a intervenção pedagógica aos objetivos definidos.

Ao longo da minha intervenção, reconheci a relevância de uma avaliação sistemática e integrada no processo educativo, com a participação ativa das crianças e da equipa educativa. A observação revelou-se um instrumento essencial na recolha de informação significativa, permitindo decisões pedagógicas fundamentadas e um planeamento mais ajustado à realidade do grupo. As reflexões semanais proporcionaram uma análise crítica das práticas desenvolvidas, facilitando ajustes e melhorias contínuas. Segundo Tomás e Gonçalves (2019), o diálogo permanente com a educadora cooperante e com a assistente educativa, quer em reuniões formais, quer em interações informais, constituiu um espaço privilegiado de questionamento e aprendizagem partilhada.

Durante a minha prática, priorizei criar oportunidades para que as crianças iniciassem momentos de brincadeira e exploração, permitindo-me observar e recolher dados valiosos, tanto para a minha prática, como para a pesquisa em curso. Em todos os momentos reconheci as crianças como agentes ativos no seu próprio processo educativo, adaptando as minhas propostas pedagógicas de acordo com os seus interesses e necessidades.

Quanto às relações com as famílias, considero que alcancei as minhas intenções dentro das possibilidades existentes, dado os constrangimentos de contacto. A pesar disso,

procurei estabelecer uma relação positiva com as famílias especialmente durante os momentos de acolhimento, e integrei-as na minha ação pedagógica, por meio da plataforma online, com a ajuda da educadora cooperante, e solicitando a colaboração das famílias na realização do projeto dos dinossauros que foi desenvolvido durante a minha prática.

Por fim, em relação à equipa pedagógica, acredito ter construído uma relação positiva baseada no respeito e na colaboração desde o início da minha prática. Recebi feedback da educadora cooperante, que destacou alguns aspetos positivos na minha ação e aspetos a melhorar, sobre os quais refleti e procurei desenvolver estratégias para aprimorar as minhas intervenções futuras.

Para finalizar, acredito que a definição de intencionalidades como futura educadora de infância significa ser proativa na criação de experiências significativas que promovam o crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças, reconhecendo a sua singularidade e valorizando as suas contribuições para o ambiente educativo.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, pretende-se contextualizar a problemática investigada durante a PPSII, bem como apresentar uma reflexão sobre os resultados obtidos na referida investigação. O capítulo está estruturado em quatro subcapítulos, a saber: (i) Justificação da investigação – Identificação e fundamentação da questão de pesquisa; (ii) Revisão da literatura sobre o tópico de investigação; (iii) Metodologia e considerações éticas; e (iv) Apresentação e análise dos resultados.

4.1. Identificação da Problemática

Atualmente, verifica-se uma preocupação crescente com a quantidade de tempo que as crianças dedicam a brincar ao ar livre. Como sublinha Neto (2020), muitas crianças passam uma parte significativa do seu dia em ambientes fechados, sendo fundamental proporcionar-lhes oportunidades para explorar e brincar ao ar livre, seja em casa, na instituição de educação ou durante os períodos de recreio. Este tempo ao ar livre contribui para o desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe interagir com o espaço físico, socializar e explorar o ambiente de forma ativa e criativa.

As mudanças sociais têm vindo a influenciar a forma como as crianças brincam, destacando-se a gestão limitada do tempo destinado a estas atividades e a organização dos espaços onde brincam. Segundo Coutinho (2013), a brincadeira é uma experiência interativa que pode proporcionar prazer e aprendizagens significativas, desde que o adulto organize adequadamente o espaço e disponibilize materiais que favoreçam o brincar, garantindo também o tempo necessário para que as crianças possam usufruir dessas condições. No decorrer do estágio, foram evidentes as diferenças na qualidade das brincadeiras das crianças entre os dois espaços utilizados, a sala de atividades e o espaço exterior, evidenciando a influência da organização física e dos recursos disponíveis, fruto da disparidade entre os dois espaços.

Como já foi referido, o espaço exterior inclui uma horta escolar, que se revelou uma área de grande interesse para as crianças. A interação com a horta proporcionou não só aprendizagens sobre o ciclo de vida das plantas, mas também promoveu o respeito pelo ambiente e o sentido de responsabilidade. Durante a PPSII, foi desenvolvido um projeto em que as crianças participaram na plantação de morangos, uma atividade que despertou grande entusiasmo e curiosidade. A nota de campo nº 57 alude a importância da horta para o processo de aprendizagens:

L: “Vou pôr a semente na terra. Assim, daqui a uns dias, nascem os morangos!” I: “Agora temos de regar todos os dias. Se não, os morangos não crescem.”

Estas interações evidenciam o envolvimento ativo das crianças no processo, reforçando a sua conexão com a natureza e o entendimento sobre o cuidado necessário e um recurso pedagógico valioso, promovendo aprendizagens interdisciplinares e sensibilizando as crianças para a importância da preservação do ambiente.

A relevância da temática do brincar no espaço exterior emergiu como um aspeto central durante a minha intervenção educativa. A observação diária e a reflexão sistemática evidenciaram a importância de analisar a dimensão pedagógica associada à exploração do espaço exterior, considerando a perspectiva da equipa educativa e as necessidades do grupo de crianças.

Com a presente investigação, pretende-se compreender e analisar de forma aprofundada os contributos do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens no contexto do Jardim de Infância. Procura-se, em particular, explorar de que forma a organização do espaço, os materiais disponibilizados e a inclusão de elementos como a horta escolar influenciam as experiências das crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral. Além disso, esta investigação tem como objetivo identificar as dinâmicas sociais e as relações de partilha que emergem durante as brincadeiras, bem como o impacto destas interações na construção de aprendizagens significativas e na consciencialização das crianças para a importância do ambiente natural. Por fim, a investigação pretende apresentar reflexões que contribuam para a prática pedagógica, sublinhando a relevância de valorizar e potenciar os espaços exteriores como recursos educativos essenciais.

4.2. Revisão de Literatura

Neste capítulo, será desenvolvido o referencial teórico relativo à problemática em estudo, com o objetivo de aprofundar a compreensão do leitor e orientá-lo na estruturação do pensamento crítico sobre a temática.

4.2.1.O Direito de Brincar

A partir dos anos 60, século XX, existiu uma revolução epistemológica relativamente às concepções que definiam os conceitos de criança e de infância. Essa revolução atribuiu voz e poder à criança, revogando a ideia de que esta é um ser passivo, visto como um objeto (Tomás & Fernandes, 2014). A criança passou a ser vista como ser social pleno, autónomo e com voz.

Na segunda metade do século XX, mais precisamente em 1959, o brincar tomou-se como um direito das crianças, assumido na Declaração Universal dos Direitos da Criança, no 7.º princípio, o qual afirma que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.” (s.p.). Ainda neste século, o conhecimento médico-psicológico conferiu o ato de brincar como um momento no qual as crianças são influenciadas tanto a nível motor, como cognitivo, social, moral, emocional e também a nível do desenvolvimento integral que influencia o seu processo de aprendizagem (Ferreira & Tomás, 2020).

4.2.2. A Relevância do Brincar Livre no Desenvolvimento Global da Criança

O brincar livre, é entendido como uma prática espontânea e desestruturada, reveste-se de uma importância fundamental no desenvolvimento integral da criança, uma vez que favorece a sua evolução cognitiva, social, emocional e física. Ao contrário de outras formas de aprendizagem mais estruturadas, o brincar livre proporciona um ambiente de exploração autónoma e de descoberta, essencial para o crescimento harmonioso do indivíduo. Vários estudos corroboram a ideia que esta prática não se limita a um simples entretenimento, mas desempenha um papel central na construção das competências fundamentais para uma infância saudável e equilibrada. Diversos autores enfatizam que o brincar livre é um processo de socialização primordial para as crianças, através da interação com os pares, a criança desenvolve competências sociais vitais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos. Segundo Monteiro (2012), a interação lúdica com os pares não apenas facilita a aceitação social, como também promove a formação de amizades recíprocas, elementos essenciais para o bem-estar

emocional e a integração social da criança. Durante o brincar, as crianças aprendem a partilhar, a negociar e a compreender diferentes perspetivas, o que lhes permite adaptar-se de forma mais eficaz ao contexto escolar e social. Neste sentido, Almeida (2018), considera o brincar como uma “técnica de si”, que permite à criança afirmar a sua identidade, experimentar diversos papéis e contextos e, assim, consolidar a sua compreensão de si mesma e do mundo que a rodeia.

O brincar livre, tal como destacado por Sarmento, Ferreira e Madeira (2017), também é uma prática educativa de elevado valor, visto que favorece a aquisição de competências cognitivas, motoras e emocionais. A exploração do mundo, associada à manipulação de objetos, não só contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e da criatividade, mas também é determinante para a construção de habilidades e de autorregulação emocional. Além disso, o brincar simbólico, em que as crianças representam situações, personagens e cenários, é uma oportunidade única para o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, facilitando a comunicação e a expressão emocional.

Contudo, como menciona Neto (2020), a realidade contemporânea tem vindo a reduzir as oportunidades de brincar livre, principalmente, devido à crescente pressão dos resultados académicos e ao aumento das exigências educacionais. Esta diminuição tem levantando preocupações entre especialistas, uma vez que o brincar livre é essencial para a saúde emocional da criança, prevenindo distúrbios comportamentais e emocionais, como referem Antunes (2018) e outros autores. A restrição do tempo destinado ao brincar compromete o desenvolvimento integral da criança, tornando urgente a criação de condições que promovam a liberdade de brincar de forma criativa e espontânea.

A relevância do brincar ao ar livre é também amplamente reconhecida. Neto (2020), sublinha que o ambiente exterior oferece um espaço de grande importância para o desenvolvimento motor da criança, além de promover o contacto com a natureza e estimular a curiosidade e a exploração. Nos estudos de Rosa (2013) e Cristeto (2019), é defendido que o brincar ao ar livre, para além de favorecer a socialização, contribui significativamente para a aprendizagem ativa, ao proporcionar experiências sensoriais ricas que estimulam a cognição e aumentam os níveis de concentração e envolvimento.

Silva et al. (2016), ressaltam a necessidade de criar ambientes educativos que incentivem o brincar livre, reconhecendo a sua contribuição decisiva para o desenvolvimento das crianças. Ao proporcionar contextos em que o brincar espontâneo e criativo seja valorizado, os/as educadores/as não só favorecem a aprendizagem, mas também promovem o desenvolvimento de competências de autonomia, criatividade e equilíbrio emocional, essenciais para o bem-estar global da criança.

Almeida (2018), ao abordar o brincar como uma “técnica de si”, reflete sobre o papel central do brincar no desenvolvimento da autonomia e identidade da criança. Através do brincar, a criança não apenas explora o mundo à sua volta, mas também constrói a sua própria visão sobre si mesma e sobre o seu lugar na sociedade. Esta prática permite-lhe aprender a regular as suas emoções e a tomar decisões, competências fundamentais para o seu crescimento pessoal e social.

O brincar livre é um direito fundamental da criança e um elemento imprescindível para o seu desenvolvimento global. Como defendem Sarmiento et al. (2017) e Cole e Cole (2004), é fundamental que as famílias, os educadores e as políticas públicas compreendam a importância desta prática e criem condições adequadas para as crianças possam brincar livremente, respeitando o seu ritmo individual e permitindo-lhe explorar, aprender a crescer de forma autónoma e equilibrada. O brincar livre, longe de uma simples atividade recreativa, constitui uma prática educativa de valor incalculável, um pilar central no desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma infância saudável e enriquecedora.

4.2.3. O Espaço Exterior como Facilitador de Brincadeiras e Aprendizagens

A infância é um período essencial para o desenvolvimento do ser humano. Como defende Portugal (2008), mais de metade do cérebro humano desenvolve-se logo após o nascimento, existindo uma relação direta com o meio em que está inserido. É nos primeiros anos de vida que a criança ativa o seu corpo e os sentidos sendo uma dimensão fundamental para o seu processo de aprendizagem, tendo experiências significativas, em que a criança pode agir de forma ativa. (Gallahue & Ozmun,2006; Wells,1987, citado por Bilton et al., 2017).

Neto (2020), refere que “as crianças são impertinentes, curiosas, cheias de energia para despender e predispostas a errar para poderem aprender” (p.16), sendo crucial viverem ao máximo a infância e saberem disfrutar da mesma. Considerando o brincar como um direito que deve ser garantido às crianças, é pertinente referir que os momentos de brincadeira não devem só ocorrer em espaços fechados como também em espaços amplos e abertos, sobretudo no exterior, pois como refere Goldstein (2012) “todas as crianças precisam de passar algum tempo a brincar ao ar livre” (p.23).

Segundo Post e Hohmann (2011) afirmam que este espaço proporciona a continuidade das situações de aprendizagem realizadas no espaço interior, mas ao ar livre. Além disso, o espaço exterior proporciona às crianças a liberdade de movimento dos seus corpos, permitindo-lhes desafiar as suas próprias habilidades, envolvendo-as em competências emocionais, físico-motoras, cognitivas e sociais (Bento & Portugal, 2016). Neto e Lopes (2018) corroboram esta ideia, enfatizando a importância para a “formação motora, psicológica e social” (p.11) das crianças. Segundo Silva et. al. (2016), o espaço exterior igualmente como um espaço em que as crianças terão a oportunidade de “(...) desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.)” (p.27), e de contactar com diferentes brinquedos, por exemplo, no parque infantil, promovendo um ambiente relaxante e livre, através do contacto com um espaço ao ar livre, conhecido ou não pelo grupo de crianças, possibilita-lhes vivenciarem e explorarem a natureza em plenitude, recorrendo a uma utilização simultânea dos cinco sentidos. A respetiva ideia é ainda defendida por Neto (2020), na medida em que argumenta que é essencial as crianças terem a oportunidade de desfrutar momentos na natureza, que possibilitem conceder às crianças “(...) poder criativo, expressividade e expansão...utilizando o ar livre e a Natureza para permitir aprendizagens flexíveis e desafiantes” (p. 157). O tempo passado em contacto com a natureza também pode fortalecer os laços sociais entre as crianças, visto que, durante esse período, têm oportunidade de partilhar, negociar, resolver problemas e trabalhar em conjunto (Erickson & Ernst, 2011).

Dada a sua importância, o espaço exterior deve ser uma extensão do espaço interior, promovendo assim uma continuidade na ação educativa, ou seja, o espaço exterior deve ser cuidado e ter uma intencionalidade educativa claramente definida pelo

educador, uma vez que se trata de um espaço propício para a ocorrência de aprendizagens. No entanto, essa intencionalidade estabelecida pelo educador deve sempre levar em consideração os interesses e necessidades das crianças, adaptando o espaço às principais atividades das mesmas. Desta forma, o espaço exterior pode e deve ser um espaço em constante evolução, acompanhando o desenvolvimento das crianças. Atualmente, observa-se que a maioria das crianças tende a passar mais tempo em casa, seja entretida com brinquedos ou com dispositivos eletrônicos. Este cenário, por vezes, reflete a limitada disponibilidade das famílias para proporcionar momentos ao ar livre, motivada pela falta de tempo ou até mesmo pela insegurança em deixar os filhos brincarem na rua. Segundo Vale (2013), ao restringir as crianças de explorar e brincar em espaços exteriores, estamos a impactar negativamente o seu desenvolvimento em competências fundamentais, essenciais para que enfrentem diversas situações ao longo da vida.

Atualmente, observa-se que a maioria das crianças tende a passar mais tempo em casa, seja entretida com brinquedos ou dispositivos eletrônicos. Esse cenário, por vezes, reflete a limitada disponibilidade das famílias para proporcionar momentos ao ar livre, motivada pela falta de tempo ou até mesmo pela insegurança em deixar os filhos brincarem na rua. Segundo Vale (2013), ao restringir a criança de explorar e brincar em espaços exteriores, estamos a impactar negativamente o seu desenvolvimento em competências fundamentais, essenciais para que enfrentem diversas situações ao longo da vida.

O espaço deve oferecer diferentes possibilidades de exploração do ponto de vista físico através de elementos que suscitem potencial sensorial e que pretendam ser desafiadores a níveis motores, como por exemplo a preferência por superfícies naturais. Deste modo, um dos lugares mais desejados e da preferência da criança é o espaço exterior, pois as crianças podem brincar livremente, jogar, explorar o ambiente em que está inserida, sem que haja a intervenção constante do adulto (Neto, 2020). O recreio proporciona diferentes formas de as crianças conseguirem realizar aprendizagens significativas, estabelecer relações com os outros e com o meio e comunicar. O exterior é um meio rico em aprendizagens, considerando-se pertinentes as experiências sensoriais que são proporcionadas às crianças neste ambiente. A criança deve ter a possibilidade de brincar e de explorar livremente, de forma autónoma e criativa, para que tal seja possível,

devemos fornecer espaços que permitam às crianças desenvolverem-se num todo, para que a criança seja ativa e consiga construir os seus conhecimentos (Thomas & Harding, 2011, citado por Bento, 2015, p. 130). No contexto onde as crianças estão inseridas “os espaços exteriores potenciam a mobilização de competências de imaginação e criatividade, em função da exploração de diferentes materiais, sons e movimentos. (White,2008; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008). Como refere Neto (2020), o espaço exterior é uma oportunidade de as crianças se confrontarem com *affordances*, isto é, todas as ações que o organismo percebe e realiza com o ambiente, podendo ser emocionais, físicas ou sociais.

Ao implementarmos hortas nos espaços exteriores da instituição enriquecemos significativamente as aprendizagens e experiências das crianças. Como refere Desmond Grieshop e Subramaniam (2004), as hortas presentes no exterior consistem num recurso educativo, favorecendo aprendizagens significativas baseadas na experiência, permitindo o contacto direto com a natureza e promovendo a sustentabilidade. Para Ozer (2007), as atividades de cultivo na horta proporcionam às crianças o contacto direto com os alimentos e ao mesmo tempo fomentam competências socioemocionais, como cooperação e responsabilidade.

Para Graam et al. (2005), a utilização de hortas no ambiente escolar está relacionada com um aumento do interesse por parte das crianças por alimentos saudáveis contribuindo para a prática de hábitos alimentares mais equilibrados, para além disso, as iniciativas fortalecem as aprendizagens interdisciplinares, permitindo aprender conceitos relacionados com as ciências, a matemática e a linguagem para serem trabalhados na prática. O contacto frequente com a natureza, proporcionada através da manutenção da horta, ajuda a reduzir sintomas de défice de atenção e melhora a concentração das crianças, promovendo maior sucesso nas atividades.

A inclusão de hortas escolares nas práticas pedagógicas também ajuda a construir um senso de comunidade e pertença. Segundo Iles (2005), os espaços dedicados ao cultivo em grupo incentivam a colaboração entre crianças, educadores e famílias, criando um ambiente propício a aprendizagens. No entanto, para que o espaço exterior, incluindo as hortas escolares, sejam espaços de aprendizagem, é necessário que os educadores e instituições assumam o compromisso de valorizar e integrar esses ambientes na prática

pedagógica. Como referem Bento e Portugal (2016), inovar a educação, exige repensar a organização do tempo e dos espaços, assegurando que as crianças tenham a oportunidade de brincar ao ar livre e explorar o meio envolvente de forma livre e criativa. Também Mooro e Cosco (2000), ressaltam que a qualidade dos espaços exteriores deve ser cuidadosamente planeada, com diversidade de materiais que estimulem o jogo simbólico, as atividades motoras e as experiências sensoriais.

Em suma, torna-se essencial mobilizar uma metodologia de trabalho que dê ênfase à importância de conceder oportunidades ao ar livre, para as crianças poderem brincar com diferentes materiais num espaço que fuja à rotina do dia a dia. Tal como Neto (2020) defende, um grande objetivo para as crianças na atualidade consiste em transformá-las de “pequenos prisioneiros” na sala de atividades a pequenos exploradores, na procura do conhecimento holístico, através do brincar e ser ativo ao ar livre.

4.2.4. Brincadeiras, Interações de partilha e Materiais utilizados

Como defende Pinto (2014), o brincar é imprescindível para o desenvolvimento da criança e, como tal, caberá ao educador disponibilizar espaços e materiais que sejam estimulantes, interessantes e adequados para as mesmas, o que permitirá estabelecerem relações com os pares e o meio de forma eficaz, aprendam a respeitar os outros e descubram como lidar com novas situações e como resolver os problemas. De facto, segundo Gamela & Aguiar (2014), ao brincarem em grupo, experimentam várias formas de comunicar e percebem diferentes papéis sociais, contribuindo para o desenvolvimento estável.

As brincadeiras em conjunto criam um ambiente de cooperação e empatia, fazendo as crianças se sentirem parte do grupo, o que é ótimo para aprender coisas importantes (Sarmiento, 2002). Quando brincam com outras, as crianças aprendem a dividir brinquedos, a esperar pela vez e a entender as regras, o que é crucial para criar identidade e autonomia (Lira & Rubio, 2014). Segundo Kishimoto (2010), brincar em grupo ensina normas sociais e competências vitais, como negociar e cooperar.

Nas brincadeiras, as crianças compartilham de diferentes formas, ao dividir brinquedos aprende reciprocidade e justiça; dividir papéis é essencial nas brincadeiras de faz-de-conta; e ensinar uns aos outros acontece em jogos com regras (Vale, 2013). A

qualidade da brincadeira depende dos materiais disponíveis no ambiente. Lima et al. (2021) dizem que ter muitos tipos de materiais estimula criatividade e experimentação. Os brinquedos e materiais podem ser classificados em três categorias:

- **Materiais estruturados:** incluem jogos de encaixe, bonecos, veículos, instrumentos musicais, entre outros.
- **Materiais não estruturados:** abrangem elementos naturais (pedras, folhas, areia, água),
- **Materiais semiestruturados:** tecidos, caixas de cartão e objetos reutilizáveis.

Os materiais não estruturados e semiestruturados ajudam as crianças a inventar novas brincadeiras e compartilhar ideias (North Carolina Division of Child Development and Early Education, 2012). Proporcionar brincadeiras ao ar livre com elementos soltos é muito significativo para as interações sociais das crianças. Bento (2020) destaca que natureza e espaço aberto ajudam na criatividade e socialização, a utilização de conchas, folhas e pedras cria cenários imaginários, promovendo a troca de ideias e resolução de conflitos, enquanto fortalece laços entre as crianças. Além disso, os espaços ao ar livre permitem que as crianças testem suas ideias livremente.

Como refere Almeida (2018), brincar ao ar livre favorece aprendizagens mais completas, importantes para o bem-estar emocional e desenvolvimento cognitivo. Os ambientes livres e diversos promovem a autonomia e o trabalho em equipa, aspetos fundamentais para estabelecer relações sociais consistentes (Böhm, 2014).

Os materiais e espaços ao ar livre são fundamentais no desenvolvimento das crianças, ajudando no crescimento emocional, social e cognitivo. Cabe aos educadores integrar materiais variados e valorizar o exterior na educação de infância para garantir um ambiente de aprendizagens rico (Kishimoto, 2010; Bento, 2020). Desta forma, os educadores devem apoiar o uso desses recursos, assegurando experiências significativas que promovam cooperação, criatividade e aprendizagens coletivas.

4.2.5. O Papel do/a Educador/a / e do adulto/a como facilitador de experiências no espaço exterior

No espaço exterior, e como já mencionado anteriormente, os adultos desempenham um papel crucial. O papel do/a educador/a é de extrema importância, uma vez que este deve atuar como mediador entre a criança e o ambiente, selecionando situações que poderá utilizar como meio de as crianças adquirirem aprendizagens através das brincadeiras.

Além disso, é essencial que o educador interaja com as crianças durante as suas brincadeiras e observe as suas reações, expressões e interações, a fim de propor novas situações que promovam os seus interesses e aprendizagens (Pablo & Trueba, 1994). Ainda que seja importante que o educador participe nas brincadeiras das crianças, o mesmo deve respeitar os interesses, as necessidades e a vontade que as crianças manifestam naquele momento, permitindo-lhes interagir com o que lhes está a suscitar interesse e com quem lhes interessa naquele momento em específico (Post & Hohmann, 2011).

Desta forma, o adulto pode adotar várias estratégias para estimular a criança durante esses momentos. Isso inclui prestar atenção às crianças enquanto elas brincam ou exploram, adaptar as suas ações às ideias das crianças, envolver-se em comunicação de dar e receber, apoiar as interações das crianças com os seus pares, abordar os conflitos sociais das crianças com uma mentalidade de resolução de problemas, criar momentos em que as crianças tenham a oportunidade de planear e encorajar as crianças a arrumar o material utilizado após esses momentos (Post & Hohmann, 2011).

A relação que é estabelecida entre o adulto e as crianças durante estes momentos de brincadeira fortalece os laços afetivos entre os intervenientes, e é importante que o adulto se permita desfrutar destes momentos em conjunto com as crianças. O facto de o adulto estar consciente da importância destes momentos de brincadeira livre, permite-lhe organizar, não só o material, como o tempo dedicado a estes momentos, garantido que as crianças os aproveitem ao máximo.

Silva et al. (2016), destacam a importância de “criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem

brincar” (p. 11). Esse equilíbrio pode ser alcançado através de estratégias que promovam a autonomia e o desenvolvimento motor das crianças, sem negligenciar as questões de segurança.

Uma das atividades que não pode ser desconsiderada é a Avaliação Positiva de Risco, a qual consiste em encontrar riscos que sejam, de alguma forma, positivos ou que tragam benefícios para as crianças. No entanto, muitas vezes assistimos a educadores e famílias que tentam eliminar todos os riscos possíveis. Como defende Tovey (2011), a oportunidade de enfrentar desafios de forma controlada, ajuda a adquirir habilidades fundamentais à autonomia da criança, assim dá-lhe o poder de moldar como exploradora ativamente confiante do seu entorno. Um exemplo concreto seria, no contexto de uma brincadeira livre, a colocação, de forma gradativa, da supervisão necessária, em permitir que as crianças se arrisquem a trepar às árvores ou a subir para certos brinquedos que são considerados de uma altura moderada.

A Diversificação dos Espaços Exteriores também é uma estratégia importante. A utilização de troncos, pedras e até árvores podem ser usados como recursos valiosos na construção de ambientes estimulantes. Segundo Cristeto (2019) a presença de elementos naturais nos ambientes costuma envolver ainda mais as crianças e potencializa a aprendizagem, bem como a exploração desafiadora, tanto física quanto intelectual, possibilitando o desenvolvimento motor, socioemocional, a curiosidade e o interesse pela descoberta. Um exemplo seria projetar um jardim com troncos para equilibrar, pedras para escalar, e até árvores para explorar, tornando o ambiente mais desafiador.

No âmbito da educação visando a autonomia, é necessário trabalhar com as crianças para que aprendam a avaliar perigos e tomar decisões racionais em função do seu crescimento. Neto (2015) reafirma que a superproteção pode ser nociva, promovendo crianças que não vão ter condições de lidar com desafios por si só, reduzindo a sua maturidade e a capacidade de solucionar problemas. Quando os adultos permitem que as crianças escolham os caminhos que desejam seguir ou decidam quando e como se desafiar fisicamente, os educadores promovem a autorregulação, bem como a tomada de decisões conscientes.

Por fim, a Formação de Educadores e Pais/Mães é muito importante para chamar a atenção dos adultos para os benefícios do brincar arriscado, ao mesmo tempo em que

muda percepções e práticas pedagógicas. Como defendem Pombo et al. (2023), a atualização contínua para o profissional é um elemento essencial para a adoção de práticas de ensino. Educadores e pais/ mães devem estar prontos para oferecer oportunidades de brincadeira que envolvam riscos controlados, sabendo que as crianças estarão seguras e apoiadas na sua autoexploração. É necessário que os educadores participem em formações sobre a integração de elementos naturais em ambientes de brincadeira e gestão de riscos para brincadeiras ao ar livre, incluindo observação de risco e técnicas de intervenção, para que saibam quando controlar uma situação e quando dar à criança oportunidades de exploração livre.

Assim, importa que os educadores, em estreita colaboração com as famílias, assumam um papel ativo na valorização do brincar e na criação de oportunidades diversificadas de exploração do espaço exterior, de tal forma é fundamental um compromisso conjunto que reconheça o direito da criança a brincar livremente, respeitando a sua necessidade inata de explorar, descobrir e aprender através da interação com o meio envolvente, sendo possível construir contextos educativos verdadeiramente enriquecedores, que potenciem aprendizagens significativas e promovam o bem-estar e o desenvolvimento holístico das crianças.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Na presente secção, serão apresentadas as opções metodológicas e éticas consideradas ao longo da elaboração da investigação. Além disso, serão descritas as técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados, alinhados com as questões de investigação e com os objetivos do estudo.

4.3.1 Questão de investigação e objetivos de estudo

Como já foi descrito anteriormente, a presente investigação pretende encontrar evidências que possibilitem perceber o impacto do espaço exterior nas brincadeiras, aprendizagens e interações das crianças no Jardim de Infância, bem como a sua contribuição para o seu desenvolvimento integral.

A partir dessas mesmas observações, estabeleceu-se como principais objetivos:

- (i) Analisar os contributos da exploração do espaço exterior para as brincadeiras no Jardim de Infância (JI);

- (ii) Investigar a relevância do Espaço Exterior no JI;
- (iii) Identificar as brincadeiras que as crianças desenvolvem entre si, as relações de partilha durante a brincadeira e que materiais utilizam nessas interações;
- (iv) Compreender o papel do/a educador/a e dos adultos nas brincadeiras realizadas no espaço exterior.

4.3.2 Natureza do Estudo

Como referem Meirinhos e Osório (2010), quando o investigador está em trabalho de campo a realizar observação, a analisar e a projetar juízos de valor, é essencial que a sua capacidade de interpretação se encontre em contacto com o desenvolvimento e a ocorrência. Um estudo de caso pode emergir da observação de um grupo de crianças em que o sujeito que investiga irá analisar e tentar perceber detalhadamente esse grupo. (Bodgan & Biklen, 1994).

Uma das mais valias do estudo de caso é a “aplicabilidade a situações humanas” (Bogdan & Biklen. p.52), podendo também envolver metodologias qualitativas e quantitativas em paralelo, embora em distintas medidas.

Para recolher os dados pertinentes para a investigação, surgiu inicialmente a técnica de observação direta, participante. A observação participante é vista como um momento especial de observação, na medida que o investigador não está apenas a observar, podendo assumir diferentes comportamentos, participando de forma ativa nas situações do estudo. (Yen, 2005, citado por Meirinhos & Osório,2010).

Quando é realizada uma observação qualitativa, é possível assumir um papel de observador participante, que como defende Coutinho (2011), é uma pessoa que se relaciona com os participantes, mas não pertence ao grupo. Assim, nesta investigação os resultados da observação foram registados sob a forma de notas de campo. Desta forma, para registar os diferentes momentos de interação que ocorreram durante as minhas observações diárias de forma participante, recorri às notas de campo, tendo sido este o instrumento que utilizei com mais regularidade. No que se refere ao tema da minha investigação, escolhi todas as notas de campo, que são considerados registos mais pormenorizados com o foco no contexto e nas interações que ocorrem, tendo um carácter mais reflexivo. (Meirinhos & Osório, 2010). As observações registadas situam-se

identificadas pela data, o local e a numeração equivalente ao número total de notas de campo registadas ao longo da PPSII.

4.3.3 Participantes

No âmbito da realização do presente estudo, participaram vinte e sete crianças, dezasseis do sexo masculino e onze do sexo feminino com três anos de idade. Foi realizada uma entrevista semiestruturada relativamente ao tema de investigação. Para além disso, foi aplicado um inquérito por questionário aos pais das crianças da Sala Amarela, que visa a compreender a perceção dos pais das crianças, relativamente à importância do brincar no espaço exterior em contexto de Jardim de Infância e avaliar o modo e a frequência que os mesmos atuam com os/as seus/suas filhos/as. Obtiveram-se as respostas de treze pais, onze do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos. Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante, com o propósito de perceber o papel nas dinâmicas de brincar e nas interações entre as crianças no espaço exterior.

4.3.4 Técnicas de recolha de análise de dados

De acordo com Bogdan e Bilken (1994) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto” (p. 89), em que o investigador percorre um caminho desde a recolha de dados e aprofundamento de determinado tópico, até ao tratamento e análise dos mesmos.

Assim sendo, a recolha de dados baseou-se nas seguintes técnicas e instrumentos: (i) registos de observação; (ii) reflexões semanais; (iii) observação direta participante e não participante; (iv) entrevistas semiestruturadas (v) inquérito por questionário e (vi) análise documental e análise de dados de conteúdo.

Os **registos de observação**, realizados em contexto, consistiram num relato escrito de experiências, perceções e acontecimentos vivenciados pela investigadora durante a recolha de dados. Como referem Quivy e Campenhoudt (2005), trata-se do “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150), permitindo um conhecimento fidedigno da realidade quotidiana. As notas de campo, enquanto registos escritos de observações efetuadas, constituíram um

recurso essencial para captar, de forma detalhada, a dinâmica das interações e práticas no contexto estudado. A par destes registos, importa referir o quão igualmente importantes se tornaram as reflexões diárias com a educadora cooperante, bem como os comentários tecidos pela orientadora que refletem aquilo que foi concebido semanalmente nas **reflexões semanais** relativamente às diferentes temáticas abordadas e emergidas do contexto socioeducativo

Importa começar por destacar a utilização da **observação direta**, uma técnica interativa que pressupõe a presença ativa do observador nas situações que acompanha. Como referem Carmo e Ferreira (2008), esta abordagem oferece a “possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura” (p. 122), sendo, por isso, especialmente relevante para a análise de contextos educativos e sociais. Este método possibilitou ao investigador registar comportamentos, interações e acontecimentos sem depender exclusivamente dos relatos ou perspetivas de terceiros (Coutinho, 2013). Contudo, em determinados momentos, optou-se pela observação não participante, permitindo recolher dados de forma imparcial, sem interferir diretamente no desenrolar das interações.

Complementarmente, foi realizada uma **entrevista semiestruturada** à educadora cooperante da sala onde decorreu a prática. A entrevista foi conduzida com base num guião previamente elaborado (cf. Anexo F- Guião de Entrevista realizada à Educadora Cooperante), contendo questões abertas que permitiram à entrevistada expressar-se livremente sobre a temática. A técnica de entrevista semiestruturada oferece ao entrevistador a possibilidade de obter uma compreensão mais aprofundada das perspetivas dos participantes (Silva & Fossá, 2015). A entrevista foi realizada presencialmente, e a educadora demonstrou total recetividade e respondeu, refletindo a realidade vivenciada no contexto socioeducativo.

O inquérito por questionário (cf. Anexo J - Inquérito por questionário às famílias) foi outra técnica utilizada para a recolha de informação. Segundo os autores Santos & Henriques, (2021), “Um questionário é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação.” (p.10). Este inquérito por questionário foi de aplicação online, através da plataforma

Google Forms, tendo como destinatários os pais/mães do grupo de crianças da sala onde realizei a minha prática profissional. Este questionário é constituído por perguntas abertas e fechadas, uma vez que “o equilíbrio entre perguntas abertas e fechadas é muito importante, porquanto permite o compromisso entre a objetividade dos comportamentos a estudar e o grau de detalhe e liberdade na sua abordagem.” (Ghiglione & Matalon, 1997, citado por Santos & Henriques, 2021).

Para um tratamento rigoroso e sistemático dos dados recolhidos, recorreu-se à técnica da **análise de conteúdo**, que se revelou fundamental para organizar, classificar e interpretar a informação obtida nas entrevistas. Segundo Bardin (2011), a análise documental permite descrever objetivamente o conteúdo das fontes analisadas, possibilitando inferências sobre as condições de produção e receção das mensagens.

No que respeita à **análise dos dados**, optou-se por um modelo misto de categorização, no qual as categorias definidas a priori poderiam ser ajustadas, eliminadas ou acrescentadas conforme os resultados da análise. Após a recolha de respostas dos inquiridos, procedeu-se à análise de conteúdo, assumindo uma função central na investigação. Como refere Amado (2013), a mera recolha de dados não é suficiente, sendo a análise e interpretação da informação os processos que permitem responder às questões de investigação e alcançar os objetivos propostos.

A análise de conteúdo foi aplicada às respostas das entrevistas. Como explica Mayring (2010), este método incide sobre a análise do discurso e a reconstrução relacional das ideias centrais, conduzindo a uma categorização sistemática dos dados recolhidos. Assim, foi possível identificar temas e subcategorias, agrupando e organizando as informações de forma estruturada. De acordo com Silva e Fossá, (2013), a categorização dos dados visa interpretar o significado das respostas obtidas, permitindo uma compreensão aprofundada das narrativas partilhadas.

Por fim, seguiu-se a fase de tratamento e interpretação dos dados, na qual se estabeleceram comparações entre as categorias definidas, identificando semelhanças e divergências (Silva & Fossá, 2013). Para garantir a validade e fiabilidade dos resultados, privilegiou-se a triangulação de dados, conforme recomendado por Meirinhos e Osório (2010), através da obtenção de informação a partir de múltiplas fontes, reforçando a robustez das conclusões alcançadas.

4.3.5 Procedimentos éticos

No que concerne à dimensão ética, esta não deve estar só focada na vertente da investigação, na medida em que deve abranger toda a prática desenvolvida durante a minha PPS II. Assim, no roteiro ético (cf. Anexo K- Roteiro ético da investigação), são apresentados os vários princípios éticos que acompanharam a minha prática e que potenciaram a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Importa ainda mencionar que, mediante a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da APEI (2011), constam neste roteiro ético os princípios de referência ética de competência, responsabilidade, integridade e respeito.

Estes princípios congregam todos os compromissos e intencionalidades propostas para com a equipa educativa, as crianças e as famílias. Neste sentido, e com o intuito de ir ao encontro desses mesmos princípios éticos e deontológicos, priorizei o bem-estar físico, emocional e intelectual das crianças, respeitando os seus interesses e respondendo às suas necessidades.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Após abordar a temática central com base na revisão da literatura, e estabelecer o roteiro ético e metodológico para o estudo, é oportuno apresentar e analisar todos os dados obtidos ao longo da pesquisa, por meio das diversas técnicas e instrumentos utilizados, incluindo os dados das entrevistas semiestruturadas e dos inquéritos realizados às famílias, complementados com alguns registos escritos. Dessa forma, encontra-se dividido em quatro subcapítulos que pretendem dar resposta aos objetivos da investigação, já enumerados anteriormente: (i) Analisar os contributos da exploração do espaço exterior para as brincadeiras no JI; (ii) Investigar a relevância do Espaço Exterior no JI; (iii) Identificar as brincadeiras que as crianças desenvolvem entre si, as interações de partilha e, (iv) Compreender o papel do/a educador/a e dos adultos nas brincadeiras realizadas no exterior.

Tal como foi mencionado anteriormente, os quatro subcapítulos foram estruturados a partir da triangulação de dados. Nessa medida, os dados obtidos nas entrevistas foram organizados e sistematizados na elaboração de uma árvore categorial (cf. Anexo F - Análise categorial da entrevista realizada às crianças) e análise Categorial

da Entrevista realizada à Educadora Cooperante (cf. Anexo I – Análise categorial da Entrevista realizada à Educadora Cooperante). A estrutura sugerida tem como objetivo reunir as informações mais significativas, permitindo uma análise de dados estruturada e fundamentada.

Nesse sentido, torna-se relevante começar por caracterizar os participantes que fizeram parte desta investigação. No que concerne aos participantes do inquérito por questionário, este foi aplicado exclusivamente às famílias da sala em que realizei a minha prática pedagógica, sendo que, de 54 pais/mães (de ambos os sexos), apenas 13 pais/mães é que responderam ao questionário, o que representa que apenas 24 % aceitou participar na realização da investigação. É também relevante demonstrar que 84,6 % dos inquiridos são mães e 15,4% são pais. Relativamente à faixa etária, cerca de 10 (76,9%) está na faixa etária dos 30 aos 40 anos, enquanto 3 (23,1 %) pertencem à faixa etária dos 40 aos 50 anos.

4.4.1 A Relevância do Brincar Livre no Desenvolvimento Global da Criança e o Espaço Exterior como Facilitador de Brincadeiras e Aprendizagens

No inquérito por questionário realizado às famílias (cf. Anexo J - Inquérito por questionário às famílias), bem como nas entrevistas conduzidas junto da Educadora Cooperante (cf. Anexo G - Guião de Entrevista realizada à Educadora Cooperante) e das crianças (Anexo E - Guião de entrevista realizada às Crianças), procurou-se compreender a importância do brincar e de que forma o espaço exterior pode potenciar as brincadeiras realizadas no contexto do Jardim de Infância.

Primeiramente, é fundamental compreender a conceção da Educadora Cooperante relativamente ao espaço exterior. A partir da entrevista realizada, a Educadora destacou que este constitui um ambiente privilegiado para aprendizagens significativas e para a promoção de interações sociais. Reforçando esta perspetiva, afirma que o “espaço exterior é essencial para o desenvolvimento motor e cognitivo, uma vez que permite às crianças explorar ativamente o meio envolvente, experimentar diferentes desafios e fortalecer as suas competências sociais”. Esta visão encontra respaldo na literatura, nomeadamente em Moore e Cosco (2000), que salientam que um espaço exterior bem

estruturado potencia o desenvolvimento da motricidade, a percepção sensorial e o equilíbrio emocional das crianças. De forma complementar, Golstein (2012), destaca que o brincar livre proporciona benefícios físicos e emocionais, promovendo um equilíbrio saudável entre a liberdade e a socialização. Na pesquisa conduzida com o grupo de crianças, 22 preferiram o recreio e justificaram a escolha porque existe variedade de brinquedos e também se pode realizar atividades que exigem coordenação motora, como por exemplo correr, saltar e explorar a horta. Por outro lado, 5 crianças escolheram a sala como o local preferido para brincar. Um ambiente bastante acolhedor e com uma baixa poluição sonora foram as características principais que foram destacadas.

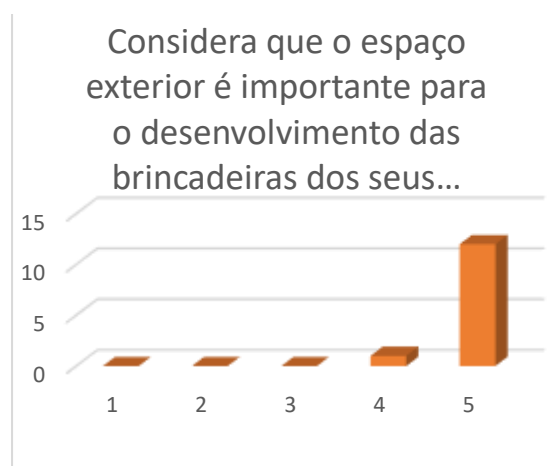
O local mais citado pelas crianças foi a horta (7), relativamente aos espaços que são específicos no recreio, seguindo-se os triciclos e os baloiços (6), o castelo (4) e a teia (3). Como podemos verificar nas respostas dadas pelas crianças, estas preferem espaços que possibilitem a exploração livre e oportunidades de interação com a natureza. Como refere Goldstein (2012), a importância que é dada aos baloiços e aos triciclos demonstra que existe a necessidade de oferecer às crianças momentos que incentivem ao desenvolvimento da coordenação motora e equilíbrio, ainda assim, a preferência pela horta (7), demonstra que as crianças se interessam por participar de forma ativa em atividades de exploração da natureza. Os dados sugerem que as crianças tendem a privilegiar espaços que lhe proporcionam liberdade de movimento e oportunidades de interação com o meio envolvente. A preferência expressa pela horta sugere um interesse significativo por atividades relacionados com a exploração da natureza e a participação em tarefas concretas, como regar e cuidar das plantas. Por outro lado, a relevância atribuída aos triciclos e baloiços reflete a necessidade das crianças de experiências que promovam o desenvolvimento da coordenação motora e do equilíbrio, aspetos fundamentais na primeira infância (Goldstein, 2012).

Os resultados relativos aos locais de preferência das crianças corroboram as conceções teóricas que enfatizam a importância do desenvolvimento global da criança. Conforme é salientado por Neto (2020), a liberdade para brincar ao ar livre não só fomenta a autonomia e a identidade, como também contribui para o bem-estar emocional e social da criança. Desta forma, a escolha do recreio pode ser interpretada como uma necessidade de exploração ativa e de movimento, características principais no

desenvolvimento das crianças. Assim, posso concluir que é importante garantir um equilíbrio entre os diferentes espaços, assegurando que no recreio e na sala são oferecidas condições adequadas respeitando as necessidades individuais das crianças.

Os dados obtidos estão de acordo com as concepções teóricas que realçam a importância do espaço exterior na criança como um todo. Como salienta o Neto (2020), a liberdade para brincar ao ar livre estimula a autonomia e a identidade e promove o bem-estar emocional e social da criança. Assim, a escolha do recreio como o espaço preferido pode ser explicada pelo interesse que a maioria revela pela necessidade do movimento e da exploração ativa essenciais para as crianças. Embora a sala seja a segunda escolha, as crianças que a selecionaram indicaram a importância do conforto e da regulação sensorial. Assim, tal como essas respostas são apresentadas, algumas crianças consideram o efeito de um ambiente mais controlado com menos estímulos sonoros e térmicos, seguro para estabelecer um lugar de interesse.

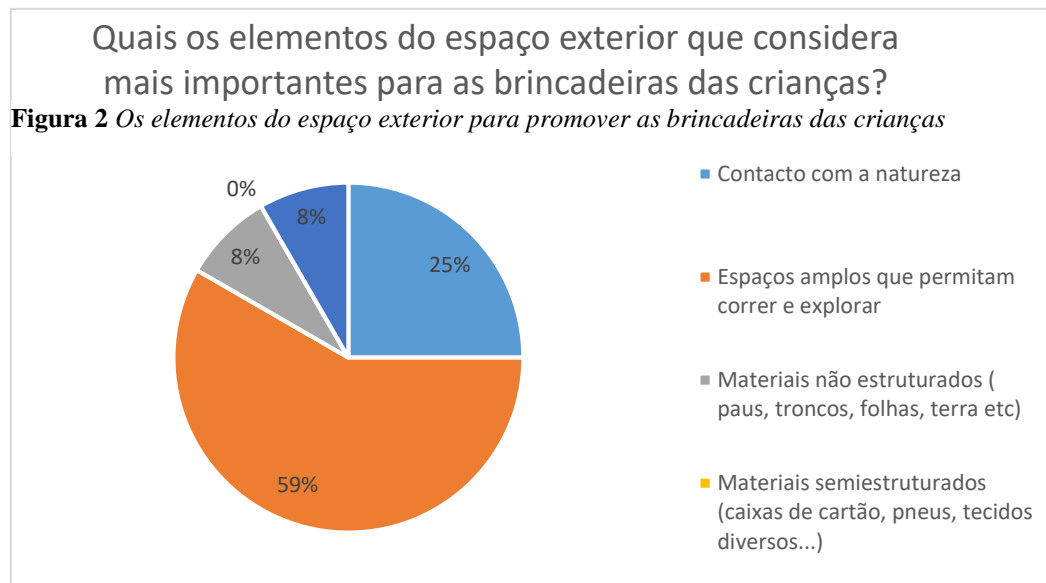
Figura 1 *Importância dada ao espaço exterior para proporcionar momentos de brincadeira livre às crianças*



Nota. Gráfico realizada no âmbito do relatório da PPSII.

No que concerne às famílias, os dados demonstram que a perceção sobre o espaço exterior como um elemento de valor para o desenvolvimento da criança apresenta uma clara dispersão nos relatos dos inquiridos. Os dados foram organizados a partir de uma escala que varia de 1 a 5 correspondente a “Pouco importante” a “Muito importante”.

Verifica-se que a maior frequência nas respostas foi atribuída à maior categoria de importância denominada “Muito importante” tendo a frequência mais alta com 12, o que significa que a maior parte das famílias considera esta categoria importantíssima ou fundamental para esta questão. Por outro lado, a categoria “Importante”, com a frequência de 1, sugere que uma parte das famílias considera pertinente a apreciação desta categoria, mas não consideram importante para a questão em causa. Por fim, a categoria “Pouco importante, com a frequência igual a 0, demonstra que as famílias avaliaram pouca importância para a questão em causa pois consideraram a mesma pouco ou nada importante. Os resultados demonstram a valorização do espaço exterior pelas famílias como um espaço essencial para o desenvolvimento global das crianças, corroborando a análise de Neto (2020), acerca da importância de contacto com o meio natural para a promoção do bem-estar, da autonomia e aprendizagens das crianças. Este reconhecimento sublinha a necessidade de assegurar a existência destes espaços de exterior ricos e estimulantes como a base para experiências lúdicas e exploratórias que são fundamentais para crescer e construir conhecimento na infância.



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Relativamente aos elementos do espaço exterior que se evidenciaram como mais importantes para o brincar, destacam-se os “espaços amplos que proporcionam correr e

explorar”, conforme mencionado pela maioria (59%) dos questionados, seguido pelo “contacto com a natureza” (25%). As referências aos “materiais não estruturados” e aos “materiais semiestruturados” foram pouco salientes, embora tivessem também sido valorizadas (8% cada uma), conforme apresentado no gráfico da figura 2. Os resultados corroboram a ideia de que a liberdade para o movimento e a ligação à natureza são uma prioridade para as famílias no contexto do recreio. Neto (2020), refere que o brincar passa pela utilização diversificada do tempo e do espaço, favorecendo vivências em múltiplos contextos que proporcionam crescimento emocional, social e físico das crianças.

A análise dos dados recolhidos permitiu compreender que os efeitos positivos do brincar no espaço se refletem no comportamento e no bem-estar das crianças, segundo as famílias. O gráfico em (cf. Anexo I), expressa a resposta à questão: “Observa alterações no comportamento ou no bem-estar do seu filho(a) após momentos de brincar no espaço exterior?”, que ilustra que para 92% das participantes, após momentos de brincar melhoraram, enquanto apenas 8% não observaram.

Tabela 2 *Impacto das brincadeiras no exterior*

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Impacto das brincadeiras no exterior	Benefícios nas brincadeiras	Aumento de criatividade e ideias para novas brincadeiras	"Aumenta a criatividade de brincar com o que encontra", "Muitas histórias para contar, com ideias para novas brincadeiras", "Sempre com vontade de regressar ao exterior"	5
		Calma e tranquilidade após a brincadeira	"Após a brincadeira, acaba por ficar mais calma", "Fica mais calmo e relaxado", "Fica mais radiante e realizado"	4
		Felicidade e satisfação	"Felicidade", "Fica feliz por ter brincado com os amigos fora do contexto da escola", "Felicidade no parque exterior"	5
		Cansaço físico e impacto no descanso	"Cansaço físico (bom para dormir melhor!!)", "Fica mais entretida porque gosta de correr"	3

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

A tabela 3 complementa a interpretação do gráfico, detalhando os principais benefícios associados ao brincar no espaço exterior, organizados em quatro subcategorias. A subcategoria "Aumento da criatividade e ideias para novas brincadeiras", com cinco registos, demonstra que o espaço exterior é uma importante fonte de inspiração para as

crianças. Exemplos como "Aumenta a criatividade de brincar com o que encontra" e "Muitas histórias para contar, novas ideias para novas brincadeiras" demonstram o significado positivo destes momentos para a imaginação e criatividade das crianças. A subcategoria "Calma e tranquilidade depois de brincar", com quatro registos, evidencia a função do espaço exterior na regulação emocional. Frases como "Fica mais calmo e relaxado" ou "Depois de brincar, ficou mais calma" indicam que as atividades ao ar livre ajudam a diminuir o stress e proporcionam um estado de maior sossego nas crianças. Outra subcategoria que encontramos é "Felicidade e satisfação", também com cinco registos, que acentua os efeitos emocionais positivos das brincadeiras no exterior. Respostas como "Felicidade no parque exterior" e "Fica feliz por ter brincado com amigos fora do contexto escolar" indicam que estas experiências proporcionam momentos de alegria, realização pessoal e socialização e contribuem para fortalecer o bem-estar emocional das crianças. A última subcategoria é "Cansaço físico e impacto no descanso", que inclui três registos e refere-se ao cansaço físico saudável resultante do brincar ao ar livre. As expressões das famílias como "Cansaço físico (ajuda até a dormir melhor!)" demonstram que essas atividades oferecem às crianças uma forma de canalizar a sua energia para uma melhor gestão e descanso. Goldstein (2012) explica que a brincadeira livre traz benefícios tanto físicos quanto emocionais, propiciando um saudável equilíbrio entre a liberdade e a socialização. Ou seja, tanto a liberdade quanto a socialização são fatores que favorecem um crescimento equilibrado da criança

A educadora cooperante reafirma essa visão ao revelar que, depois dos momentos proporcionados de brincadeira ao ar livre, as crianças voltam para a sala e para a rotina mais tranquilas, na sua opinião o brincar ao ar livre permite às crianças desenvolver a autonomia, a criatividade e capacidade de resolver problemas, além de propiciar a interações sociais. As crianças mencionam que se sentem mais alegres e gostam de criar novas brincadeiras junto aos amigos, tal como indicado nas tabelas e gráficos analisados.

A horta escolar é um dos aspetos mais importantes do espaço exterior, proporcionando experiências sensoriais e cognitivas indispensáveis ao desenvolvimento das crianças. A educadora destaca como um recurso pedagógico importante, porque permite que as crianças aprendam sobre a origem dos alimentos e sobre o ciclo natural das plantas. A educadora expõe que "a horta proporciona oportunidades várias

aprendizagens, permitindo às crianças observar e participar no crescimento das plantas, compreendendo o valor da sustentabilidade e do meio ambiente" (cf. Anexo G - Guia Entrevista realizada à Educadora Cooperante). Esta visão é apoiada pela pesquisa de Desmond, Grieshop e Subramaniam (2004) que argumentam que as hortas escolares facilitam a aprendizagem vivencial e a construção da consciência ecológica desde a infância.

Os dados obtidos (cf. Anexo E - Análise categorial da entrevista realizada às Crianças) mostram que 9 crianças gostam de participar ativamente na manutenção da horta, 2 apenas mencionaram regar as plantas, 4 gostam de mexer na terra e 3 gostam de colher frutos e legumes, estas atividades, sem dúvidas, mostram a disposição das crianças para manejar e interagir com a natureza, permitindo um contacto com o ambiente que facilita a compreensão dos processos biológicos. Ozer (2007) menciona que o cultivo de uma horta desenvolve habilidades socioemocionais, promovendo valores como o da responsabilidade e o trabalho cooperativo.

As famílias também reconhecem o valor educativo da horta escolar presente no espaço exterior da instituição (cf. Anexo I - Inquérito por questionário realizado às famílias), em que 90% das famílias reconhecem que este espaço contribui para o desenvolvimento global das crianças. Após serem questionados sobre os benefícios da existência de uma horta escolar, estes destacaram o desenvolvimento de hábitos saudáveis, a consciência ecológica e a aproximação das crianças à natureza. Graham et al. (2005) defendem que o envolvimento das crianças na manutenção das hortas escolares pode aumentar o interesse pela alimentação saudável e a autonomia nas escolhas relacionadas com os alimentos.

Além disso, a horta escolar incentiva a participação ativa das famílias no processo educativo. Alguns pais referem que gostariam de contribuir para a manutenção da horta, seja através da doação de sementes e ferramentas ou participando em atividades conjuntas com os filhos, esta ligação entre escola e família reforça a importância da colaboração na educação de infância, criando um ambiente de aprendizagem mais participativo e inclusivo (Iles, 2005).

Em relação às sugestões de melhorias para o recreio, apresentadas pelas crianças, estas incluem haver mais brinquedos, como um " foguetão ", uma " piscina com bolas " e

um "castelo maior", além de elementos naturais interativos, como "terra" e "pista de carros". Estas sugestões revelam o desejo das crianças de um espaço mais dinâmico e diversificado, que estimule a criatividade e novos modos de brincar. A educadora ressalta que o agregar de novos elementos poderá enriquecer ainda mais a vivência lúdica e educativa das crianças. Coutinho (2019) refere que, atualmente, as crianças encontram-se sem liberdade para explorar, necessitando de criar ambientes que induzam o brincar espontâneo e o contato direto com a natureza.

Os resultados evidenciam a centralidade do espaço exterior no desenvolvimento das crianças, evidenciando a necessidade de equilibrar liberdade e estrutura na criação dos ambientes educativos. A valorização do brincar ao ar livre emerge como um compromisso mais essencial da promoção do bem-estar e do desenvolvimento global das crianças, sendo esta visão comum às famílias, às crianças e à educadora. A investigação de Bilton, Bento e Dias (2017) salienta que a qualificação dos espaços exteriores e a promoção de oportunidades regulares de brincadeira livre são as medidas fundamentais para a construção de uma educação mais ativa, mais participativa e mais centrada na criança.

Brincadeiras, interações de partilhas e materiais utilizados.

No que concerne ao terceiro objetivo da pesquisa, isto é, o reconhecimento das brincadeiras, interações e os materiais utilizados por meio das entrevistas com as crianças e a educadora e do questionário às famílias, ficou claro que todos os agentes percebiam as possibilidades de realização de brincadeiras pelas crianças, as suas interações e os diferentes tipos de materiais que eram usados ou que estavam/disponíveis nas suas brincadeiras.

As respostas dadas pelas crianças durante a entrevista mostram que fazem parte de várias brincadeiras ao ar livre, sendo mais reconhecidas as atividades de “andar de triciclos” (16), “brincar nos baloiços” (11), fazer a manutenção da horta (9) e fazer castelos de areia (5), além de jogos de faz de conta. A Educadora Cooperante diz que as brincadeiras de preferência das crianças são: “jogar à bola”, “andar de triciclos”; “brincar nos baloiços” e “explorar a horta e brincar no castelo.”

As atividades motoras, a mobilidade, o exercício físico ou, em outras palavras, a ação como “Correr.”, “Ir correr.”, “Tregar, escalada.” e “Tregar obstáculos.”, como já anteriormente mencionado nos testemunhos das famílias, são essenciais. As atividades de ação exigem complexas funções físicas, o papel do espaço físico externo serve para o desenvolvimento motor e incentiva o desenvolvimento de equilíbrio, força e coordenação nas crianças.

A interação com crianças em equipamentos de *playground* infantis é um dos grupos mais frequentemente mencionados pelas famílias no nível registado como uma das subcategorias mais proeminentes. As respostas indicam a preferência das crianças por “Andar de escorrega.”, “Baloços.”, “Andar no escorrega e baloiço” e “Subir e descer (aranha, escorregas ou o que for)”. Estas evidências mostram que o equipamento recreativo presente ao ar livre é instrumental para aumentar o lazer entre as crianças, elevando a criatividade física e o jogo. Outro ponto importante é o que foi observado nos testemunhos familiares sobre o envolvimento com brinquedos de mobilidade que exigem equilíbrio e controle motor. Estes incluem “Andar de patins.”, “Andar de bicicleta.”, “Andar de trotinetes.”, “Andar de triciclo.” Estas respostas mostram que crianças permanecem atentas em atividades de locomoção e que envolvem velocidade, dando-lhes a oportunidade de mobilidade e ritmo dinâmico e autónomo.

Estar em contacto com a natureza é revelado como uma parte importante da diversão das crianças, ao mesmo tempo que é um pouco restrito nos relatos das famílias. Atividades como "Contacto com a Natureza - Apanhar Folhas e Pedrinhas" e "Mexer em Folhas e Pedras" mostram a importância do envolvimento das crianças com a natureza, da descoberta e da sensibilização em relação ao meio onde vive. A respeito dos jogos, os testemunhos das famílias mostram que as crianças participam em atividades lúdicas mais ou menos sistematizadas, sendo marcadas pela ausência de equipamentos: "Escondidas". e “Brincar aos Escondidinhos”. e com a bola: "Jogar Futebol". “Jogar a bola.” e “Jogar com a bola.”. Estas brincadeiras confirmam a importância das interações sociais em contexto lúdico, fortalecendo o espírito de grupo, a cooperação e o trabalho em equipa para resolução de desafios. A elevada frequência que estas atividades são realizadas corrobora a importância e o valor das brincadeiras no desenvolvimento infantil, e

alongam-se no pensar de Pinto (2014) que ressalta a centralidade da brincadeira na construção de vínculos sociais e no desenvolvimento de competências sociais cognitivas.

As interações lúdicas observadas reforçam a relevância do brincar na formação da identidade infantil e na aprendizagem de valores essenciais, como a cooperação e o respeito mútuo (Gamela & Aguiar, 2014). A predominância de brincadeiras em pares ou pequenos grupos sugere que o brincar coletivo facilita o desenvolvimento da empatia e da capacidade de negociação, aspectos já destacados por Sarmiento (2002). A educadora observa que “as crianças frequentemente se organizam espontaneamente em pequenos grupos para jogar à bola ou para brincar nos equipamentos do recreio, o que favorece a construção das amizades.” As próprias crianças mencionam preferir brincar “com o A, o S e a C.” ou “com a M.F e a L.”. No entanto, também há crianças que preferem brincar sozinhas em determinados momentos, como expressa uma delas: “Gosto de estar no balanço sozinha porque é calmo.” Esta diversidade de preferências pode estar associada a características individuais ou necessidades emocionais específicas (Vale, 2013). O tipo de materiais disponíveis para a qualidade da brincadeira foi estudado. Os dados recolhidos mostram que os materiais estruturados, como triciclos, bolas e balanços, são amplamente utilizados, promovendo o desenvolvimento motor e a interação entre pares, o que está em consonância com os princípios de Lira & Rubio (2014) sobre a importância do brincar na construção da autonomia. A educadora destaca que “as crianças fazem um uso mais ativo dos triciclos, balanços e bolas, sendo um dos materiais que mais envolvem nas brincadeiras.” As crianças também expressam entusiasmo, afirmando que “gostam de andar de triciclos e correr no recreio.” Por outro lado, os materiais não estruturados e semiestruturados, como elementos naturais e objetos reutilizáveis, proporcionam experiências mais criativas e abertas, favorecendo diferentes formas de brincadeira e aprendizagem, como defendido por Lima, Martins e Abreu (2021). A educadora salienta que “as crianças gostam muito de explorar a terra na horta, encontrar minhocas e regar as plantas, demonstrando alguma curiosidade pelo ambiente natural. Essa afirmação é corroborada pelos testemunhos das crianças que referem “Gosto de mexer na terra e ver as frutas a crescer na horta”. Na análise ao questionário das famílias, o gráfico apresentado na figura 5 reforça esta percepção, indicando que a maioria dos participantes atribui classificações elevadas à diversidade e disponibilidade dos materiais.

Figura 3 *Variedade de elementos presentes*

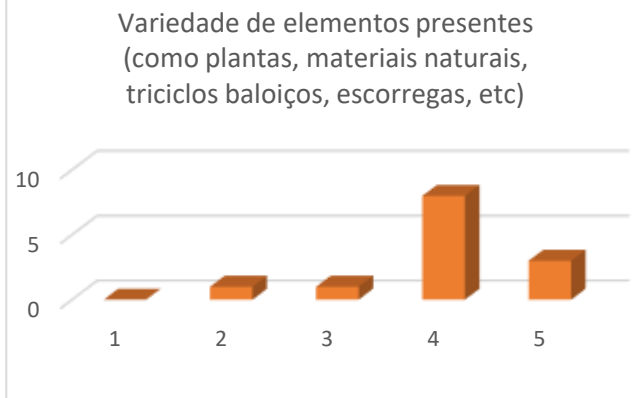


Figura 4 *Segurança*

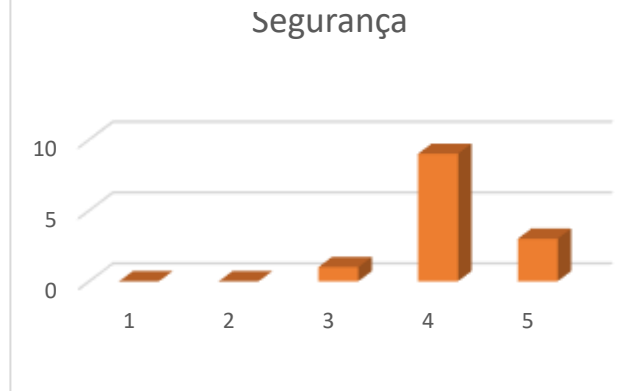


Figura 5 *Disponibilidade de materiais para as brincadeiras*



Nota. Gráficos realizados no âmbito do relatório da PPSII.

No gráfico da figura 3 , referente à variedade de elementos no espaço exterior, 8 inquiridos classificaram-na no nível 4 e 2 no nível 5, sugerindo que os materiais oferecem uma diversidade adequada de experiências lúdicas. No gráfico da figura 5, sobre a disponibilidade dos materiais, a maioria das respostas concentrou-se no nível 4, com 8 registos, seguido pelo nível 3, que obteve 4 respostas, refletindo uma perceção positiva geral, mas também exigência de alguma margem para melhoria. Algumas famílias referem a necessidade de renovação da zona do recreio, sugerindo a introdução de novos

elementos, como trampolins e espaços dedicados ao contacto com a terra e água, especialmente no verão “A zona do recreio já precisa de uma renovação. Deixá-los brincar com a terra, colocar um trampolim, no verão deixá-los brincar com água”. Além disso, são manifestadas preocupações que concernem à segurança dos brinquedos disponíveis, recomendando a eliminação de arestas expostas, a substituição de superfícies metálicas suscetíveis de ferrugem e o tratamento de blocos de madeira para evitar farpas. “Melhoria da segurança dos brinquedos disponíveis (reduzir arestas, superfícies em ferro (ferrugem), blocos de madeira com pequenas farpas).” A criação de mais áreas verdes e espaços naturais surge igualmente como uma necessidade identificada, salientando-se a importância do contacto das crianças com elementos da natureza para o seu desenvolvimento global. “Mais espaços verdes/terra para brincar” A educadora confirma que "não identifica riscos relevantes no parquinho e que os espaços estão dispostos de maneira a permitir uma circulação segura para as crianças."

A teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979) valoriza muito como o ambiente físico é vital para o desenvolvimento das crianças, enfatizando a qualidade das áreas externas na promoção da autonomia, criatividade infantil e cooperação entre as crianças. Assim, das preocupações expressas pelas famílias em relação à variedade e segurança dos materiais ressaltam a necessidade de proporcionar um ambiente físico enriquecedor e seguro. Montseny (2020) argumentou veementemente que ambientes externos não estruturados aprimoram a imaginação das crianças, especialmente quando combinados com materiais não estruturados e natureza. Bento (2020), igualmente observou que a presença de elementos naturais em espaços externos incentiva o desenvolvimento social e emocional, promovendo interações espontâneas e colaborativas entre as crianças. Almeida (2018) também apoia essa perspectiva, argumentando que brincar ao ar livre, especialmente em ambientes naturais estimulantes, melhora a aprendizagem das crianças e promove um bem-estar emocional mais profundo.

Dessa forma, os resultados analisados estão de acordo com as perspectivas teóricas que abordam a necessidade de um espaço externo diverso, seguro e convidativo para ser oferecido às crianças, rico em oportunidades de exploração e desenvolvimento das suas habilidades físicas, sociais e cognitivas. Confirma-se que a qualidade dos espaços externos e a sua acessibilidade a materiais de brincar afetam as interações entre as

crianças, a sua criatividade e autonomia. Isso influencia-as em um contexto de desenvolvimento, na construção da identidade na primeira infância. Quanto ao tempo dedicado à atividade livre, ao ar livre pela criança durante o recreio, conforme percebido pelas famílias (cf. Anexo J – Inquérito por questionário realizado às famílias). O gráfico correspondente mostra que 11 participantes consideram o tempo disponível para atividades ao ar livre satisfatório, enquanto apenas uma resposta registrada foi colocada na categoria “pouco”. Não foram identificadas respostas na categoria “não” ou “tempo a mais,” o que sugere uma percepção bastante positiva face ao tempo gasto nas atividades lúdicas. Algumas famílias sublinham que “o tempo ao ar livre permite que as crianças gastem energia e cheguem a casa mais tranquilas,” o que reflete o cuidar no brincar e como isso impacta a saúde infantil. A entrevista à Educadora Cooperante também revela que as crianças costumam ir ao espaço exterior duas vezes ao dia, uma pela manhã e outra à tarde. Isto sugere que os recreios ao ar livre estão incorporados nas rotinas diárias das crianças, proporcionando-lhes períodos sistemáticos de exploração, movimento e sociabilidade. A Educadora, no entanto, assinala alguns fatores limitativos que, por sua vez, podem levar a restrições ao tempo de recreio, tais como as condições meteorológicas, o planejamento de outras atividades, ou ainda outras atividades da instituição. Estes fatores indicam que, ainda que exista um tempo definido para brincar ao ar livre, a frequência pode ser modificada devido a razões internas.

As condicionantes indicadas pela educadora, tais como as condições meteorológicas e atividades programadas, revelam problemas que já foram amplamente abordados em relação à importância do brincar ao ar livre. Almeida (2018) sustenta que nas escolas existem estratégias que maximizam o acesso dos alunos ao recreio, limitando a influência negativa dos fatores externos e reconhecendo os benefícios do lazer ao ar livre para a saúde mental e física. A análise dos dados revela que, de um modo geral, o tempo destinado aos intervalos de recreio é adequadamente planejado, oferecendo às crianças oportunidades regulares de socialização e de exploração do meio. No entanto, a influência de fatores externos à prática pedagógica sobre a frequência desses momentos, no que diz respeito à gestão do tempo, carece de ajustes para que se possa assegurar, de forma consistente, que as crianças beneficiem plenamente dos contributos da brincadeira

para o seu bem-estar e desenvolvimento físico, social e emocional, conforme defende a literatura especializada.

O papel do/a educador/a e dos adultos nas brincadeiras realizadas no exterior

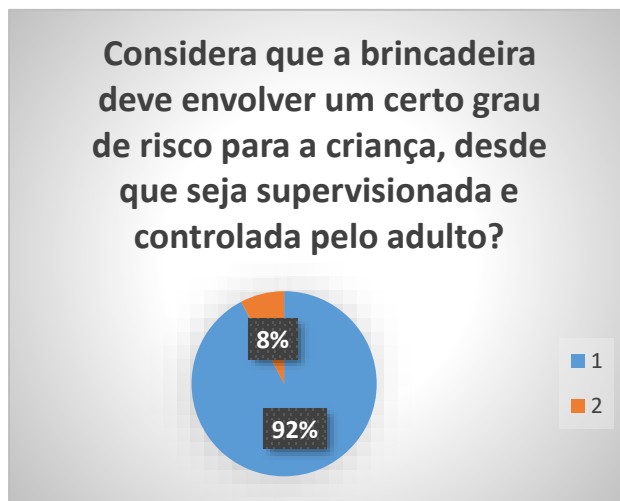
Em relação à análise das respostas da educadora cooperante, aos questionários das crianças e dos adultos, fica clara a importância da presença ativa do adulto na brincadeira ao ar livre, ao mesmo tempo que é assinalada a necessidade de equilíbrio entre a direção e a autonomia. Segundo a Educadora Cooperante “Eu justifico a minha intervenção como vigia, enquanto as crianças brincam”. Portanto, destaca a observação das interações de crianças concretas, observa dinâmicas de isolamento ou domínio entre pares nos grupos e toma atitudes para estabelecer um ambiente lúdico e seguro. A observação dos relatórios das crianças atesta o impacto positivo da presença do adulto, em especial do educador. O relato das crianças “Eu gosto de brincar com adultos porque é divertido” ou “os adultos cuidam de mim” mostra a importância do educador na geração de um ambiente seguro e afetivo. Estas práticas encontram suporte na teoria defendida por Post e Hohmann (2011), que sublinha a importância de respeitar a iniciativa, permitindo que as crianças explorem o espaço de forma autónoma e interajam livremente.

Os testemunhos das crianças mostram claramente que a interação com os adultos durante o momento lúdico foi positiva. Frases como "Gosto de brincar com os adultos porque é divertido" ou "Os adultos tomam conta de mim", expressam a importância que a presença do educador tem na construção do ambiente seguro e afetivamente acolhedor. Nesse sentido, como referem Silva et al. (2016), a colaboração efetiva dos adultos na brincadeira é propícia à construção de vínculos afetivos e representa um importante apoio ao bem-estar emocional das crianças, o que é corroborado pelos relatos recolhidos.

As respostas das famílias (cf. Anexo I), demonstram a tendência favorável relativamente à sua participação nas brincadeiras ao ar livre. Todos os inquiridos indicaram que passam tempo com os seus filhos no exterior, sendo que 54% referem, intervir “às vezes”, enquanto 23% afirmam intervir “sempre” e os restantes 23% “raramente”. Os resultados sugerem que a maioria das famílias valoriza o brincar ao ar livre, procurando equilibrar a sua intervenção direta com momentos de autonomia. A abordagem encontra-se em consonância com Tovey (2011), que enfatiza a importância

do brincar supervisionado sem um controlo excessivo, permitindo às crianças adquirirem competências essenciais para o seu desenvolvimento.

Figura 6 Possibilidade de existir risco nas brincadeiras



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

A percepção do risco associado à brincadeira na infância constitui um dos aspetos mais relevantes desta análise. A grande maioria dos participantes (92%), considera que um certo grau de risco supervisionado é benéfico para o desenvolvimento das crianças, o que reforça a pertinência do conceito de “Avaliação Positiva de Risco”, proposta por Tovey (2011). De acordo com a perspetiva, ao invés de eliminar por completo os riscos, os educadores e pais devem compreender quais os desafios que podem ser vantajosos para o crescimento da criança, promovendo a sua autoconfiança, autonomia e a capacidade de resolução de problemas.

A análise qualitativa das respostas permitiu categorizar as percepções dos participantes em três dimensões principais: a importância do risco controlado, os benefícios do risco controlado e as perspetivas sobre o risco. No que se refere à primeira dimensão, a subcategoria “Desenvolvimento da autonomia” evidencia-se na afirmação “As crianças têm de conhecer os seus limites, perceberem o que são capazes de fazer e que há ações que têm consequências”. A visão das famílias sublinha o papel do risco na construção de uma percepção realista das capacidades individuais da criança. Relativamente aos benefícios do risco controlado, a subcategoria “Superação e

autoestima” destaca que “Ajuda a criança a ganhar estratégias para superar dificuldades. Penso que a criança deve arriscar-se para se sentir realizada, confiante e feliz. De acordo com Cristeto (2019), ambientes que integram desafios físicos e cognitivos potencializam o desenvolvimento global na infância, reforçando a necessidade de permitir que as crianças se desafiem progressivamente. No que concerne às diferentes perspectivas sobre o risco, a subcategoria “Necessidade de um equilíbrio”, reflete-se na afirmação “De forma geral, não acho necessário que haja risco. Mas por vezes penso que pode e deve haver.”. O relato evidencia a dualidade entre a necessidade de proteção e a importância de proporcionar experiências desafiadoras para o desenvolvimento integral da criança.

Deste modo, verifica-se que as respostas da Educadora Cooperante, das crianças e das famílias alinham-se com os pressupostos teóricos que sustentam a importância da brincadeira supervisionada e da introdução de desafios controlados. A criação de um ambiente equilibrado entre a segurança e autonomia assume-se como um dos principais desafios para educadores e pais. Assim, torna-se fundamental a aposta na formação contínua dos adultos, permitindo-lhes implementar práticas pedagógicas inovadoras e ajustadas às necessidades das crianças (Pombo et al., 2023).

A análise realizada neste estudo permitiu compreender que as brincadeiras no recreio e na horta assumem características distintas, mas complementares, proporcionando experiências únicas para o desenvolvimento das crianças. De um modo geral, verificou-se que ambas as áreas desempenham um papel essencial na promoção da brincadeira livre, permitindo diferentes formas de interação, exploração e aprendizagem.

No recreio, as brincadeiras tendem a ser mais dinâmicas e marcadas pelo movimento. As crianças envolvem-se em atividades que exigem maior gasto energético, como correr, saltar e trepar, explorando as suas capacidades motoras e desafiando os seus próprios limites. Este espaço incentiva interações sociais intensas, favorecendo jogos coletivos e estimulando a comunicação, a negociação de regras e a resolução de conflitos. Além disso, o recreio proporciona momentos de diversão espontânea, nos quais as crianças têm liberdade para criar novas formas de brincar, promovendo a criatividade e a autonomia.

Já na horta, as brincadeiras adquirem um carácter mais exploratório e sensorial. O contacto direto com a natureza permite que as crianças se envolvam em atividades que

estimulam a curiosidade e o conhecimento sobre o meio ambiente. A interação com a terra, as plantas e os pequenos animais presentes na horta despertam um interesse natural pela descoberta, promovendo aprendizagens significativas sobre ciclos naturais, crescimento das plantas e cuidado com os seres vivos. Para além disso, a horta incentiva um tipo de brincadeira mais calma e reflexiva, em que as crianças desenvolvem a paciência, a atenção aos detalhes e um sentido de responsabilidade.

Embora distintas na sua essência, as brincadeiras no recreio e na horta complementam-se na construção de um ambiente educativo rico e estimulante. Enquanto o recreio favorece o desenvolvimento motor, social e emocional através da atividade física e da interação em grupo, a horta proporciona momentos de conexão com a natureza, permitindo aprendizagens práticas e promovendo um sentido de respeito pelo meio ambiente.

Desta forma, este estudo reforça a importância de valorizar e equilibrar estes dois espaços na rotina das crianças, garantindo que tenham acesso a experiências diversificadas que contribuem para o seu desenvolvimento integral. O papel do adulto na dinamização destes ambientes é fundamental, pois uma abordagem pedagógica consciente pode potenciar ainda mais os benefícios destas brincadeiras, tornando o recreio e a horta contextos privilegiados para a aprendizagem através da experiência e do prazer de brincar.

4.5. Síntese dos Resultados

A presente investigação teve como objetivo valorizar os contributos das crianças, das famílias e também da educadora cooperante, analisando ainda o impacto do espaço exterior nas brincadeiras que ocorrem em contexto de Jardim de Infância. O desenvolvimento global da criança, nomeadamente a nível motor, cognitivo, emocional e social, foi evidenciado através da análise de todos os dados recolhidos quanto à relevância do brincar ao ar livre.

Uma valorização unânime sobre o espaço exterior enquanto contexto privilegiado para a aprendizagem e para a interação social foi revelada através dos inquéritos aplicados às famílias e das entrevistas à educadora e às crianças. As perspetivas de Moore e Cosco (2000) são efetivamente reforçadas pela educadora cooperante, que destacou que o

recreio potencia o desenvolvimento da motricidade, bem como da autonomia e da capacidade de resolução de problemas. A importância do contacto com a natureza bem como das experiências sensoriais (Goldstein, 2012) foi abundantemente sublinhada pela preferência demonstrada pelas crianças por espaços como a horta, os triciclos e os baloiços. A brincadeira ao ar livre revelou-se promotora da criatividade, bem-estar e partilha neste contexto, ajudando a construir a identidade, bem como as competências emocionais das crianças, indo ao encontro de Neto, (2020).

Em alinhamento com os princípios que estão consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), as famílias reconhecem, de igual modo, o papel fundamental do espaço exterior no bem-estar infantil e também nas aprendizagens. Segundo Tomás e Ferreira (2019), o brincar deve proporcionar experiências ricas, desafiantes e significativas, constituindo este um eixo estruturante da educação de infância. A observação das interações infantis revelou um equilíbrio entre momentos de autonomia e brincadeiras colaborativas, aspetos centrais para o desenvolvimento social e emocional indo ao encontro de Gamela & Aguiar, (2014). A educadora cooperante sublinhou que as brincadeiras ao ar livre contribuem para uma melhor autorregulação emocional e comportamental, permitindo um regresso mais tranquilo às atividades em sala como defende Bilton, Bento & Dias (2017). Como referem Lima, Martins e Abreu (2021), a análise dos materiais disponíveis revelou o uso frequente de brinquedos estruturados, como triciclos e baloiços, mas também o interesse das crianças por elementos naturais e materiais não estruturados, potenciadores da criatividade .As famílias reforçaram a necessidade de renovação e diversificação dos equipamentos exteriores, em consonância com as recomendações da North Carolina Division of Child Development and Early Education (2012).

Quanto ao tempo destinado às brincadeiras no exterior, a maioria dos participantes considerou-o adequado, embora fatores como as condições meteorológicas e a organização das rotinas possam interferir na sua regularidade. Almeida (2018) recomenda que as instituições adotem estratégias que garantam um acesso frequente e consistente ao espaço exterior, reconhecendo os seus benefícios para a saúde física e emocional.

A investigação realçou ainda o papel do educador na mediação das experiências ao ar livre. A educadora cooperante referiu que a sua intervenção assenta na observação

atenta e no respeito pela autonomia da criança, evitando uma supervisão excessiva tal como afirmam Post e Hohmann, (2011). Neste contexto, tanto a educadora quanto as famílias mostraram compreensão em relação ao conceito de risco positivo, percebendo que enfrentar desafios de maneira controlada favorece a autoconfiança, a resiliência e a percepção dos próprios limites (Cristeto, 2019; Tovey, 2011). De modo geral, os resultados dessa pesquisa enfatizam a necessidade de aprimorar e dinamizar as áreas externas, equilibrando a segurança com a liberdade, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças. O recreio e a horta, como contextos complementares, são essenciais para a criação de experiências variadas e significativas, sendo fundamental a atuação do adulto na construção de ambientes que sejam estimulantes, participativos e centrados na criança.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | " | | "

O caminho que percorri nas Práticas Profissionais Supervisionadas I e II, focando, respectivamente, nas áreas de Creche e de Jardim de Infância, foi decisivo para o desenvolvimento da minha formação profissional. Até aquele momento, somente teria sido viável posicionar-me em relação a pressupostos teóricos, num contexto acadêmico e, em relação à prática, num curto espaço de tempo. Na verdade, conforme esclarece Figueira (2017), as abordagens pedagógicas consideram-se essenciais no processo de formação inicial dos futuros educadores da infância, pois possibilitam a aquisição das ferramentas fundamentais e a decisão de consciência dos desafios e das obrigações ligadas à profissão. Na procura pelo trajeto de formação da identidade profissional, tornou-se essencial para mim unir prática e teoria, reconhecendo a sua inseparabilidade. Dessa forma, consegui criar uma conexão consistente e fundamentada entre a reflexão sobre a minha profissão e a prática em si.

Enfatizando o conceito de desenvolvimento da minha identidade como futura educadora de infância, posso ligá-lo a uma jornada que venho trilhando e solidificando através das práticas, manifestando-se num espaço-tempo de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de variadas inter-relações socioculturais, políticas e contextualizadas organizacionalmente” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 168). Esse trajeto prático também me possibilitou transformar todas as inseguranças e incertezas em vivências, permitindo que gerassem novas descobertas e aprendizagens e promovendo constantes (re)posicionamentos durante o percurso que escolhi seguir. Neste sentido, a conexão entre teoria e prática mostrou-se determinante na reconstrução da minha identidade profissional. A análise crítica, a constante autoavaliação e a constante adaptação das práticas foram componentes fundamentais deste trajeto, conforme argumentam Tomás e Gonçalves (2019). A inserção em contextos reais de creche e jardim de infância exigiu não apenas a aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas também o desenvolvimento de competências reflexivas e adaptativas que me permitiram conceber práticas pedagógicas centradas nas necessidades, interesses e potencialidades das crianças.

Durante este percurso, desenvolvi uma atitude de escuta atenta e valorização das dinâmicas espontâneas da infância. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) defendem uma pedagogia participativa, centrada na escuta ativa e na participação da criança na

construção do seu processo educativo. Essa abordagem foi evidenciada, por exemplo, aquando da dinamização de um projeto construído com as crianças, durante o qual, numa reunião de grande grupo, as crianças expressaram as suas ideias e sugestões, demonstrando autonomia e iniciativa. A nota de campo de 28 de outubro de 2024 ilustra este momento: “O I. diz: vamos fazer a história dos animais que comem morangos, e a L. responde: eu desenho os animais e os morangos”.

O processo reflexivo, desenvolvido ao longo das PPS, permitiu uma análise crítica da rotina diária, da gestão dos comportamentos e da qualidade das interações estabelecidas. Conforme referem Tardif e Lessard (2012, citados por Sarmiento et al., 2018), as relações humanas são centrais no exercício da docência, influenciando a eficácia das aprendizagens. A articulação com a equipa educativa revelou-se fundamental durante a prática pedagógica, fomentando aprendizagens em grupo e auxiliando no desenvolvimento de uma atitude baseada no respeito, na escuta ativa e na apreciação das experiências compartilhadas (Roldão, 2007). A colaboração com as famílias assumiu, igualmente, um papel relevante. A participação das famílias nos projetos conduzidos com as crianças provou ser crucial para a formação de aprendizagens mais relevantes e integradas. Essa colaboração permitiu uma conexão mais constante entre as famílias e a instituição socioeducativa, incentivando para que as experiências ocorridas em casa fossem valorizadas e integradas na rotina das crianças, dessa a forma, a partilha de saberes e vivências permitiu criar uma relação de confiança entre os adultos que participam no processo educativo, conseguindo um ambiente seguro e confortável para o grupo de crianças. A nota de campo de 18 de novembro de 2024 fornece um exemplo desta articulação: “Após uma discussão em grupo sobre animais, a criança L., com a ajuda da mãe, aprofundou o assunto em casa e apresentou os resultados em grande grupo”. Esta contribuição espontânea não apenas engrandeceu o projeto em andamento, mas também destacou o efeito benéfico da participação dos pais no desenvolvimento educacional dos filhos, valorizando as suas descobertas e fomentando a comunicação entre variados contextos de vida.

A vivência na PPS I, realizada em uma creche, foi particularmente desafiadora e, simultaneamente, profundamente transformadora. Durante este período, foi imprescindível ponderar constantemente sobre a função da educadora, não somente como

profissional da educação, mas também como modelo afetivo, protetor e mediador do crescimento integral das crianças. Esta reflexão permitiu um acompanhamento constante das necessidades individuais de cada criança e uma presença sensível e reativa, apta a garantir um ambiente recetivo, seguro e que promova o bem-estar. Enquanto na PPS II, em jardim de infância, permitiu consolidar práticas pedagógicas mais participativas, baseadas na escuta da criança e na construção coletiva do conhecimento. A investigação realizada durante a prática revelou-se fundamental para aprofundar a compreensão das percepções das crianças, das famílias e da equipa educativa em relação às práticas pedagógicas. Este procedimento possibilitou um olhar mais cuidadoso sobre as experiências vivenciadas no quotidiano do jardim de infância, dando voz aos diversos participantes e fomentando uma avaliação mais contextualizada, crítica e atenta às realidades do grupo.

Os aspetos que se destacaram mais foram a valorização do ambiente externo e a liberdade de brincar na natureza. Esses componentes estabeleceram-se não só como um direito infantil, como argumentam Ferreira e Tomás (2020), mas também como recursos educativos essenciais para o bem-estar, a independência e o crescimento integral. A análise das interações neste ambiente confirmou a noção de que a interação com a natureza promove aprendizagens mais livres, exploratórias e relevantes, considerando os ritmos e interesses individuais de cada criança.

Como futura educadora de infância, assumo o compromisso de fomentar ambientes de educação inclusivos, democráticos e éticos. Creio numa pedagogia que considere cada criança sujeito de direitos, ativo, competente e capaz de participar de modo significativo na construção de sua educação. Isso implica uma ação cuidadosa e intencional, baseada no respeito, na escuta e na valorização da diversidade em todas as suas modalidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| '' | | ''

Ao concluir este percurso acadêmico, enquanto aluna e estagiária, reconheço a importância fulcral da interligação entre a competência investigativa e a prática profissional supervisionada. Ao colocarem-me à prova pela experiência direta, a reflexão crítica e pelo estudo compreendi como as dimensões relacionais e contextuais da educação de infância têm um lugar central para a edificação de aprendizagens significativas. Estas experiências, em ambos os termos da prática e da investigação, trouxeram um novo sentido à minha ação pedagógica e assumiram um contributo crucial para reforçar uma identidade profissional como futura educadora de infância. A articulação entre os saberes teóricos adquiridos ao longo do meu percurso acadêmico e a integração em contextos educativos possibilitou a ampliação de competências decisivas para a minha atividade profissional, contribuindo para edificar saberes de forma reflexiva e orientada pela ação. O contacto direto com as equipas educativas e as crianças com características diversas desafiou-me a ter de adequar estratégias e metodologias às especificidades de cada contexto, o que me possibilitou um enriquecimento contínuo. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a educação de infância deve ser sustentada num processo contínuo para aprendizagem. A (re)construção precisa de assentar na observação, bem como na escuta ativa, juntamente com a valorização da participação durante a infância.

Assim, e tendo em vista também o enriquecimento efetivo da minha prática profissional, o compromisso claro de manter sempre uma atitude de investigação e reflexão permanente eu o assumo, reconhecendo que a identidade profissional não se consegue construir de forma alguma estática, mas sim através de um percurso dinâmico constante. O crescimento profissional invariavelmente exige uma atitude curiosa e abertura total ao conhecimento, considero ser essencial procurar sempre abordagens, bem como aprofundar a compreensão sobre as diversas dimensões da educação de infância.

Relativamente ao estudo realizado, reconheço que a contextualização específica, bem como também a amplitude da amostra, demonstram limitações inerentes face à sua própria natureza exploratória, principalmente no que diz respeito à contextualização específica bem como à amplitude da amostra. A investigação desenvolvida demonstra a relevância de todo o espaço exterior para o desenvolvimento global das crianças, essa investigação passou a abranger as dimensões motora, cognitiva como também emocional

e a dimensão social. A análise dos dados recolhidos revelou que tanto as crianças como as famílias e a educadora cooperante reconhecem o espaço exterior como um contexto privilegiado para a exploração e a construção ativa do conhecimento, em consonância com a literatura especializada. Adicionalmente, a preferência manifestada pelas crianças pelo recreio e pela horta reforça a necessidade de garantir um equilíbrio entre experiências dinâmicas e motoras e momentos de exploração mais pausada e sensorial, contribuindo para um desenvolvimento harmonioso e integrado. Concluo esta etapa do meu percurso académico e profissional com um profundo sentimento de realização, consciente da evolução que experienciei ao longo destes cinco anos de formação. Das aprendizagens adquiridas e das experiências vivenciadas, reafirmo a minha convicção de que a criança é um sujeito ativo, dotado de voz, pensamento e capacidade de participação no seu próprio processo educativo. Acredito firmemente que, quando a relação pedagógica se baseia na parceria, respeito e na reciprocidade, as crianças encontram espaço necessário para crescer, aprender e desenvolver-se enquanto cidadãs ativas e reflexivas.

Este relatório não representa o término, mas sim o começo de uma nova fase: a minha carreira profissional, e encaro esta nova etapa com entusiasmo, dedicação e um desejo incessante de aprender. O meu objetivo como Educadora de Infância é persistir em questionar, ponderar e inovar, desenvolvendo métodos de aprendizagem que valorizem e respeitem as habilidades e direitos das crianças, auxiliando na construção de uma educação mais democrática, inclusiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Almeida, T. (2018). O governo da infância: O brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 26–39.
- 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 (Eds.), *Biopolítica e tanatopolítica* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em ciências da educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, N. L. (2018). *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento* (6.^a ed.). Lua de Papel.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado a 25 de fevereiro de 2025 em <http://apei.pt/carta-de-principios.pdf>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores: Perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.
- Bento, G., & Portugal, M. G. C. D. C. (2016). Valorizando o espaço exterior e práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72,85-104.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior*. UA Editora.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Böhm, O. (2014). *Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação*. [Relatório de Especialização não publicado]. Universidade Comunitária da Região de Chapecó.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHENDO com qualidade*. Porto Editora.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Artmed.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, M. B. (2019). *Natura: Ferramentas Que Promovem o Brincar na Natureza* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Leiria]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/4757>
- Cristeto, A. (2019). “Vamos à rua” – o brincar no exterior na creche e no jardim de infância. Dissertação de Mestrado: Instituto Politécnico de Setubal.
- Desmond, D., Grieshop, J., & Subramaniam, A. (2004). *Revisiting garden-based learning in basic education*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations. http://www.fao.org/3/a_aj462e.pdf

- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Exchange*, 33(4), 97-99
- Ferreira, M. (2004). À porta do JI de Várzea ou retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* (pp. 65–76). Edições Afrontamento.
- Figueira, S. (2017). O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de Bolonha. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6ª série), 13–34.
- Formosinho, J. (2018). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para educação em creche* (pp. 7–28). Porto Editora.
- Formosinho, J. & Parente, M. C. (s.d). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. In Parente (Ed.), *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 49 – 77). Universidade do Minho.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. *Qualidade em educação infantil*, 229-281.
- Goldstein, J. (2012). Play in children´s development, health and well – being. Toy Industries of Europe.
- Graham, H., Beall, D. L., Lussier, M., McLaughlin, P., & Zidenberg-Cherr, S. (2005). Use of school gardens in academic instruction. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 37(3), 147–151.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.aed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iles, J. (2005). *The social role of community farms and gardens in the city. Continuous productive urban landscapes: Designing urban agriculture for sustainable cities*, ed. A. Viljoen, K. Bohn, and J. Howe, 82-88.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do 1º seminário nacional: Currículo em movimento – Perspetivas atuais*. Belo Horizonte.
- Lima, J. A., & Fialho, A. (2015). *Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente*. Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Lima, M., Martins, G., & Abreu, G. (2021). *Características e especificidades do brincar com brinquedos estruturados e não estruturados*. Passo. Fundo, 13 (1), 85-104.
- Lino, D. (1998). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93–112). Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo curricular da educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109–140). Porto Editora.
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 5(1), 1–22.

http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf

Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* Porto Alegre: Artmed.

Litten, K. (2019). *A zebra e o espetáculo do luar* (C. Florindo, Trad.). Edicare Editora.

Magalhães, G. (2007). Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família. Horizontes Pedagógicos.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais*. Edições Sílabo.

Mayring, P (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Springer.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: Revista de Educação, 2(2), 49-64.

Monteiro, E. (2012). Interação lúdica com pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar.

Moss, S. (2005). *Natural childhood*. National Trust.

Moore, R. C., & Cosco, N. G. (2000). A children's Place: Developing an Earth-bound culture. Proceedings, 18(2), 8-11.
autoaprendizagem (2.ª ed.). Universidade Aberta.

Neto, C. (2015). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável . Observador. Recuperado de <https://observador.pt>

Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em cascais*. (2.ª ed). Câmara Municipal de Cascais.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto

North Carolina Division of Child Development and Early Education. (2012). Benefits of Connecting Children with Nature: Why Naturalize Outdoor Learning Environments. Natural Learning Initiative.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança*. J. Oliveira-Formosinho, & SB Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, 18, 11-27.

Ozer, E. J. (2007). The effects of school gardens on students and schools: Conceptualization and considerations for maximizing healthy development. *Health Education & Behavior*, 34(6), 846–863.

Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en la educación infantil*. Madrid: Editorial escuela española, S.A.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições.

Parente, M. C. C. (2015). *Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho. <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/53608>

Pinto, A. (2014). *Desenvolvimento do self no período pré-escolar. A importância das relações de vinculação e com os pares (Tese de doutoramento)*. ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Pombo, A., Rocha, C. & Luz, C. (2023). *Principais Barreiras ao Brincar na Rua – A Percepção dos Pais*. In *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XVI* (pp 341-346). Maia Edições: UMaia.

- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE (Ed.), *Relatório do estudo a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche: Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56–65.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. M., & Valente, B. (2011). Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projeto: Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 2–16.
- Roldão, C. (2007). Trabalho colaborativo: O que fazemos e o que não fazemos nas escolas. *Revista Noesis* (66).
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]
Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25510>

- Sá, A. V., Júnior, L. N., & Miranda, S. (Orgs.). (2016). *Ludicidade: Desafios e perspectivas em educação*. Paco Editorial.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos* (1.ª ed.). Universidade Aberta.
- Sarmiento, M. (2002). *Imaginário e Culturas de Infância. As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51–69
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus Soci@l*, (2), 47-65.
- Sarmiento, T. (2011). *Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania*. *Revista ELO*, 18, 37–49.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). *Diferentes olhares sobre crianças e creches*. *Revista Humanidades e Inovação*, (4), 8-12.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. *Zero a-Seis*, 33-53.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. (2015). *Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. *Qualitativas Revista Eletrônica*, 16(1), 1–14.

- 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*. Porto Editora.
- The Natural Learning Initiative (2019). *Impact of Naturalized Early Childhood Outdoor Learning Environments: Research Brief*. The Natural Learning Initiative. NC State University.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (Eds.). (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Eduem.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” – *Participação das crianças e Cidadania da Infância*. *Revista Contexto e Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). *Perfis de estagiários na prática de Ensino supervisionada em Portugal*. *Cad. Pesqui.*, 49 (174), 168-181.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2019, julho). *O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2007)*. *EccS – Revista Científica*, 50, 1-26.
- Tovey, H. (2011). *Achieving the balance: Challenge, risk and safety*. In J. White (Ed.), *Outdoor provision in the early years* (pp. 86-94). Sage
- Vale, M. (2013). *Brincadeiras sem teto*. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da educação e construção da cidadania*. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Vectore, C. (2003). O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia: USP*, 14(3), 105–131. https://www.researchgate.net/publication/250046951_O_Brincar_e_a_Intervenc_ao_Mediacional_na_Formacao_Continuada_de_Professores_de_Educacao_Infantil

Foram ainda consultados os: Projeto Educativo (2024/2025) e Projeto de Grupo (2024/2025) da instituição na qual realizei a minha PPSII.

ANEXOS

| " | | | " |

ANEXO A. PORTEFÓLIO
INDIVIDUAL

O presente anexo corresponde ao Portefólio individual da prática realizada na valência em JI, que consiste num documento que possibilitou registar exaustivamente e refletir sobre o caminho vivenciado, numa sala com crianças de três anos. No que concerne à organização do respetivo portefólio, é de referir que o mesmo é formado por sete capítulos: i) introdução; ii) notas de campo e respetivas reflexões; iii) planificações das atividades; iv) um capítulo sobre a temática O Espaço Exterior como potencializador das aprendizagens, brincadeiras e interações e v) Conclusão. Por conter elementos que poderiam identificar o contexto, o portefólio mencionado encontra-se disponível num documento à parte e é de acesso restrito.

ANEXO B. PLANTA DA SALA
AMARELA

| ' ' | | ' ' |

Figura 7 Planta da Sala Amarela



Nota. Figura realizada no âmbito do relatório da PPSII.

ANEXO C. TABELA DE
CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS
DAS CRIANÇAS

Tabela 3 *Caraterização das Famílias*

Criança	Filiação	Nacionalidade	Idade	Habilitações académicas	Profissão	Estrutura Familiar	Nº de Irmãos
A	Mãe	Portuguesa	38	Licenciatura	Designer	Nuclear	1
	Pai	Portuguesa	37	Licenciatura	Produtor Gráfico		
Aya	Mãe		43	Licenciatura	Market	Nuclear	1
	Pai		46	Licenciatura	Rost Retail Media		
Ca	Mãe	Portuguesa	46	Licenciatura	Economista	Nuclear	2
	Pai	Portuguesa	50	Licenciatura	Empresário		
C	Mãe	Portuguesa	38	Pós-Graduação	Diretora de Tributação Internacional	Nuclear	1
	Pai	Portuguesa	37	MBA	Gerente Bancário		
I	Mãe	Portuguesa	35	Mestrado	Gestora de Marca	Nuclear	-
	Pai	Portuguesa	38	Licenciatura	Qualidade de Sistemas Intermediários		
J	Mãe	Portuguesa	39	Licenciatura	Médica	Nuclear	1
	Pai	Portuguesa	41	Licenciatura	Médico		
La	Mãe	Portuguesa	43	Licenciatura	Médica	Nuclear	1
	Pai	Portuguesa	45	12ºano	Técnico de Audiovisuais		
L	Mãe	Portuguesa	37	Licenciatura	Médica Dentista	Nuclear	1
	Pai	Portuguesa	35	Licenciatura	Diretor operações		
M	Mãe	Portuguesa	34	Mestrado	Médica	Nuclear	-

	Pai	Portuguesa	34	-----	Médico		
M.F	Mãe	Portuguesa	36	Mestrado	Clinical Team Manager	Nuclear	-
	Pai	Portuguesa	35	Doutoramento	Economista		
M.M	Mãe	Portuguesa	37	Licenciatura	Diretora	Nuclear	-
	Pai	Portuguesa	37	Licenciatura	Auditor/Consultor		
M.C	Mãe	Portuguesa	33	Mestrado	Engenheira	Nuclear	1
	Pai	Portuguesa	35	Mestrado	Professor TIC		
M	Mãe	Angolana	40	Mestrado	Gestora	Nuclear	1
	Pai	Portuguesa	33	Mestrado	Gestor		
M.D.C	Mãe	Portuguesa	33	Mestrado	Médica	Nuclear	1
	Pai	Portuguesa	37	Mestrado	Médico		
M.F	Mãe	Portuguesa	31	Licenciatura	-	Nuclear	-
	Pai	Portuguesa	38	Licenciatura	Técnico administrativo		
M.I	Mãe	Portuguesa	34	Licenciatura	Chefe Executiva	Nuclear	-
	Pai	Portuguesa		Licenciatura	Advogada		
M.L	Mãe	Portuguesa	34	Licenciatura	Assistente de contabilidade	Nuclear	-
	Pai	Portuguesa	35	Mestrado	Técnico Bancário		
M.MA	Mãe	Portuguesa	33	Mestrado	Enfermeira	Nuclear	-
	Pai	Portuguesa	50	Bacharelato			
Ma	Mãe	Portuguesa	34	Licenciatura	Events Manager	Nuclear	1
	Pai	Portuguesa	39	-----	-----		
May	Mãe	Portuguesa	-	-----		Nuclear	-

	Pai	Portuguesa	-	-----	Gestor na direção de exportação		
R	Mãe	Italiana	33	Mestrado	Professora	Nuclear	2
	Pai	Zhejians	34	Licenciatura	Trabalhador de Balcão		
S	Mãe	Portuguesa	40	Mestrado	Enfermeira	Nuclear	-
	Pai	Portuguesa	32	Licenciatura	Engenheiro Civil		
T.A	Mãe	Portuguesa	39	Mestrado	Cirurgiã	Nuclear	2
	Pai	Portuguesa	43	Licenciatura	Farmacêutico		
T.L	Mãe	Portuguesa	40	Doutoramento	Investigadora/Professora Universitária	Nuclear	-
	Pai	Portuguesa	43	Licenciatura	Empresário		
X	Mãe	Portuguesa	40	Mestrado	Psicóloga	Nuclear	1
	Pai	Portuguesa	41	Licenciatura	-----		
Z	Mãe	Portuguesa	40	Mestrado	Analista de Dados	Nuclear	2
	Pai	Angers	35	Mestrado	-----		
V	Mãe	Portuguesa	31	12º ano	Assistente Educativa		
	Pai	Portuguesa	31	12º ano	-----		

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII

ANEXO D. TABELA DE
CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

| " | | | " |

Tabela 4 *Caraterização das Crianças*

Nome	Data de Nascimento	Idade setembro de 2024	Idade de janeiro de 2025	Frequência no Jardim de Infância
A	29/2020	2 anos e 9 meses	3 anos e um mês	1º ano
Aya	04/2021	3 anos e 4 meses	3 anos e 8 meses	1º ano
Ca	21/2021	2 anos e 11 meses	3 anos e 3 meses	1º ano
C	24/2021	2 anos e 10 meses	3 anos e 2 meses	1º ano
I	11/2021	3 anos e 4 meses	3 anos 8 meses	1º ano
J	11/2021	3 anos e 1 mês	3 anos e 5 meses	1º ano
La	18/2021	3 anos e 7 meses	3 anos e 11 meses	1º ano
L	07/2021	3 anos e 0 meses	3 anos e 4 meses	1º ano
M	06/2021	3 anos e 2 meses	3 anos e 6 meses	1º ano
M.F	18/2021	3 anos e 5 meses	3 anos e 9 meses	1º ano
M.M	14/2021	3 anos e 3 meses	3 anos e 7 meses	1º ano
M.C	01/2021	3 anos e 2 meses	3 anos e 6 meses	1º ano
M	09/2021	3 anos e 6 meses	3 anos e 10 meses	1º ano
M.D.C	19/2021	3 anos e 4 meses	3 anos e 8 meses	1º ano
M.Fr	01/2021	3 anos e 5 meses	3 anos e 9 meses	1º ano
M.I	19/2021	3 anos e 5 meses	3 anos e 9 meses	1º ano
M.L	14/2021	3 anos e 8 meses	4 anos	1º ano
M.MA	02/2021	3 anos e 3 meses	3 anos e 7 meses	1º ano
Ma	03/2021	3 anos e 3 meses	3 anos e 7 meses	1º ano
May	08/2021	3 anos	3 anos e 4 meses	1º ano
R	17/2021	2 anos e 10 meses	3 anos e 2 meses	1º ano
S	04/2021	2 anos e 11 meses	3 anos e 3 meses	1º ano
T. A	02/2021	2 anos e 11 meses	3 anos e 3 meses	1º ano
T. L	25/2021	2 anos e 10 meses	3 anos 2 meses	1º ano
X	21/2021	2 anos e 11 meses	3 anos 3 meses	1º ano
Z	16/2021	3 anos e 2 meses	3 anos 6 meses	1º ano

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

ANEXO E. GUIÃO DE
ENTREVISTA REALIZADA ÀS
CRIANÇAS

| " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatária: Crianças

Objetivos:

- Analisar as brincadeiras no espaço exterior (B)
- Compreender a importância do Espaço Exterior para brincar); (C)
- Identificar as relações e interações nas brincadeiras (D);
- Perceber o impacto das interações do adulto no desenvolvimento da criança (E)

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em JI” para o relatório PPSII.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
<p>B. Brincadeiras no espaço exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as brincadeiras no espaço exterior. 	<p>B1. Quais são as brincadeiras que gostas de fazer no recreio?</p> <p>B2. Com quem gostas de brincar no recreio?</p> <p>B3. Qual é o espaço em que mais gostas de brincar no recreio?</p>	

C. Importância do espaço exterior para brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do espaço exterior para o brincar 	<p>C1. Gostas mais de brincar na sala ou no recreio? Porquê?</p> <p>C2. Quando brincas no recreio sentes-te contente, triste, sozinho/a?</p> <p>C3. Se pudesses escolher, o que gostavas de ter no recreio para brincar que não haja?</p> <p>C4. Gostas de ter uma horta na escola? Porquê?</p> <p>C5. O que gostas de brincar no exterior fora da escola? Onde? Com quem?</p>	
D. Relações e interações nas brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as relações e interações nas brincadeiras. 	<p>D1. Preferes brincar sozinho/a ou com amigos e porquê?</p> <p>D2. Que materiais utilizas para brincar? Como te sentes quando brincas com os teus amigos?</p>	
E- Impacto das interações no desenvolvimento da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o impacto das interações do adulto desenvolvimento da criança. 	<p>E1. Gostas de brincar com a Educador/a e com outros adultos? Porquê?</p>	

ANEXO F. ANÁLISE CATEGORIAL
DA ENTREVISTA REALIZADA ÀS
CRIANÇAS

| " | | " |

Tabela 5 Análise categorial da entrevista realizada às crianças

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
Brincadeiras no recreio	Tipo de Brincadeiras	Triciclos	“Andar de triciclo, andar nos triciclos, andar a fazer caminhos, brincar com os triciclos.”	16
		Baloço	“Andar no baloço, brincar no baloço.”	11
		Teia	“Brincar na teia.”	4
		Castelo	“Brincar no castelo, brincar no castelo a fazer comida.”	5
		Horta	“Brincar na horta, mexer na terra, regar os morangos, encontrar minhocas.”	9
		Apanhada	“Brincar apanhada.”	2
		Blocos lógicos	“Brincar com os blocos lógicos.”	2
		Outros espaços	“Brincar ao lobo mau e os três porquinhos.”	1
Interações nas Brincadeiras no Espaço Exterior	Tipo de Interações	Colaborativo	“Com o Aya, com o A e o S e com a C.” “Com a May, com o M.F., com a L.”	2
		Pares	“Com a M.I.” “Com a M.D.C.” “Com a R.” “Com o T.A.”	4
		Individual	“Sozinho, sozinha.”	4
Espaços de preferência para brincar	Espaços no Recreio	Castelo	“Castelo.”	4
		Triciclos	“Triciclos, nos triciclos, brincar nos triciclos.”	6

		Baloços	“Baloço, brincar no baloiço.”	6
		Horta	“Horta, brincar na horta, regar na horta.”	7
		Teia	“Brincar na teia, brincar na teia e nos triciclos.”	3
		Outros espaços	“Brincar no castelo, brincar com os blocos e arcos, todo o recreio.”	2
Brincadeiras na sala ou no recreio	Preferência do espaço	Recreio	“Recreio, mais espaço, mais brinquedos, ir à horta, dar para correr e saltar.”	22
		Sala	“Sala, gosto da sala, gosto do ambiente quente, menos barulho.”	5
Emoções durante a brincadeira	Sentimentos	Contente	“Contente, feliz, sinto-me bem quando brinco com os meus amigos, fico feliz a brincar com os amigos.”	24
		Sozinho	“Sozinha, sinto-me sozinho.”	3
Novos brinquedos/equipamentos desejados no recreio	Brinquedos adicionais	Desejo por novos brinquedos	"Foguetão", "Piscina com bolas", "Insufláveis", "Castelo maior"	10
	Elementos naturais e interativos	Desejo por elementos da natureza e interativos	"Terra", "Pista de carros", "Música"	10
	Outros brinquedos desejados	Desejo por brinquedos variados	"Bonecos", "Histórias", "Uma casa para as bonecas"	7
Horta Escolar	Opinião sobre a horta	Gosto da horta	“Gosto de brincar na horta, gosto de mexer na terra, gosto de regar os morangos, ver as frutas na horta, ver os animais na terra, gosto de mexer na terra.”	27
Brincadeiras no exterior da escola	Locais e companhia	Parque	“Ir ao parque com os pais, ir ao parque com os avós, ir ao parque com o mano, ir ao parque com os pais e irmãos.”	16
		Praia	“Ir à praia com os pais, ir à praia com os avós, ir à praia com os pais e irmãos”	3

		Jardim	“Ir ao jardim com os pais, ir ao jardim com os avós, ir ao jardim.”	6
O papel do Educador/a e dos adultos nas brincadeiras no Espaço Exterior	Opinião sobre os adultos	Brincar com o adulto	“Gosto de brincar com os adultos porque é divertido, os adultos tomam conta de mim, gosto de brincar com os pais, é divertido brincar com os pais.”	27

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

ANEXO G. GUIÃO DE
ENTREVISTA REALIZADA À
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância

Objetivos:

- Compreender a importância que a Educadora Cooperante atribui às brincadeiras, relações de partilha e materiais utilizados (B);
- Caracterizar o Espaço Exterior enumerando os riscos e potencialidades (C);
- Conhecer o papel do/a Educador/a nas brincadeiras no Espaço Exterior (D)

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em JI” para o relatório PPSII.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
<p>B. Brincadeiras, Relações de Partilha e Materiais Utilizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as oportunidades de brincadeira no espaço exterior disponibilizadas às crianças. • Compreender as preferências, relações de partilha e os materiais utilizados pelas 	<p>B1. Em média, quantas vezes por dia as crianças frequentam o espaço exterior?</p> <p>B2. Quais são os fatores que determinam ou condicionam a presença das crianças no espaço exterior?</p> <p>B3. Quais são as brincadeiras preferidas das crianças no espaço exterior?</p>	

	<p>crianças nas brincadeiras no espaço exterior.</p>	<p>B4. Observa interações de partilha entre as crianças durante as brincadeiras ao ar livre? Poderia descrever algumas situações?</p> <p>B5. Que materiais ou recursos que estão disponíveis no espaço exterior e como são utilizadas pelas crianças nas suas brincadeiras?</p> <p>B6. Existem materiais específicos que considera essenciais para enriquecer as brincadeiras no exterior?</p>	
<p>C. Caraterização do Espaço Exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar o Espaço Exterior da Instituição 	<p>C1. Como caracteriza o espaço exterior da instituição utilizado pelas crianças?</p> <p>C2. Quais as potencialidades que o espaço exterior oferece às crianças?</p> <p>C3. Identifica algum risco ou preocupação na utilização do espaço exterior? Se sim, quais?</p> <p>C4. Considera que o espaço exterior é importante para as crianças? Se sim, porquê.</p> <p>C5. Na sua opinião, de que forma a exploração do espaço exterior influencia as brincadeiras das crianças no Jardim de Infância?</p> <p>C6. Na sua opinião, de que forma a implementação de uma horta escolar no espaço exterior da instituição pode enriquecer as experiências de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?</p>	

		C7. Qual é o papel do educador na integração e manutenção de uma horta escolar, e de que forma esta iniciativa pode influenciar a relação das crianças com a natureza?	
D. Papel do Educador no Espaço Exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o papel do/a Educador/a durante as brincadeiras ao ar livre. 	D1. Como descreve o seu papel enquanto educadora durante as brincadeiras no espaço exterior? D2. De que forma intervém nas brincadeiras ao ar livre das crianças? D3. Considera importante estabelecer um equilíbrio entre a supervisão do adulto e a autonomia das crianças no espaço exterior?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO H. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA REALIZADA À
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Transcrição da Entrevista da Educadora Cooperante

D: Aceita responder a esta entrevista?

Educadora R.: Sim

D: Em média, quantas vezes por dia as crianças frequentam o espaço exterior?

Educadora R.: As crianças brincam no recreio duas vezes por dia, uma de manhã e outra à tarde.

D: Quais são os fatores que determinam ou condicionam a presença das crianças no espaço exterior?

Educadora R.: As condições climáticas, as atividades previamente planeadas ou outras atividades organizadas pela escola.

D: Quais são as brincadeiras preferidas das crianças no espaço exterior?

Educadora R.: Jogar à bola, andar de triciclos, brincar nos baloiços, explorar a horta e brincar no castelo. As crianças fazem um uso mais ativo dos triciclos, baloiços e bolas, sendo um dos materiais que mais envolvem nas brincadeiras.

D: Observa interações de partilha entre as crianças durante as brincadeiras ao ar livre? Poderia descrever algumas situações?

Educadora R.: Sim, nomeadamente as brincadeiras de faz de conta, como: “brincar aos pais”, em que cada criança assume um papel dentro da família. As crianças frequentemente se organizam espontaneamente em pequenos grupos para jogar à bola ou para brincar nos equipamentos do recreio, o que favorece a interação e a construção de amizades”.

D: Que materiais ou recursos que estão disponíveis no espaço exterior e como são utilizadas pelas crianças nas suas brincadeiras?

Educadora R.: Os materiais disponíveis incluem triciclos, bolas, arcos, blocos lógicos, baloiços, escorrega e teia para escalar. Cada criança explora o espaço e escolhe a brincadeira de acordo com as suas preferências.

D: Existem materiais específicos que considera essenciais para enriquecer as brincadeiras no exterior?

Educadora R.: Sim, todos os materiais são adaptados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento motor e cognitivo das crianças.

D: Como caracteriza o espaço exterior da instituição utilizado pelas crianças?

Educadora R.: Trata-se de um espaço amplo, que inclui uma área coberta e apresenta dimensões adequadas. O recreio pequeno dispõe de um espaço para a prática de futebol e de um jogo tradicional da macaca desenhado no chão. Além disso, existe uma horta, onde as crianças têm a oportunidade de explorar a terra e acompanhar o crescimento de frutas e legumes. O espaço inclui ainda uma cozinha, onde as crianças podem brincar ao faz de conta e experimentar diferentes texturas e elementos naturais.

D: Quais as potencialidades que o espaço exterior oferece às crianças?

Educadora R.: O espaço exterior é essencial para o desenvolvimento motor, cognitivo, proporcionando ainda oportunidades de interação entre as crianças e garantindo um ambiente seguro para as brincadeiras.

D: Identifica algum risco ou preocupação na utilização do espaço exterior? Se sim, quais?

Educadora R.: Não, não identifico quaisquer riscos relevantes.

D: Considera que o espaço exterior é importante para as crianças? Se sim, porquê.

Educadora R.: Sim, considero que o espaço exterior é fundamental para todas as crianças, pois promove o desenvolvimento social, permitindo a interação entre os diferentes grupos e contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

D: Na sua opinião, de que forma a exploração do espaço exterior influencia as brincadeiras das crianças no Jardim de Infância?

Educadora R.: A exploração do espaço exterior fomenta a autonomia das crianças, permitindo-lhes escolher livremente as brincadeiras, os brinquedos e os pares com quem interagem. Além disso, estimula a criatividade e promove o desenvolvimento de um sentimento de segurança.

D: Na sua opinião, de que forma a implementação de uma horta escolar no espaço exterior da instituição pode enriquecer as experiências de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

Educadora R.: A horta permite que as crianças conheçam e explorem a origem dos alimentos que consomem diariamente. Através desta experiência, conseguem distinguir diferentes frutas e legumes, compreender os processos de crescimento das plantas (se estas se desenvolvem no solo ou em árvore), experimentar diferentes sabores e estabelecer uma ligação mais próxima com a natureza.

D: Qual é o papel do educador na integração e manutenção de uma horta escolar, e de que forma esta iniciativa pode influenciar a relação das crianças com a natureza?

Educadora R.: O papel do educador passa por permitir que as crianças explorem livremente a horta, incentivando-as a mexer na terra, regar e cuidar das plantas que cultivam, promovendo assim, uma relação próxima com a natureza.

D: Como descreve o seu papel enquanto educadora durante as brincadeiras no espaço exterior?

Educadora R.: O meu papel consiste essencialmente em observar as interações entre as crianças, identificando eventuais situações de isolamento, dinâmicas de dominação entre pares e preferências individuais de brincadeira. Além disso, procuro permitir que as crianças resolvam conflitos entre si, intervindo apenas quando necessário.

D: De que forma intervém nas brincadeiras ao ar livre das crianças?

Educadora R.: A minha intervenção baseia-se sobretudo na observação, na dinamização de algumas brincadeiras e no incentivo às crianças que demonstram maior insegurança.

D: Considera importante estabelecer um equilíbrio entre a supervisão do adulto e a autonomia das crianças no espaço exterior?

Educadora R.: Sim, é essencial que cada criança possa expressar a sua individualidade e desenvolver a sua personalidade, com o adulto sempre atento e analisando as atividades e as interações entre os pares.

ANEXO I. ANÁLISE CATEGORIAL
DA ENTREVISTA REALIZADA À
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Tabela 6 Análise categorial da entrevista realizada à Educadora Cooperante

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo e análise	Frequência
Espaço Exterior no JI	Caraterização do Espaço	Dimensões e Estruturas	Espaço amplo, com área coberta, campo de futebol, jogo da macaca, horta e cozinha de faz de conta.	"Trata-se de um espaço amplo, que inclui uma área coberta e apresenta dimensões adequadas." O recreio pequeno dispõe de um espaço para a prática de futebol e de um jogo tradicional da macaca desenhado no chão." Além disso, existe uma horta, onde as crianças têm a oportunidade de explorar a terra e acompanhar o crescimento de frutas e legumes. O espaço inclui ainda uma cozinha, onde as crianças podem brincar ao faz de conta e experimentar diferentes texturas e elementos naturais."	3
		Potencialidades	Desenvolvimento motor, cognitivo, social e interação entre grupos	"O espaço exterior é essencial para o desenvolvimento motor, cognitivo, proporcionando ainda oportunidades de interação entre as crianças e garantindo um ambiente seguro para as brincadeiras."	1
	Riscos e Preocupações	Ausência de riscos relevantes	"Não, não identifico quaisquer riscos relevantes."	1	
Brincadeiras no Espaço Exterior	Oportunidades de brincadeira	Frequência	Duas vezes por dia (manhã e tarde)	"As crianças brincam no recreio duas vezes por dia, uma de manhã e outra à tarde."	1

		Fatores condicionantes	Condições climáticas, atividades planeadas ou organização da escola	"As condições climáticas.", "As atividades previamente planeadas ou outras atividades organizadas pela escola."	2
	Tipos de brincadeira	Preferências das crianças	Jogar à bola, triciclos, baloiços, castelo, explorar a horta	"Jogar à bola." "Andar de triciclos." "Brincar nos baloiços." "Explorar a horta e brincar no castelo."	5
		Iteração e partilha	Jogar à bola, andar de triciclos, brincar nos baloiços, explorar a horta e brincar no castelo.	"Sim, nomeadamente as brincadeiras de faz de conta, como: 'brincar aos pais', em que cada criança assume um papel dentro da família."	1
Materiais no Espaço Exterior	Recursos disponíveis	Tipo de materiais	Triciclos, bolas, arcos, blocos lógicos, baloiços, escorrega, teia para escalar	"Os materiais disponíveis incluem triciclos, bolas, arcos, blocos lógicos, baloiços, escorrega e teia para escalar."	1
		Utilização de materiais	Exploração livre conforme preferências	"Cada criança explora o espaço e escolhe a brincadeira de acordo com as suas preferências."	

		Materiais essenciais	Adequados à faixa etária e ao desenvolvimento motor e cognitivo	"Sim, todos os materiais são adaptados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento motor e cognitivo das crianças."	1
Papel do/a Educador/a	Papel na brincadeira ao ar livre	Observação e intervenção	Monitoriza interações, identifica isolamento, dominação e dinamiza brincadeiras	" observar as interações entre as crianças, identificando eventuais situações de isolamento." "dinâmicas de dominação entre pares e preferências individuais de brincadeira." "Além disso, procuro permitir que as crianças resolvam conflitos entre si, intervindo apenas quando necessário."	3
		Autonomia e supervisão	Equilíbrio entre autonomia e atenção do adulto	"Sim, é essencial que cada criança possa expressar a sua individualidade e desenvolver a sua personalidade, com o adulto sempre atento e analisando as atividades e as interações entre os pares."	1
Horta Escolar	Exploração e Aprendizagem	Impacto na aprendizagem	Conhecimento sobre origem dos alimentos, distinção de frutas e legumes, ligação à natureza	" conheçam e explorem a origem dos alimentos que consomem diariamente." "Através desta experiência, conseguem distinguir diferentes frutas e legumes, compreender os processos de crescimento das plantas (se estas se desenvolvem no solo ou em árvore)." "experimentar diferentes sabores e estabelecer uma ligação mais próxima com a natureza."	3

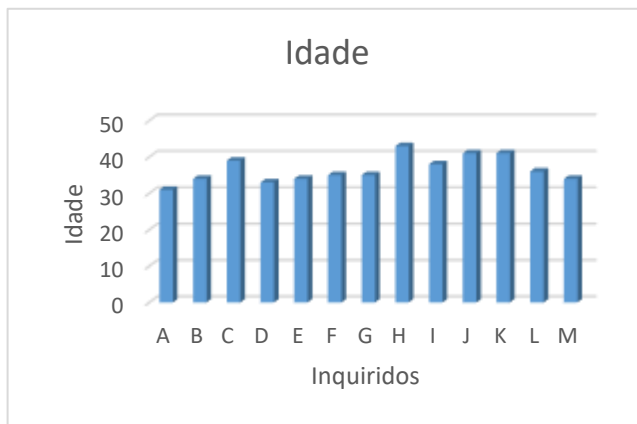
	Papel do/a educador/a	Estímulo à exploração	Incentiva crianças a mexer na terra, regar e cuidar das plantas	"O papel do educador passa por permitir que as crianças explorem livremente a horta, incentivando-as a mexer na terra, regar e cuidar das plantas que cultivam, promovendo assim, uma relação próxima com a natureza."	1
--	-----------------------	-----------------------	---	--	---

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

ANEXO J. INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO REALIZADO ÀS
FAMÍLIAS

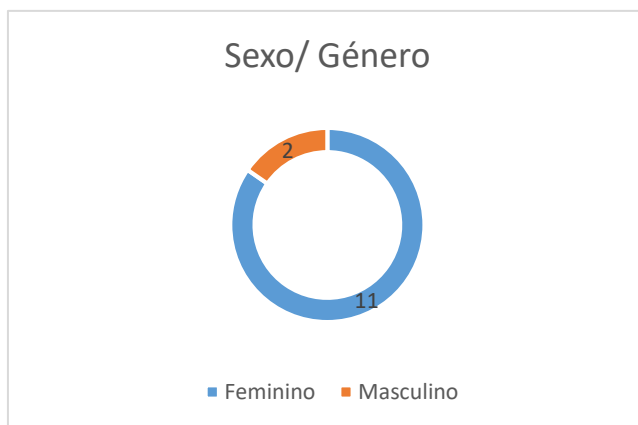
||''||''

Figura 8 Idade



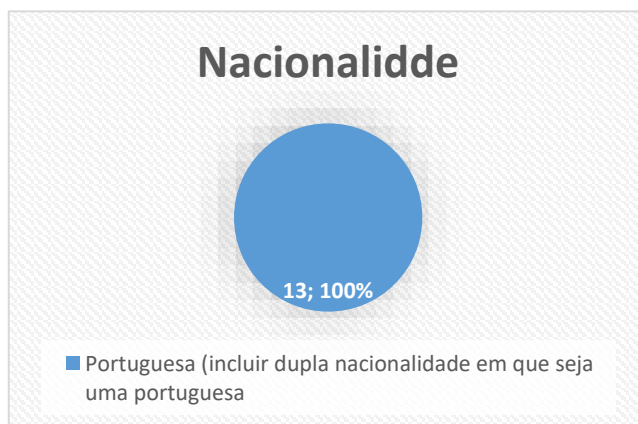
Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Figura 9 Sexo/ Género



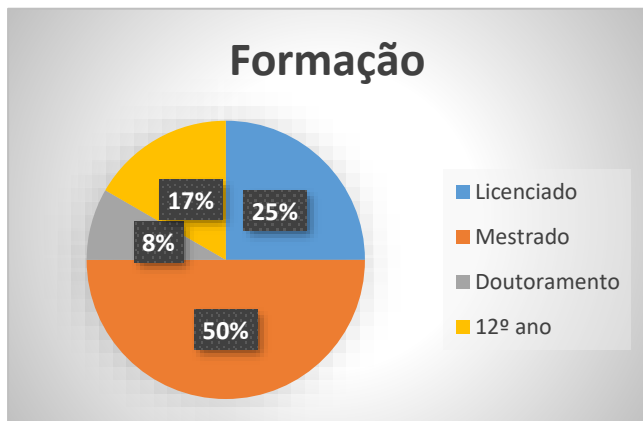
Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Figura 10 Nacionalidade



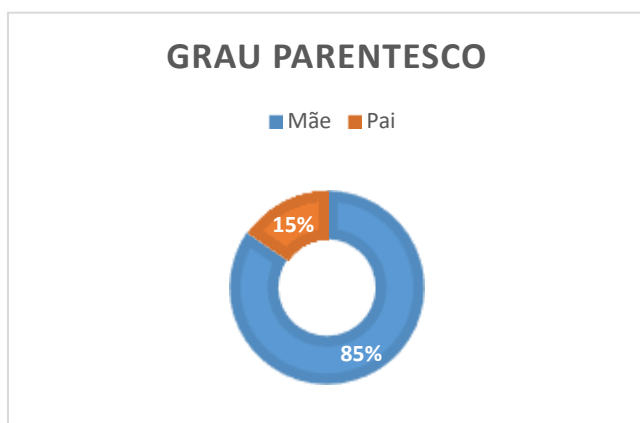
Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Figura 11 *Formação*



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Figura 12 *Grau Parentesco*



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

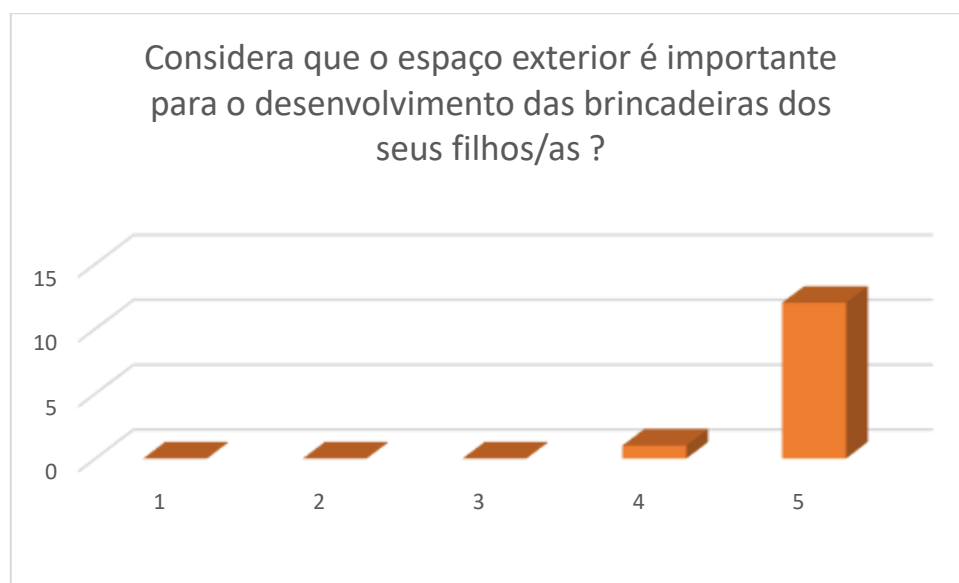
Figura 13 *Número de filhos*



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Do universo total de 27 inquiridos, obtiveram-se 13 respostas. O gráfico do sexo/género indica uma predominância de indivíduos do sexo feminino (11 participantes) em comparação com o sexo masculino (2 participantes). Especificamente, 85 % dos respondentes são mães e 15% são pais. No que respeita à formação, observa-se uma maioria de participantes com grau de mestre (50%). Segue-se uma proporção menor de participantes com licenciatura (25%), e ainda menores percentagens de participantes com doutoramento (8%) e com o 12.º ano (17%). A faixa etária dos progenitores respondentes situa-se entre os 30 e os 40 anos. Relativamente ao número de filhos, verifica-se que a maioria dos inquiridos tem 1 filho. Há um inquirido que tem 3 filhos, e 4 com 4 filhos. Esta análise proporciona uma visão detalhada sobre o perfil dos respondentes em termos de género, formação, faixa etária e número de filhos.

Figura 14 *Importância dada ao espaço exterior para o desenvolvimento das brincadeiras*



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Ao analisar o gráfico da figura 14, sobre a importância do espaço exterior para o desenvolvimento da criança podemos observar uma distribuição clara das opiniões dos inquiridos. Os dados foram organizados de uma escala que varia de 1 a 5 correspondente a “Pouco importante” a “Muito importante”. É visível que a maioria das respostas atribuiu a maior importância à categoria “Muito importante” tendo a frequência mais alta com 12, isso indica uma forte tendência de as famílias acharem a categoria crucial ou essencial. Por outro lado, a categoria “Importante”, teve uma

frequência 1, sugere que uma parcela das famílias reconhece a relevância da categoria, mas não o avalia como absolutamente essencial. Por fim, a categoria “Pouco importante”, com frequência de 0, mostra que as famílias consideraram que esta categoria é pouco relevante e sem importância para a questão colocada.

Tabela 7 *Brincadeiras no Espaço Exterior*

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Brincadeiras no Espaço Exterior	Brincadeiras	Ida ao parque	“Ida ao parque.” “Brincar no parque.”	2
		Acampar	“Acampar.”	1
		Praia	“Brincar na praia.”	1
		Ida ao teatro	“teatro (ex.: 3 porquinhos).”	1
		Faz de conta	“faz de conta”	1
		Atividades de motricidade grossa	“correr.” “ir correr.” “correr.” “correr.” “tregar, escalada.” “tregar obstáculos.”	6
		Brincar com elementos de um parque infantil	“andar de escorrega.” “baloiços.” “andar no escorrega e baloiço.” “baloiço.” “escorrega.” “subir e descer (aranha, escorregas, etc)” “baloiço.” “escorrega”	8
			“Andar de trotinete.” (...) trotinete”	3

		Brincar com elementos da natureza	“Contacto com a natureza- apanhar folhas, pedrinhas.” “Mexer em folhas e pedras.”	2
		Brincar com brinquedos de locomoção	“andar de patins.” “Andar de bicicleta.” “andar de trotinetes.” “andar de triciclo.” “trotinete.” “andar de bicicleta/patins/trotinetes.” “Andar de triciclo.”	6
	Jogos	Jogos sem bolas	“escondidas.” “brincar às escondidas.”	2
		Jogos com bola	“jogar futebol.” “jogar com bola.” “jogar com a bola.” “jogar bola.” “jogar a bola.”	5

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

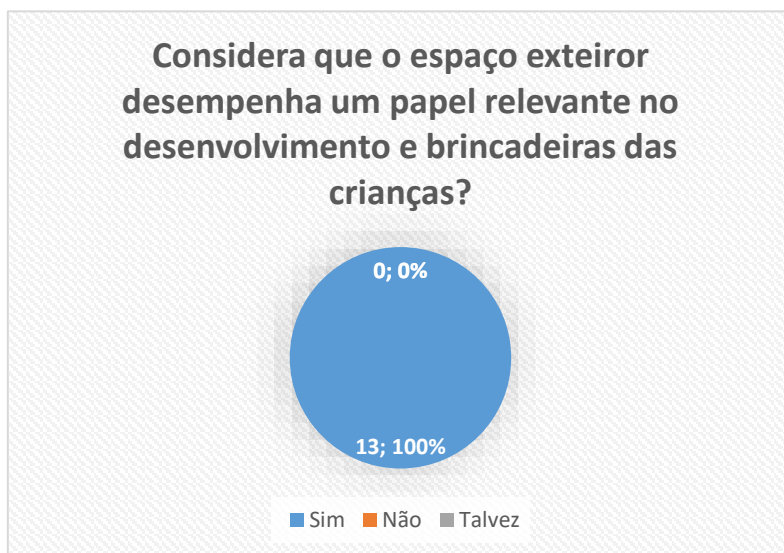
A análise da tabela 9 permite compreender as preferências e práticas das crianças no espaço exterior, organizando as atividades em categorias, subcategorias, unidades de registo e frequências, possibilitando, assim, uma leitura detalhada das dinâmicas envolvidas. A categoria “**Brincadeiras**” integra um conjunto diversificado de atividades, sendo evidente a predominância das que envolvem elementos de parque infantis, as quais registaram a frequência mais elevada (8 ocorrências). Entre estas, destacam-se ações como “**andar de escorrega**”, “**baloçar**” e “**subir e descer obstáculos**”, evidenciando a importância dos equipamentos recreativos no espaço exterior. Na subcategoria “**Atividade de motricidade grossa**”, com 6 registos inclui atividades como “**correr**” e “**trepar obstáculos**”, sublinhando a relevância do espaço exterior na promoção do desenvolvimento motor fundamental, indispensável ao crescimento físico e autonomia das crianças.

As brincadeiras que envolvem **“brinquedos de locomoção”**, igualmente com 6 registros, incluem atividades como **“andar de bicicleta”**, **“andar de trotinete”** e **“andar de patins”**, o que reflete o interesse das crianças por práticas que exijam destreza motora, equilíbrio e exploração do espaço envolvente.

Por sua vez, as brincadeiras que integram **“elementos da natureza”**, registrando 2 ocorrências, envolvem ações como **“apanhar folhas e pedrinhas”**, o que evidencia a importância do contato direto com o meio natural. Além disso, outras brincadeiras, como a **“ida ao parque”** (2 registros), **“acampar”** (1 registro), **“brincar na praia”** (1 registro), **“ida ao teatro”** (1 registro) e **“brincadeiras de faz de conta”** (1 registro), ilustram a diversidade de experiências proporcionadas pelo espaço exterior. Embora registrada com menor frequência, estas atividades promovem o enriquecimento cultural, social e imaginativo das crianças.

Na categoria dos **“Jogos”** encontra-se subdividida em **“jogos com bola”** e **“jogos sem bola”**. Os **“jogos com bola”**, com uma frequência de 5 ocorrências, incluem atividades como **“jogar à bola”** e **“jogar com a bola”**. Por outro lado, os **“jogos sem bola”**, registrando 2 ocorrências, incluem brincadeiras como as **“escondidas”**.

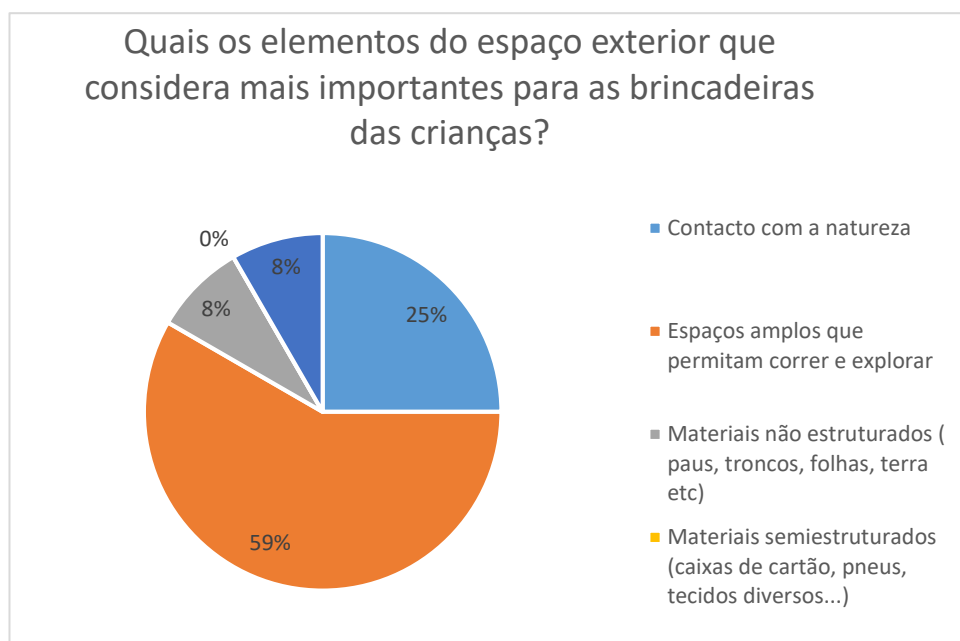
Figura 15 O papel do espaço exterior no desenvolvimento e brincadeiras das crianças



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

O gráfico da figura 15 apresenta a percepção dos inquiridos relativamente ao papel do espaço exterior no desenvolvimento e nas brincadeiras das crianças. Observa-se que 100% dos participantes responderam afirmativamente à questão, o que evidencia um consenso absoluto quanto à importância deste contexto no quotidiano das crianças. Importa salientar que nenhuma das respostas indicou hesitação ou discordância, já que não foram registadas escolhas nas opções “Não” ou “Talvez”. Este resultado, sublinha a relevância atribuída ao espaço exterior como um ambiente promotor de experiências ricas e diversificadas para o desenvolvimento das crianças.

Figura 16 Elementos do espaço exterior importantes para as brincadeiras das crianças



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

O gráfico apresentado ilustra as respostas dos participantes à questão "**Quais os elementos do espaço exterior que considera mais importantes para as brincadeiras das crianças?**", distribuindo os resultados em quatro categorias principais: **Contacto com a natureza**, **Espaços amplos que permitam correr e explorar**, **Materiais não estruturados** e **Materiais semiestruturados**.

A categoria "**Espaços amplos que permitam correr e explorar**" destacou-se com a maior percentagem de respostas (59%), evidenciando a valorização atribuída ao espaço físico amplo como um fator essencial para a liberdade de movimento, o exercício físico e a exploração por parte das crianças. Seguidamente, a categoria

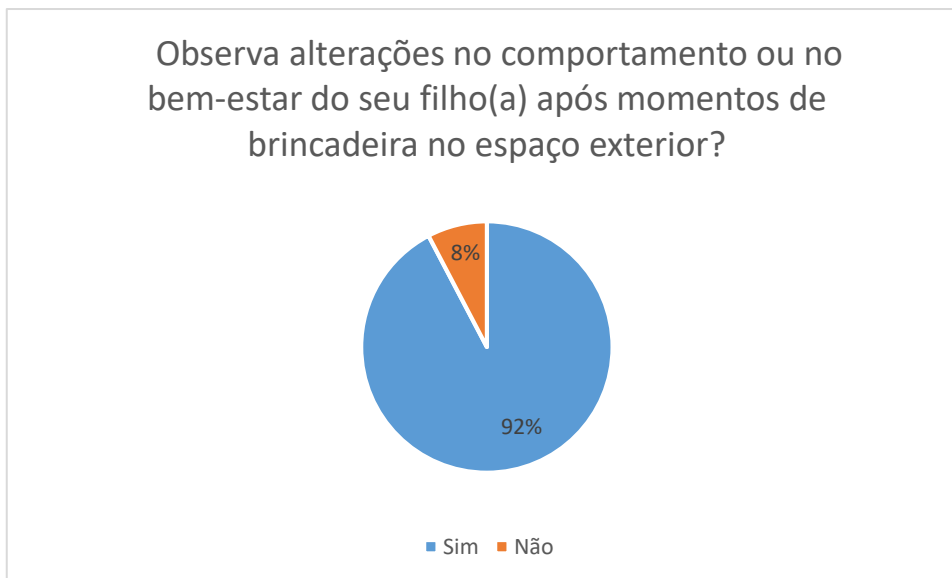
"**Contacto com a natureza**" foi identificada como importante por **25%** dos participantes. Este dado reflete a percepção de que o contacto direto com elementos naturais, como árvores, plantas e animais, desempenha um papel significativo no desenvolvimento sensorial, emocional e cognitivo das crianças. As categorias "**Materiais não estruturados**" e "**Materiais semiestruturados**" registaram uma percentagem igual de respostas (8%), o que sugere que, embora reconhecidos como relevantes, estes elementos são percebidos como menos prioritários em comparação com os dois anteriores. No entanto, a sua inclusão na lista reforça a importância de proporcionar materiais que incentivem a criatividade, a resolução de problemas e a interação lúdica. Importa salientar que nenhuma das categorias registou ausência de respostas (0%), o que denota uma ampla compreensão por parte dos participantes sobre a diversidade de elementos que compõem um espaço exterior propício ao desenvolvimento das crianças.

Tabela 8 *Impacto das brincadeiras no Espaço Exterior*

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Impacto das brincadeiras no exterior	Benefícios nas brincadeiras	Aumento de criatividade e ideias para novas brincadeiras	"Aumenta a criatividade de brincar com o que encontra", "Muitas histórias para contar, com ideias para novas brincadeiras", "Sempre com vontade de regressar ao exterior"	5
		Calma e tranquilidade após a brincadeira	"Após a brincadeira acaba por ficar mais calma", "Fica mais calmo e relaxado", "Fica mais radiante e realizado"	4
		Felicidade e satisfação	"Felicidade", "Fica feliz por ter brincado com os amigos fora do contexto da escola", "Felicidade no parque exterior"	5
		Cansaço físico e impacto no descanso	"Cansaço físico (bom para dormir melhor!!)", "Fica mais entretida porque gosta de correr"	3

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

Figura 17 Alterações de comportamentos ou no bem-estar após momentos de brincadeiras no espaço exterior



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Os dados apresentados, organizados em formato de gráfico e tabela, permitem uma análise detalhada do impacto das brincadeiras no espaço exterior no comportamento e no bem-estar das crianças, bem como dos benefícios percebidos pelos participantes.

O gráfico da figura 17 ilustra as respostas à questão "**Observa alterações no comportamento ou no bem-estar do seu filho(a) após momentos de brincadeira no espaço exterior?**", revelando que **92% dos participantes** afirmaram notar mudanças positivas, enquanto apenas **8%** indicaram não observar qualquer alteração. Este resultado demonstra que existe um consenso alargado entre os inquiridos acerca dos efeitos benéficos das brincadeiras ao ar livre. A elevada percentagem de respostas afirmativas reforça a ideia de que o espaço exterior desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar das crianças.

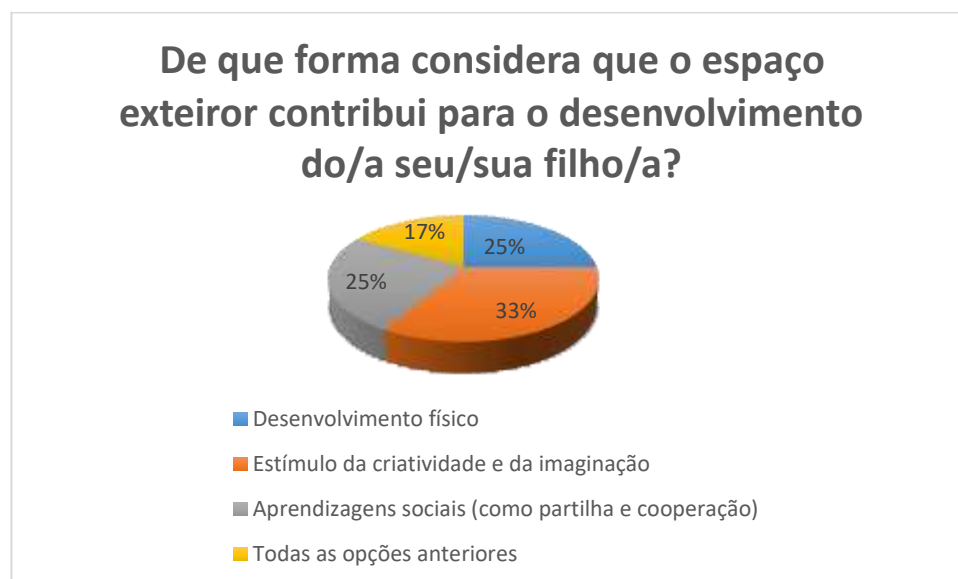
A tabela 10 complementa a análise do gráfico ao detalhar os principais benefícios atribuídos às brincadeiras no espaço exterior, organizados em quatro subcategorias. A subcategoria "**Aumento de criatividade e ideias para novas brincadeiras**", com 5 registos, evidencia que o espaço exterior funciona como uma importante fonte de inspiração para as crianças. Exemplos como "**Aumenta a**

criatividade de brincar com o que encontra" e "Muitas histórias para contar, com ideias para novas brincadeiras" refletem o impacto positivo destas experiências na imaginação e na capacidade criativa das crianças. A subcategoria **"Calma e tranquilidade após a brincadeira"**, com 4 registos, sublinha o papel do espaço exterior na regulação emocional. Afirmções como **"Fica mais calmo e relaxado"** e **"Após a brincadeira acaba por ficar mais calma"** demonstram que as atividades ao ar livre contribuem para o alívio do stress e promovem uma maior tranquilidade nas crianças.

Outra subcategoria identificada é a **"Felicidade e satisfação"**, também com 5 registos, que destaca os efeitos emocionais positivos das brincadeiras no exterior. Respostas como **"Felicidade no parque exterior"** e **"Fica feliz por ter brincado com os amigos fora do contexto da escola"** mostram que estas experiências proporcionam momentos de alegria, realização pessoal e socialização, fortalecendo o bem-estar emocional das crianças.

Por fim, a subcategoria **"Cansaço físico e impacto no descanso"**, com 3 registos, aponta para o desgaste físico saudável promovido pelas brincadeiras ao ar livre. Frases como **"Cansaço físico (bom para dormir melhor!)"** evidenciam que estas atividades permitem às crianças canalizar a energia de forma positiva, favorecendo um descanso mais eficaz e reparador.

Figura 18 *Importância do espaço exterior para o desenvolvimento*



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

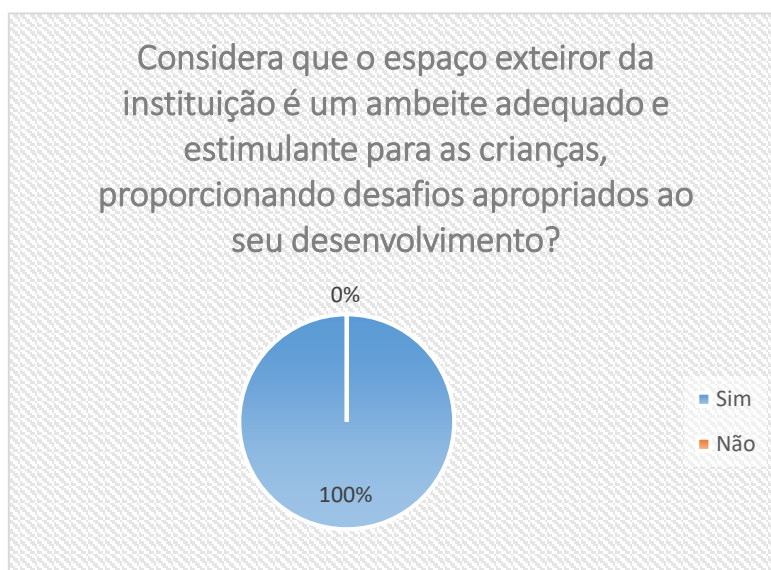
O gráfico da figura 18 tem como objetivo compreender a perceção dos participantes sobre a forma como o espaço exterior contribui para o desenvolvimento dos seus filhos/as. As respostas estão organizadas em quatro categorias principais: **Desenvolvimento físico, Estímulo da criatividade e da imaginação, Aprendizagens sociais (como partilha e cooperação) e Todas as opções anteriores.**

A categoria "**Estímulo da criatividade e da imaginação**" destacou-se como a mais escolhida, representando **33% das respostas**. Este resultado evidencia que o espaço exterior é amplamente reconhecido como um ambiente que estimula o pensamento criativo e a capacidade imaginativa das crianças, sublinhando a importância de proporcionar experiências ao ar livre que incentivem a exploração, a inovação e o enriquecimento da imaginação.

As categorias "**Desenvolvimento físico**" e "**Aprendizagens sociais (como partilha e cooperação)**" registaram, cada uma, **25% das respostas**, demonstrando o reconhecimento do espaço exterior como um contexto promotor tanto do fortalecimento das competências motoras das crianças quanto do desenvolvimento de habilidades sociais. Estas incluem a cooperação, a partilha e a interação positiva com os pares, elementos fundamentais para o crescimento integral.

Por sua vez, a categoria "**Todas as opções anteriores**" foi selecionada por **17% dos participantes**, o que revela que uma parcela significativa dos inquiridos reconhece o impacto global do espaço exterior no desenvolvimento infantil, abrangendo simultaneamente as dimensões física, social e criativa.

Figura 19 A importância dada ao espaço exterior da instituição

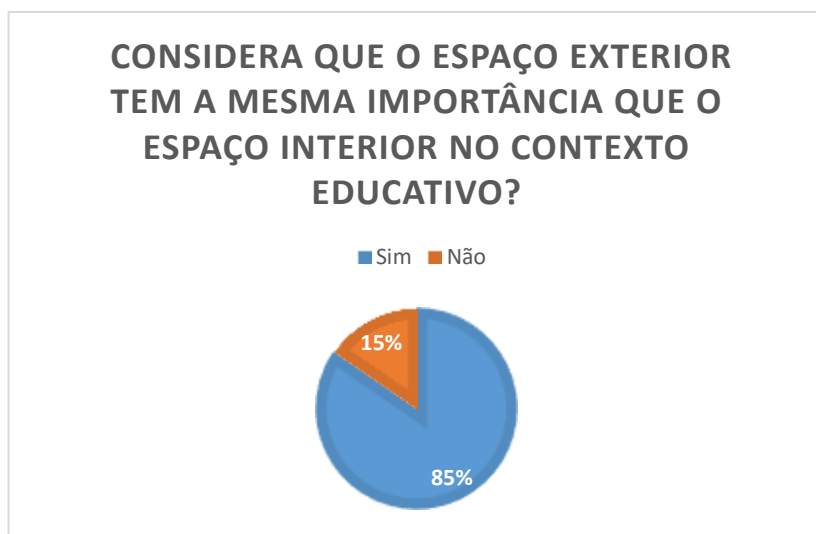


Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Conforme ilustrado na figura 19, **100% dos inquiridos responderam afirmativamente** à questão, sendo esta resposta representada integralmente pela categoria “**Sim**” no gráfico. Por outro lado, a categoria “**Não**” não apresenta qualquer representação, dado que nenhum dos participantes respondeu negativamente à questão em análise.

Esta unanimidade reflete um consenso absoluto entre os inquiridos sobre a adequação e o carácter estimulante do espaço exterior da instituição, destacando-o como um recurso essencial para o desenvolvimento das crianças. O facto de todos os participantes terem reconhecido a importância deste ambiente evidencia não apenas a qualidade percebida do espaço exterior, mas também a valorização das oportunidades que este proporciona para o crescimento integral das crianças, seja no plano físico, social, emocional ou cognitivo.

Figura 20 Importância do espaço exterior e interior



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Tabela 9 Diferenças e complementaridades entre o espaço interior e o exterior

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Importância do espaço na infância	Diferença entre os espaços	Complementaridade entre o interior exterior	"Ambos são importantes, mas diferentes."	1
	Desenvolvimento no espaço exterior	Estímulo do desenvolvimento físico e social	"O espaço exterior estimula mais o desenvolvimento físico e a interação com os colegas."	1
	Desenvolvimento no espaço interior	Maior foco em atividades individuais	"No espaço interior há mais oportunidade para atividades individuais, como pintar."	1
	Critério para a importância do espaço	Grau de interesse e qualidade das atividades	"Tem a mesma importância se apresentar também um grau de interesse e atividades."	1
Importância do recreio ao ar livre	Benefícios do recreio	Acesso ao ar livre e liberdade	"É importante as crianças terem tempo de recreio para que estejam ao ar livre e não fechadas numa sala o dia todo."	1

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

A figura 20 questiona se o espaço exterior tem a mesma importância que o espaço interior no contexto educativo. A maioria dos participantes (85%) respondeu afirmativamente, reconhecendo ambos os espaços como igualmente significativos. Por outro lado, 15% dos inquiridos consideraram que o espaço exterior não possui a mesma relevância que o espaço interior. Estes dados refletem uma percepção predominantemente positiva em relação à equivalência da importância dos dois ambientes.

A tabela 11 complementa o gráfico ao detalhar as diferenças e complementaridades entre os espaços, organizadas em categorias e subcategorias. Na categoria "**Diferença entre os espaços**", a subcategoria "**Complementaridade entre o interior e o exterior**" inclui a unidade de registo "**Ambos são importantes, mas diferentes**", que reflete a visão de que os dois espaços se complementam, oferecendo benefícios distintos.

A subcategoria "**Desenvolvimento no espaço exterior**" salienta o papel deste ambiente no estímulo ao desenvolvimento físico e social, ilustrado pela unidade de registo "**O espaço exterior estimula mais o desenvolvimento físico e a interação com os colegas**". Por outro lado, a subcategoria "**Desenvolvimento no espaço interior**" destaca o foco em atividades individuais, evidenciado pela unidade de registo "**No espaço interior há mais oportunidade para atividades individuais, como pintar**".

A subcategoria "**Critério para a importância do espaço**" menciona o grau de interesse e a qualidade das atividades como determinantes para a sua relevância, conforme descrito na unidade de registo "**Tem a mesma importância se apresentar também um grau de interesse e atividades**".

Por fim, na categoria "**Importância do recreio ao ar livre**", a subcategoria "**Benefícios do recreio**" apresenta a unidade de registo "**É importante as crianças terem tempo de recreio para que estejam ao ar livre e não fechadas numa sala o dia todo**", apontando para a valorização do contacto com o ambiente exterior como essencial para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Figura 21 Variedade de elementos

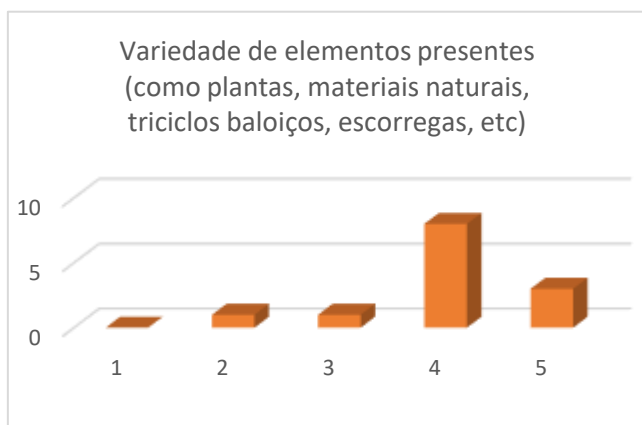


Figura 23 Segurança

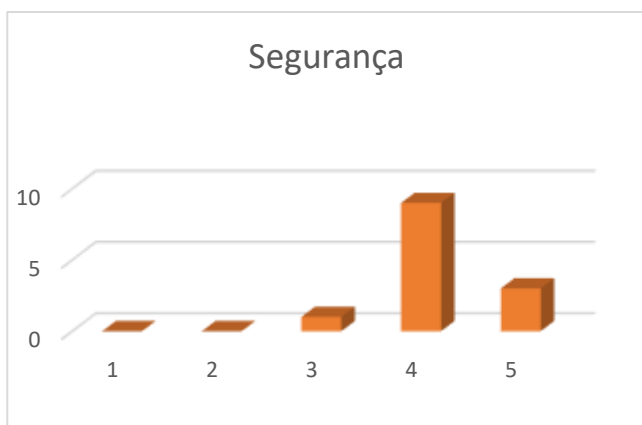


Figura 22 Disponibilidade de materiais para as brincadeiras



Nota. Gráficos realizados no âmbito do relatório da PPSII.

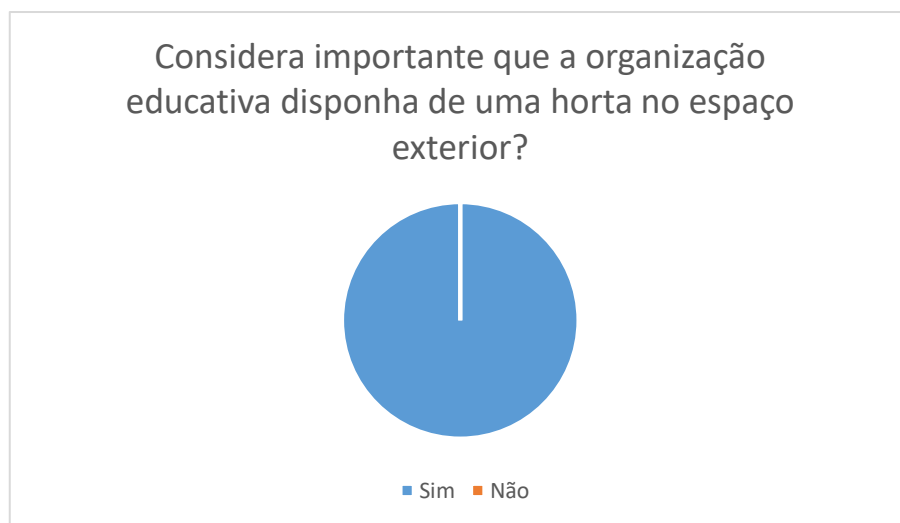
As figuras 21,22 e 23 apresentam os gráficos que avaliam as condições do espaço exterior do Jardim de Infância em relação a três aspetos específicos: **Segurança, Variedade de elementos presentes e Disponibilidade de materiais para as brincadeiras.**

No gráfico da figura 22 referente à **Segurança**, observa-se que a maioria dos participantes atribuiu classificações elevadas, com destaque para o nível **4**, que foi selecionado por 9 inquiridos. O nível **5** também registou um número considerável de respostas, evidenciando que a perceção geral sobre a segurança do espaço exterior é muito positiva. Não houve registos nos níveis **1** e **2**, indicando a ausência de avaliações negativas.

O gráfico da figura 21 relativo à **Variedade de elementos presentes** mostra uma concentração semelhante de respostas aos níveis 4 e 5, com 8 e 2 inquiridos, respetivamente. Esta distribuição indica que os participantes consideram a diversidade de elementos, como plantas, materiais naturais, triciclos, baloiços e escorregas, como adequada ou muito satisfatória. Apenas duas respostas foram registadas no nível 3, enquanto os níveis 1 e 2 não receberam qualquer avaliação, reforçando a ausência de perceções negativas significativas.

No gráfico da figura 23 referente à **Disponibilidade de materiais para as brincadeiras**, a maioria das respostas concentra-se no nível 4, com 8 registos, seguindo pelo nível 3, que obteve 4 respostas. O nível 5 registou 1 resposta, sugerindo que, embora a maioria considere a disponibilidade satisfatória, há espaços para melhorias. Tal como nos gráficos anteriores, os níveis 1 e 2 não foram selecionados, o que reflete na ausência de avaliações muito negativas.

Figura 24 Importância da organização educativa dispor de uma horta escolar



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Tabela 10 Importância da horta escolar

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
		Aprendizagem sobre a origem dos alimentos	"Aprender de onde vem o que comem"; "Conhecer a proveniência dos alimentos";	4

Horta Escolar	Importância da horta escolar		"Entender a origem dos alimentos"; "Participar no processo de cultivo".	
		Contato com a natureza	"Muitos de nós vive em apartamento e não tem esse tipo de contacto"; "Contacto com a natureza"; "Mexer na terra"; " Promover a sensibilidade para cuidar dos alimentos".	4
		Desenvolvimento de responsabilidade e cooperação	"Sentido de responsabilidade, de cuidar"; "Responsabilidade, sensibilidade para saber como devemos cuidar dos nossos alimentos"; "Responsabilidade, cooperação"; "Importância de cuidar da horta e perceber o ciclo dos produtos hortícolas".	4
		Benefícios educativos e pessoais	"Promover o cuidado pelo que é produzido"; "Aprender sobre o ciclo do nascimento"; "Sentir a realização pessoal de ver os produtos crescerem"; "Aprender sobre alimentação saudável"; "Ter noção da importância do meio ambiente e preservá-lo".	5

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

Os dados apresentados avaliam a perceção dos participantes sobre a importância de dispor de uma horta no espaço exterior da organização educativa e os benefícios associados esta prática no contexto escolar.

O gráfico da figura 24 revela que 100% dos participantes consideram importante que a organização educativa possua de uma horta no espaço exterior. A totalidade das respostas afirmativas, sem registos na categoria “Não”, evidencia um consenso absoluto entre os inquiridos quanto à relevância da horta como um recurso educativo e ambiental.

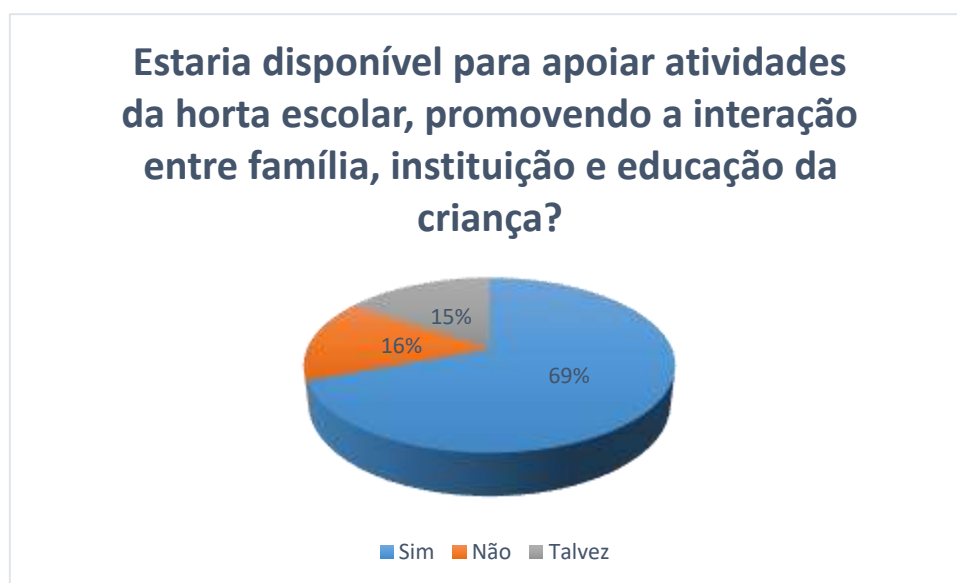
Complementando os resultados do gráfico, a tabela 12 aprofunda os motivos atribuídos à importância da horta escolar, organizados em quatro subcategorias principais. A subcategoria “**Aprendizagem sobre a origem dos alimentos**” regista 4 unidades de registo, ilustrando como a horta contribui para que as crianças compreendam o ciclo da produção alimentar. Exemplos como “**Aprender de onde vem o que comem**” e “**Participar no processo do cultivo**” destacam o valor educativo desta experiência

prática. A subcategoria **“Contato com a natureza”** também apresenta 4 unidades de registo, sublinhando a importância de promover o contato das crianças com o meio natural. As frases como **“Mexer na terra”** e **“Promover a sensibilidade para cuidar dos alimentos”** refletem o contributo da horta para proporcionar experiências significativas.

A subcategoria **“Desenvolvimento de responsabilidade e cooperação”**, igualmente com 4 unidades de registo, enfatiza o papel da horta na promoção de competências interpessoais e emocionais. Os exemplos destacados como a **“Responsabilidade, sensibilidade para saber como devemos cuidar dos nossos alimentos”** e **“Cooperação e sentido de responsabilidade”**, destacando o impacto positivo no desenvolvimento do sentido de cuidado e trabalho em equipa.

Por fim, a subcategoria **“Benefícios educativos e pessoais”** apresenta maior frequência, com 5 unidades de registo, reforçando o impacto multidimensional da horta escolar. Exemplos como **“Aprender sobre alimentação saudável”**, **“Promover o cuidado pelo que é produzido”** e **“Ter noção da importância do meio ambiente e preservá-lo”** sublinham os ganhos educativos, emocionais e ambientais proporcionados às crianças.

Figura 25 Disponibilidade de apoiar na realização de atividades na horta



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Tabela 11 *Envolvimento das famílias na horta escolar*

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Horta Escolar	Envolvimento das famílias	Participação ativa ao plantação e manutenção	"Ir ajudar a plantar"; "Indo plantar/semear ou ajudar na colheita ou limpeza do espaço"; "Um dia em que fossemos plantar um legume/flor com a nossa filha".	2
		Atividades de cuidado da horta em família	"Atividades de cuidado da horta em família, plantar, colher, preparar ou cozinhar os alimentos colhidos".	1
		Contribuição com materiais e recursos	"Comprando ferramentas, sementes, doando plantas, terra, montando sistema de rega, etc".	1
		Disponibilidade para realizar atividades com a criança	"Poderia mandar umas sementes (do fruto escolhido pela criança) para a criança plantar na horta"; "Estaria disponível para fazê-lo com ela no horário em que a vou buscar... ou logo de manhã quando a vou levar, desde que combinado previamente".	2
		Participação através de projetos em casa	"Presença como pai"; "Projetos em casa com ligação à escola".	2

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

A figura 25 apresenta o gráfico que avalia a disponibilidade das famílias para apoiar atividades relacionadas com a horta escolar, promovendo a interação entre a família, a instituição e a educação da criança. Os resultados indicam que a maioria dos participantes (69%) respondeu afirmativamente (“Sim”), demonstrando disponibilidade para colaborar ativamente nas atividades da horta. Por outro lado, 16% dos inquiridos indicaram indisponibilidade (“Não”), enquanto 15 % selecionaram a opção “Talvez”, o que reflete alguma hesitação ou possíveis condicionantes na participação.

A tabela 13 complementa o gráfico ao detalhar as formas de envolvimento das famílias nas atividades da horta escolar, organizadas em cinco subcategorias principais.

A subcategoria “**Participação ativa na plantação e manutenção**” regista 2 unidades de registo, destacando o interesse das famílias em contribuir diretamente para o cultivo e manutenção da horta. Os exemplos seguintes incluem expressões como “Ir ajudar a plantar” e “**Um dia em que fossemos plantar um legume/ flor com a nossa filha**”, que evidenciam a intenção de participação presencial nas atividades. A subcategoria “**Atividades de cuidado da horta em família**” apresenta 1 unidade de registo, sublinhando a importância de realizar atividades conjuntas, como plantar, colher e preparar ou cozinhar os alimentos colhidos, promovendo momentos de interação familiar em torno da horta escolar. No que se refere à subcategoria “Contribuição com materiais e recursos” também regista 1 unidade de registo, referindo o apoio das famílias através da disponibilização de ferramentas, sementes, plantas ou mesmo sistemas de rega. Na subcategoria “**Disponibilidade para realizar atividades com a criança**”, com 2 unidades de registo, observa-se uma valorização da interação entre as famílias e as crianças durante as atividades da horta. Os exemplos incluem “**Estaria disponível para fazê-lo com ela no horário em que a vou buscar**” ou “**Poderia mandar umas sementes (do fruto escolhido pela criança) para a criança plantar na horta**”, demonstrando flexibilidade e envolvimento do processo educativo.

Por fim, a subcategoria “Participação através de projetos em casa” apresenta 1 unidade de registo, sugerindo a continuidade do trabalho iniciado na escola através de atividades ou projetos desenvolvidos em casa, promovendo a ligação entre os contextos escolar e familiar.

Tabela 12 *Melhorias no espaço exterior*

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Espaço Exterior	Melhorias no recreio	Renovação da zona do recreio	"A zona do recreio já precisa de uma renovação."	1
	Segurança e manutenção	Melhoria da segurança dos brinquedos	"Melhoria da segurança dos brinquedos disponíveis (reduzir arestas, superfícies em ferro (ferrugem), blocos de madeira com pequenas farpas)."	1
	Acesso a espaços naturais	Mais contato com a natureza	"Não sei se é viável esta sugestão, mas seria ter um espaço verde por onde as crianças pudessem circular livremente."	1
		Acesso à horta	"Acesso 'livre' à zona da horta."	1
	Novas oportunidades de brincadeira	Brincadeiras com elementos naturais	"Deixá-los brincar com a terra, colocar um trampolim, no verão deixá-los brincar com água."	1
		Criação de mais espaços verdes	"Mais espaços verdes/terra para brincar."	1

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

A tabela 14 apresentada sistematiza as sugestões dos participantes relativas a melhorias no espaço exterior, organizando-as em seis subcategorias principais: **renovação do recreio, segurança e manutenção, acesso a espaços naturais e novas oportunidades de brincadeira.**

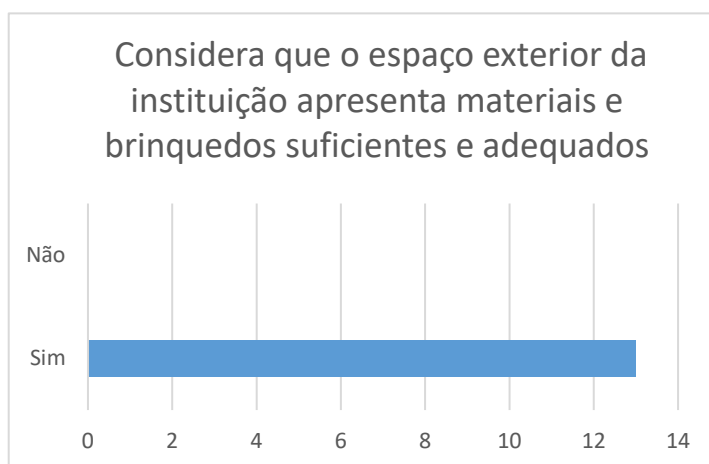
Na subcategoria "**Renovação da zona do recreio**", foi registada 1 unidade de registo, que evidencia a necessidade de atualizar e melhorar esta área, conforme ilustrado pela frase "**A zona do recreio já precisa de uma renovação**". Este registo demonstra a preocupação dos participantes em proporcionar um espaço mais adequado e atualizado para as atividades infantis. A subcategoria "**Segurança e manutenção**" também apresenta 1 unidade de registo, apontando preocupações específicas relacionadas com a segurança dos brinquedos disponíveis. A sugestão "**Melhoria da segurança dos brinquedos disponíveis (reduzir arestas, superfícies em ferro (ferrugem), blocos de madeira com pequenas farpas)**" sublinha a necessidade de garantir condições seguras no espaço exterior para minimizar riscos às crianças.

Na categoria "**Acesso a espaços naturais**", destaca-se a subcategoria "**Mais contacto com a natureza**", com 1 unidade de registo, que sugere a criação de áreas verdes para as crianças. A frase "**Não sei se é viável esta sugestão, mas seria ter um espaço verde por onde as crianças pudessem circular livremente**" reflete o desejo de integrar elementos naturais no ambiente exterior, promovendo o contacto direto com a natureza. Ainda na mesma categoria, a subcategoria "**Acesso à horta**" regista 1 unidade de registo que sugere "**acesso livre à zona da horta**", destacando a importância de uma utilização mais acessível e integrada deste espaço no quotidiano das crianças.

A subcategoria "**Brincadeiras com elementos naturais**", inserida na categoria "**Novas oportunidades de brincadeira**", regista 1 unidade de registo, propondo a introdução de elementos como terra e água, bem como outras opções lúdicas, como trampolins. A sugestão "**Deixá-los brincar com a terra, colocar um trampolim, no verão deixá-los brincar com água**" ilustra a procura por atividades que permitam uma maior exploração e criatividade no recreio.

Por último, a subcategoria "**Criação de mais espaços verdes**" apresenta 1 unidade de registo, que reforça o desejo de aumentar as áreas naturais disponíveis no espaço exterior. A frase "**Mais espaços verdes/terra para brincar**" reflete o valor atribuído pelos participantes a ambientes exteriores mais ricos em elementos naturais.

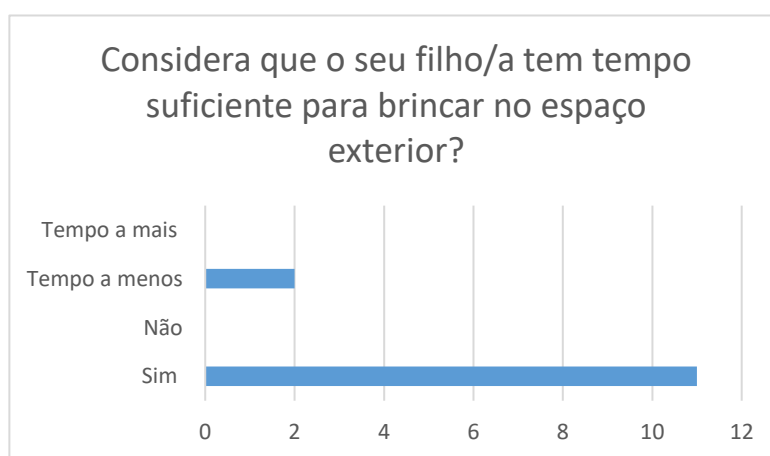
Figura 26 *Opinião dos pais sobre os materiais presentes no espaço exterior*



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Na questão apresentada na Figura 26, todas as treze famílias foram unânimes no reconhecimento que o espaço exterior da instituição apresenta materiais e brinquedos suficientes e adequados. Os resultados indicam unanimidade entre os inquiridos, com **100% das respostas na categoria "Sim"**, enquanto a categoria "Não" não registou qualquer resposta.

Figura 27 *Opiniões dos pais sobre o tempo passados pelas crianças no espaço exterior*



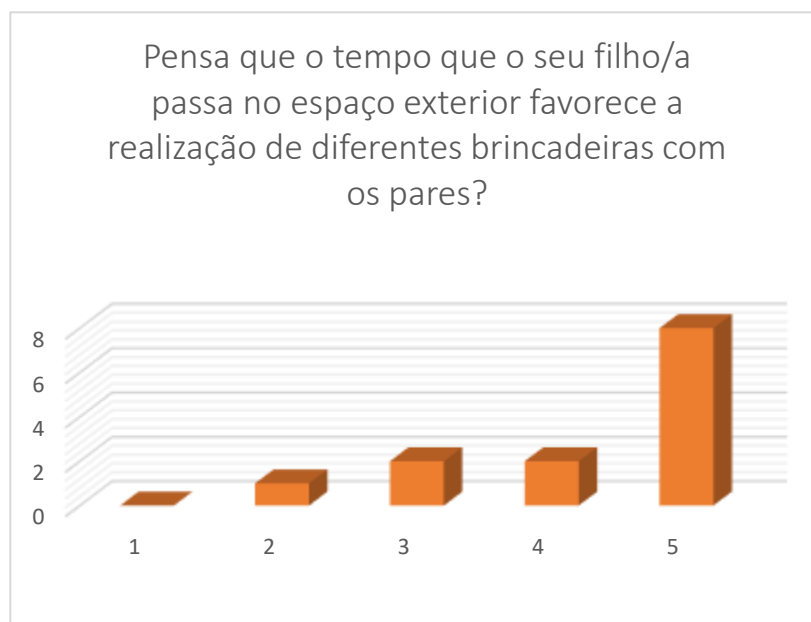
Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Ao analisar a figura 27 constatamos que os participantes consideram que o seu filho/a tem tempo suficiente para brincar no recreio. A maioria dos participantes (**11 respostas**) respondeu afirmativamente, indicando que percebem como adequado o tempo disponível para as brincadeiras no exterior, enquanto uma única resposta foi registada na categoria "**Tempo a menos**".

Não foram registadas respostas nas categorias "**Não**" ou "**Tempo a mais**", o que sugere uma perceção amplamente positiva e equilibrada em relação ao tempo destinado às atividades ao ar livre. A predominância de respostas na categoria "**Sim**" reflete a

satisfação dos participantes relativamente ao planeamento do tempo para brincar no espaço exterior no contexto educativo.

Figura 28 O tempo que as crianças passam no exterior favorece a brincadeira entre pares



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII

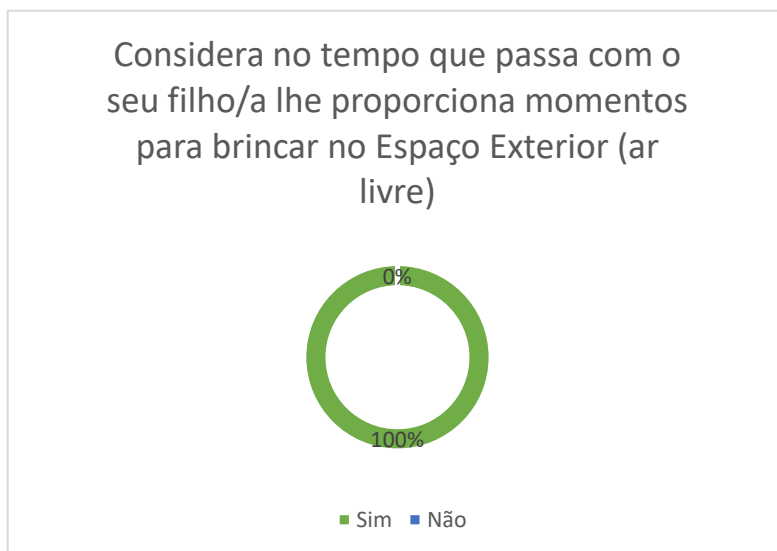
O gráfico da figura 28 avalia, numa escala de 1 a 5, a perceção dos participantes sobre se o tempo que o seu filho/a passa no espaço exterior favorece a realização de diferentes brincadeiras com os pares.

Os resultados indicam que a maioria dos participantes atribuiu a classificação mais elevada (**5**), com **8 respostas**, demonstrando uma avaliação muito positiva da influência do tempo no espaço exterior para o desenvolvimento de brincadeiras com os colegas. A classificação **4** foi atribuída por **2 participantes**, enquanto as classificações **3**, **2** e **1** registaram menor frequência, com **2** e **1** resposta.

Esta distribuição revela uma tendência geral para a valorização do espaço exterior como um contexto que promove a interação e as brincadeiras entre as crianças, com as

respostas a concentrarem-se maioritariamente nos níveis mais altos da escala (4 e 5), indicando uma perceção amplamente positiva.

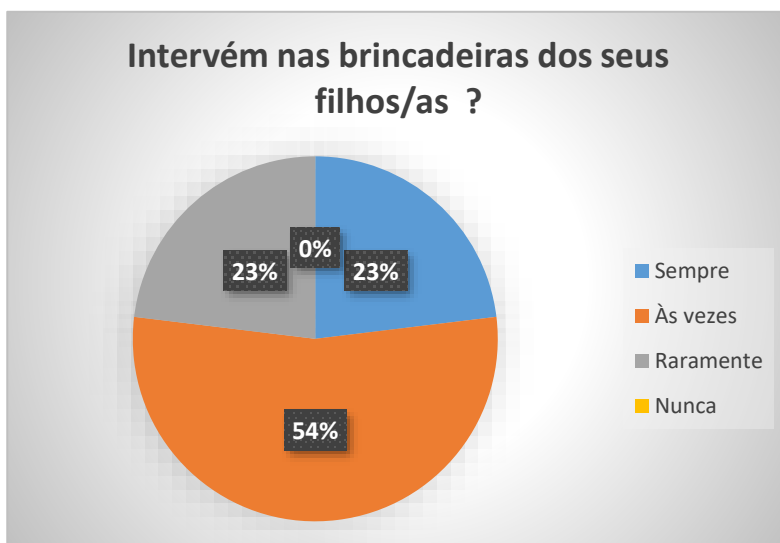
Figura 29 *Momentos proporcionados de brincadeira livre no Espaço Exterior*



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Ao questionar as famílias sobre se considera que o tempo que passa com os seus filhos/as lhe proporciona momentos para brincar no Espaço Exterior (ar livre), ao analisar o gráfico circular da Figura 29, observamos uma distribuição clara entre as duas categorias distintas “Sim” e “Não”. O gráfico demonstra que todas as famílias responderam afirmativamente à questão em análise, o que resulta numa representação completa da categoria “Sim” presente no gráfico. A categoria “Não”, por sua vez, não possui representação no gráfico, uma vez que nenhum dos inquiridos respondeu negativamente à questão. Numa representação visual é clara a unanimidade entre os inquiridos em relação à resposta afirmativa à questão em consideração.

Figura 30 *Intervenção dos pais com intenção pedagógica nas brincadeiras dos/das seus/suas filhos/as*

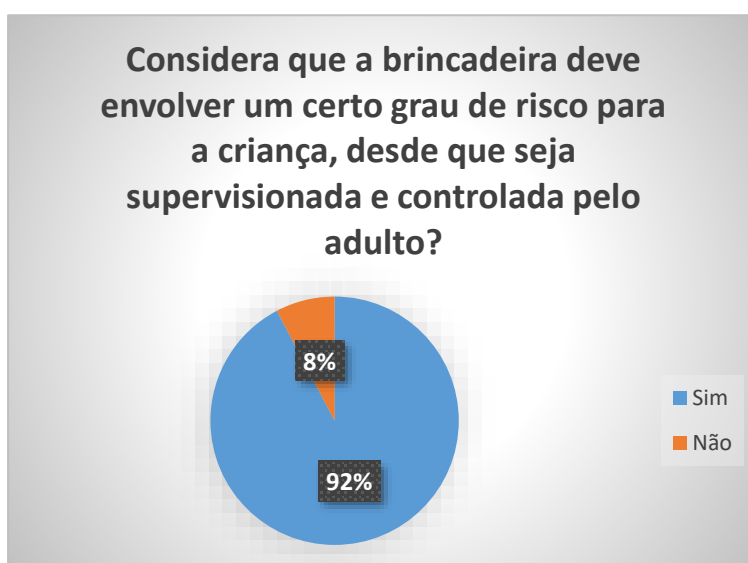


Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Ao analisar a figura 30, constatamos a frequência com que as famílias intervêm nas brincadeiras dos seus filhos/as. Dos participantes inquiridos, **54% indicaram intervir "Às vezes"**, o que representa a maioria das respostas. As opções "**Sempre**" e "**Raramente**" registaram cada uma **23%** das respostas, evidenciando uma divisão equilibrada entre uma participação mais ativa e uma intervenção menos frequente.

A opção "**Nunca**" não registou qualquer resposta, o que reflete que todos os participantes intervêm nas brincadeiras dos seus filhos/as em algum grau, ainda que com diferentes frequências.

Figura 31 *Possibilidade de existir risco na brincadeira*



Nota. Gráfico realizado no âmbito do relatório da PPSII.

Tabela 13 *Brincadeiras e Risco*

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência
Brincadeiras e Risco	Importância do risco controlado	Desenvolvimento da autonomia	"As crianças têm de conhecer os seus limites, perceberem o que são capazes de fazer e que há ações que têm as suas consequências."	1
		Aprendizagem através da experiência	"E não nos esquecermos que já tivemos no lugar deles e que fizemos exatamente as mesmas coisas, e magoar também faz parte do processo."	1
	Espaços seguros para exploração	Ambiente preparado para desafios	"Têm de ter espaços seguros para explorar os limites do seu corpo."	1
	Benefícios do risco controlado	Desenvolvimento físico e motor	"Esse tipo de brincadeiras desenvolve as capacidades físicas e motoras."	1
		Superação e autoestima	"Ajuda a criança a ganhar métodos para superar as dificuldades. Penso que a criança deve arriscar a superar-se, para se sentir realizada, confiante e feliz, e para contribuir para o seu desenvolvimento."	1
		Compreensão do efeito de causalidade	"Para entender o efeito de causalidade e medir os limites de forma controlada."	1
	Perspetivas sobre o risco	Necessidade de um equilíbrio	"De forma geral, não acho necessário que haja risco. Mas por vezes penso que pode e deve haver."	1
		Transferência de aprendizagens para o dia a dia	"Para perceberem como, depois, numa situação semelhante no dia a dia, se podem comportar e terem noção do que conseguem fazer sozinhos."	1

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

O gráfico apresentado na figura 31 avalia a percepção dos participantes relativamente à introdução de um certo grau de risco nas brincadeiras das crianças, desde que supervisionado e controlado pelo adulto. Os resultados demonstram que a maioria dos participantes (**92%**) respondeu afirmativamente, evidenciando uma forte aceitação do risco como elemento educativo, desde que acompanhado por um adulto responsável. Apenas **8%** dos inquiridos responderam negativamente, refletindo uma pequena parcela que não considera adequado integrar o risco nas brincadeiras das crianças, mesmo com supervisão.

A tabela 15 complementa esta análise, aprofundando as percepções dos participantes acerca do risco controlado, organizando as respostas em três categorias principais: **Importância do risco controlado**, **Benefícios do risco controlado** e **Perspetivas sobre o risco**. Na categoria "**Importância do risco controlado**", destacam-se três subcategorias. A subcategoria "**Desenvolvimento da autonomia**" sublinha que o risco permite às crianças aprenderem sobre os seus limites e compreenderem as consequências das suas ações, conforme ilustrado na frase "**As crianças têm de conhecer os seus limites, perceberem o que são capazes de fazer e que há ações que têm as suas consequências**".

A subcategoria "**Aprendizagem através da experiência**" enfatiza que o risco é parte natural do crescimento, como evidenciado pela frase "**E não nos esquecermos que já tivemos no lugar deles e que fizemos exatamente as mesmas coisas, e magoar também faz parte do processo**". Já a subcategoria "**Espaços seguros para exploração**" reforça a necessidade de preparar ambientes adequados que permitam às crianças explorar os seus limites de forma segura, como expresso na frase "**Têm de ter espaços seguros para explorar os limites do seu corpo**".

Na categoria "**Benefícios do risco controlado**", destacam-se os ganhos associados a este tipo de experiências. A subcategoria "**Desenvolvimento físico e motor**" reflete que o risco contribui para o desenvolvimento das capacidades motoras, conforme demonstrado pela frase "**Esse tipo de brincadeiras desenvolve as capacidades físicas e motoras**". A subcategoria "**Superação e autoestima**" aponta que o risco permite às crianças superar dificuldades e fortalecer a sua confiança, como exemplificado na frase "**Ajuda a criança a ganhar métodos para superar as dificuldades. Penso que a criança deve arriscar a superar-se, para se sentir realizada, confiante e feliz, e para contribuir para o seu desenvolvimento**". Além

disso, a subcategoria "**Compreensão do efeito de causalidade**" destaca que o risco controlado permite às crianças entenderem as consequências das suas ações, como evidenciado pela frase "**Para entender o efeito de causalidade e medir os limites de forma controlada**".

Por fim, na categoria "**Perspetivas sobre o risco**", a subcategoria "**Necessidade de um equilíbrio**" reflete a ideia de que o risco deve ser introduzido de forma ponderada, conforme ilustrado pela frase "**De forma geral, não acho necessário que haja risco. Mas por vezes penso que pode e deve haver**". Já a subcategoria "**Transferência de aprendizagens para o dia a dia**" salienta que as experiências de risco controlado ajudam as crianças a aplicarem os conhecimentos adquiridos em situações do quotidiano, como demonstrado na frase "**Para perceberem como, depois, numa situação semelhante no dia a dia, se podem comportar e terem noção do que conseguem fazer sozinhos**".

ANEXO K. ROTEIRO ÉTICO DA
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 14 Roteiro Ético da Investigação

Princípios éticos deontológicos (Tomás,2011)	Prática Profissional Supervisionada I (PPSI)	Princípios Éticos Profissionais (APEI,2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>“A sua explicitação a todos os actores [sic] envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160)</p>	<p>Quando iniciei na OS onde desenvolvi a minha PPSII, apresentei-me a toda a equipa educativa (educadores de infância, auxiliares de ação educativa e coordenadora pedagógica) bem como as crianças que desenvolvi a minha prática pedagógica, incluindo as suas famílias.</p> <p>A temática surgiu como um dos aspetos mais evidente nas rotinas com quem realizei a minha intervenção e, em termos pessoais foi uma das questões recorrente e de uma constante reflexão em todo o processo.</p> <p>Com as crianças: Na medida que vou realizar a minha investigação com um grupo em contexto de creche, decidi proporcionar ao grupo um momento de leitura sobre o brincar para explicar os objetivos do meu trabalho e sobre a escolha do tema. Explicitarei que iria recorrer aos registos (notas de campo) e a registos fotográficos.</p> <p>Com a Equipa de Trabalho: O tema e os objetivos da investigação foram comunicados à Educadora Cooperante, bem como os objetivos e as técnicas que iriam ser utilizadas. Foi explicado que iria realizar uma entrevista com os objetivos do estudo.</p> <p>Com as Famílias: Embora tenha contacto diariamente com as famílias e Encarregados de Educação, não tive a oportunidade de comunicar sobre o tema da investigação e quais os objetivos. Porém no questionário realizado às famílias está presente o tema, e os objetivos do estudo.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“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>“Responder com às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiveram ao seu alcance” (p.1).</p>

		<p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade “(p.2). <u>Compromisso com as famílias</u> “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p>
<p>2. Custos e Benefícios 8. Possível impacto nas crianças, família e equipa educativa</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os benefícios para as crianças. (...) a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo: tempo, a inconveniência, o embaraço, a</p>	<p>Como refere Tomás (2011), o investigador tem de reconhecer os danos e custos, mas também os benefícios que a investigação pode ter com o grupo de crianças.</p> <p>A investigação realizada com o grupo de crianças, a equipa educativa e as famílias apresentaram benefícios, não existindo, qualquer tipo de custo.</p> <p>O impacto presente na investigação irá ser positivo, para a equipa educativa no sentido de poder analisar as suas práticas pedagógicas no recreio e o envolvimento nas crianças, assim como conhecer melhor as crianças, as brincadeiras, os seus interesses, como usufruem do espaço exterior e como estas se relacionam sejam a nível social ou comportamental. Toda esta reflexão sobre a prática pedagógica</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo estimulada, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as</p>

<p>intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento”. (p.160)</p>	<p>pode beneficiar o grupo de crianças. Em relação às famílias conseguem perceber a importância do estudo para o desenvolvimento das suas crianças.</p>	<p>condições que estiverem ao seu alcance (p.1).</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas decisões difíceis” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>No decorrer da minha intervenção um dos aspetos mais importantes é o princípio de privacidade e confidencialidade, não só em respeito às crianças, mas à equipa educativa e as famílias. Todos os dados recolhidos até ao momento e que irei recolher até ao final da minha intervenção serão exclusivamente destinados a fins académicos, respeitando o anonimato e a privacidade a todos os participantes da investigação, cumprindo sempre o sigilo profissional.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou</p>

	<p>Com as crianças: Os registos utilizados foram trabalhados de forma a garantir o anonimato, o mesmo aconteceu nas notas de campo, reflexão semanais em que nenhuma criança, interveniente foram identificados, substituindo o nome pelas siglas iniciais.</p> <p>Com as Famílias: Depois de ter uma conversa com a Educadora Cooperante a mesma referiu que as Famílias não davam autorização pela recolha de imagens com a face das crianças.</p> <p>Com a Equipa de Trabalho: Foi realizada entrevista à Educadora Cooperante onde foi informada sobre o anonimato e confidencialidade.</p>	<p>com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1).</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>tegridade da criança (p. 2).</p>
--	--	---

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver a excluir</p>	<p>As decisões das crianças sobre a participação ou a exclusão de um estudo deve ter em conta aspetos importantes a ter em conta pelo investigador. Deste modo, na intervenção foi sempre questionado às crianças se queriam participar no estudo ou não. (Tomás, 2011, p.162), permitindo dar a liberdade de as crianças participarem no estudo. Para tal, sempre que era preciso fazer um registo fotográfico e as respetivas notas de campo, falava com as crianças pedindo autorização para tirar as fotografias, respeitando a vontade das crianças.</p> <p>Com as crianças: No que concerne à escolha das crianças para envolver na minha investigação, decidi incluir todas as crianças dos 2 Anos A, considerando não ser relevante realizar qualquer processo de exclusão/ou seleção de crianças.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></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” (p.1).</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Os intervenientes que envolvi para esta investigação foi as crianças, as famílias e a Educadora Cooperante e por isso, assim que decidi a temática que iria realizar apresentei os objetivos definidos e a opções metodológicas para a investigação à Educadora Cooperante.</p> <p>Com as Crianças: O grupo de crianças foram informadas da realização da investigação e dos objetivos que ia desenvolver, tendo sempre em conta as necessidades e interesses das crianças.</p> <p>Com a Equipa de Trabalho: Desta forma, a Educadora Cooperante irá ser informada e acompanhará todas as etapas presentes na investigação, como os resultados que vão sendo obtidos no estudo.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“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>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as</p>

	<p>Com as Famílias: Não obtive contacto direto para explicar a minha temática e os objetivos. Posteriormente através do questionário ficaram a conhecer a temática e os objetivos do estudo.</p>	<p>condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p> <p>“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><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites de confidencialidade” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p>
<p>6. Assentimento e Consentimento informado</p>	<p>Com as Crianças: Uma vez que a minha prática supervisionada I ocorreu em contexto de creche, foi possível pedir às crianças se poderia fazer o registo fotográfico com a sua autorização.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar toda a criança independentemente da sua religião, género etnia,</p>

	<p>Com a Equipa de Trabalho: Antes de enviar qualquer documento, informei previamente a Educadora Cooperante para que após a sua confirmação pudesse enviar aos pais.</p> <p>Com as Famílias: Em relação ao consentimento informado das fotografias /vídeos, não foi realizado na medida que em conversa com a Educadora Cooperante entendi que as famílias não davam qualquer tipo de autorização para fazer o registo fotográfico com a face das crianças.</p> <p>Relativamente ao portfólio da criança foi pedida a autorização do encarregado de educação num consentimento informado previamente realizado. No que diz respeito à minha apresentação aos pais no início do estágio, esta foi feita pela Educadora Cooperante por via email.</p>	<p>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>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional”</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura valorizando a competência educativa das mesmas e</p>
--	--	--

		colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas” (p.2)
<p>7. Uso e relato das conclusões</p> <p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos</p>	<p>Quando terminar a investigação, importa apresentar e divulgar os resultados obtidos a todos os participantes que se envolveram no decorrer da investigação. Posto isto, tenciono partilhar com a equipa educativa todo o processo do estudo para que estas possam refletir sobre a temática investigada, para que percebam a importância do estudo para o desenvolvimento global da criança. Para além disso, pretendo enviar todos os resultados e conclusões no relatório final. Em relação ao grupo de crianças irá ser apresentado os resultados às crianças através de um vídeo com imagens, que poderá proporcionar uma conversa em grande grupo</p> <p>Na divulgação das informações às quais utilizei em toda a minha prática, as mesmas serão divulgadas e partilhadas com a educadora cooperante, através da partilha de informação e documentação, a fim de demonstrar o meu ponto de vista em diferentes situações. Foram surgidas no decorrer do estágio conversas informais com a educadora e auxiliar sobre os diferentes assuntos relacionados com as crianças. As fotografias serão sempre partilhadas com a equipa educativa, assim como as notas de campo que farão parte do portfólio individual e o da criança.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites de confidencialidade” (p.2).</p>

<p>10. Tratamentos de dados</p>	<p>Sabendo que temos de ter sempre em conta a proteção de dados das crianças, importa referir que todos os dados recolhidos, sobre as famílias, crianças, equipa educativa e a Os ao longo de toda a investigação, no final serão eliminados após entregar o relatório da PPSI. Os dados estão todos guardados no computador têm uma palavra -passe para a sua proteção.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)</p>
--	--	---

Nota. Tabela realizada no âmbito do relatório da PPSII.

ANEXO L PROTOCOLO DE
CONSENTIMIENTO INFORMADO

| " | | | "

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais da

Eu, Daniela Machado Ramires, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2024/2025 a realizar o primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Por este motivo, estou desde o passado dia 30 de setembro de 2024 até ao próximo dia 24 de janeiro de 2025 a realizar o meu estágio na Sala Amarela.

Serve o presente protocolo de Consentimento Informado para solicitar a autorização para, no âmbito da Unidade Curricular Prática Supervisionada II, elaborar um Portfólio Individual de uma Criança do grupo que estou a acompanhar enquanto estagiária.

O Portefólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências significativas com/sobre a criança no JI. Este registo será feito através fotografias, de produções da criança, comentários da mesma, bem como, do/as adultos/as envolvidos/as. Realço que as informações recolhidas, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que o portefólio estiver concluído, este será entregue à família.

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

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

Autorização da criança:

(nome ou impressão digital)

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: