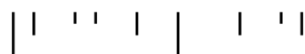


“Vamos explorar o mundo lá fora!” -  
O lugar educativo das saídas ao  
exterior das crianças do Jardim de  
Infância

Bárbara Ferreira

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

2024-2025



“Vamos explorar o mundo lá fora!” -  
O lugar educativo das saídas ao  
exterior das crianças do Jardim de  
Infância

Bárbara Ferreira

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

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

**Júri**

Presidente: Prof. Doutor Carlos Luz

Arguente: Prof. Doutora Amélia Marchão

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

*“Ninguém sabe andar na rua como as crianças. Para elas é sempre uma novidade, é uma constante festa transpor umbrais. Sair à rua é para elas muito mais do que sair à rua. Vão com o vento. Não vão a nenhum sítio determinado, não se defendem dos olhares das outras pessoas e nem sequer, em dias escuros, a tempestade se reduz, como para a gente crescida, a um obstáculo que se opõe ao guarda-chuva. Abrem-se à aragem. Não projetam sobre as pedras, sobre as árvores, sobre as outras pessoas que passam, cuidados que não têm. Vão com a mãe à loja, mas apesar disso vão sempre muito mais longe. E nem sequer sabem que são a alegria de quem as vê passar e desaparecer.”*

(Ruy Belo, 1984)

## AGRADECIMENTOS

Após estes cinco anos de muita dedicação aquilo que é o meu sonho – ser a melhor educadora de infância que conseguir – o fim chegou e a vontade de agradecer às pessoas que me ajudaram a percorrer esta longa caminhada também.

Em primeiro lugar, à minha mãe e ao meu pai, que sempre me ajudaram, amaram e me deram hipótese de viver um presente feliz e sonhar com um futuro igualmente feliz. Obrigada por cuidarem tão bem de mim, terem toda a paciência do mundo e serem o meu maior conforto. São os meus melhores amigos, amo-vos muito.

Às minhas avós, Elisa e Fernanda, que me tornam a melhor neta que posso ser, obrigada por me ajudarem a crescer uma criança feliz que se tornou numa adulta feliz. Obrigada por todo o apoio e dedicação, sem vocês não tinha sido possível.

Ao meu tio/padrinho Pedro, obrigada pelo apoio e amor que sempre me deste.

Ao meu namorado, João, que sempre me ouviste e apoiaste. Deste-me força quando achava que não a tinha e fizeste-me continuar e lutar por aquilo que amo. És o meu porto seguro, amo-te.

Às minhas companheiras destes anos, que de formas diferentes tornaram esta aventura mais fácil e tantas vezes conversámos sobre aquilo que nos ia na alma. Bia, minha parceira, por seres quem és e estares lá para mim a todas as horas, sempre. Por mais que nestes dois anos as nossas rotinas fossem muito diferentes, a nossa amizade tornou-se todos os dias mais forte, que continuemos sempre a ser casa uma para a outra. Carolina, a minha companheira de tantos estágios, sem ti não tinha sido a mesma coisa. Obrigada por todo o apoio, por todas as vezes em que subiste ao escadote por mim e por todos os projetos de dinossauros. Inês, as tuas palavras, a tua criatividade e a tua experiência ajudaram-me sempre que precisei. Obrigada por teres sempre a coisa certa a dizer. Mariana, obrigada por me apoiares e seres a minha companheira desta última fase, sem ti teria sido muito mais difícil. Mariana, obrigada pelo apoio, pela força e pelas partilhas.

Às minhas melhores amigas e irmãs de coração, Margarida, por estares ao meu lado desde que me lembro, em todas as fases, todas as dúvidas e indecisões. Mais uma etapa (de tantas e tantas outras) que estiveste lá e acreditaste em mim, pronta para me

receberes com um abraço. Cláudia, por me ouvires sempre com atenção, por acreditares sempre em mim e me dares força todos os dias. Obrigada por seres presença constante e segurança. Raquel, por teres sempre a coisa certa a dizer, me salvares sempre que preciso e acreditares mais em mim do que eu própria. Regina, por mesmo não estando sempre perto, estares a torcer por mim e pelo meu sucesso.

À professora Catarina, o meu sincero obrigada por todo o rigor, dedicação e apoio ao longo deste percurso. Agradeço, sobretudo, por me ter apresentado ideias que ajudaram a moldar a minha visão da educação de infância e me ensinaram a olhar para as crianças como sujeitos de direitos, no presente. Todos estes conhecimentos ficarão comigo em todo o meu percurso.

Às educadoras Marta e Catarina, que, em contextos e valências diferentes, me acolheram com generosidade nas suas salas. Agradeço a partilha de saberes, ideias e valores, bem como a disponibilidade e o cuidado com que acompanharam o meu percurso formativo.

Às equipas educativas com que me cruzei, obrigada pela sabedoria, carinho e ajuda incansável neste percurso.

E por fim, mas não menos importante, obrigada a todas as crianças que tive o privilégio de conhecer e que passaram neste percurso. Só me deram mais certezas de que este é o meu caminho.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e retrata o percurso vivido em contexto de jardim de infância, entre os dias 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025. A PPS II decorreu numa organização socioeducativa pública, com um grupo de 20 crianças dos 4 aos 6 anos e uma equipa educativa constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

Inspirada pelas experiências vividas com o grupo e pela convicção educativa e pedagógica de que a aprendizagem não deve estar confinada às quatro paredes da sala ou ao recreio, delineei como uma das intenções pedagógicas “promover o contacto das crianças com o exterior, reconhecendo o espaço público como um lugar educativo”. Neste sentido, o presente relatório integra não só uma descrição e reflexão crítica sobre o percurso formativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas, como também apresenta uma investigação centrada nas saídas ao exterior. Através do olhar das crianças, expresso nas suas palavras, gestos e escolhas, procura-se compreender como vivenciam essas experiências, como constroem sentidos de pertença à comunidade e como, nesses encontros com o mundo, mobilizam e ampliam saberes sociais, ambientais, culturais, cognitivos e corporais.

A investigação, de natureza qualitativa e desenvolvida com base num estudo de caso, procurou compreender os significados atribuídos às saídas ao exterior tanto pelas crianças como pela equipa educativa. Através de entrevistas, semiestruturadas e focalizadas e da observação participante, foi possível aceder a múltiplas perspetivas e escutar as vozes das crianças sobre os lugares que habitam, os percursos que percorrem e as descobertas que fazem fora do espaço da sala.

Este percurso formativo, vivido entre a ação, a reflexão e a investigação, foi sendo moldado por essas narrativas infantis, que desafiaram olhares instituídos e alimentaram uma visão da educação de infância como espaço em relação com a cidade, a natureza e a comunidade — onde as crianças são reconhecidas como sujeitos que atribuem sentidos ao mundo e intervêm ativamente na sua construção.

**Palavras-Chave:** Educação de infância, Espaço Urbano, Saídas ao Exterior, Desemparedamento da Infância.

## **ABSTRACT**

This report was written within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II (PPS II) and portrays the journey experienced in a kindergarten setting between September 30, 2024, and January 24, 2025. PPS II took place in a public socio-educational organization, with 20 children aged between 4 and 6 and an educational team composed of a kindergarten teacher and a teaching assistant.

Inspired by the experiences shared with the group and driven by the belief educative and pedagogical that learning should not be confined to the four walls of the classroom or the playground, I outlined one of my pedagogical intentions as “promoting children’s contact with the outside world, recognizing public space as an educational place.” In this sense, the present report includes a description and critical reflection on the training journey and the pedagogical practices developed, and presents research focused on outdoor outings. Through the children’s perspectives, expressed in their words, gestures, and choices, the study seeks to understand how they experience these moments, how they build a sense of belonging to the community, and how, in these encounters with the world, they mobilize and expand social, environmental, cultural, cognitive, and bodily knowledge.

This qualitative research, developed through a case study, aimed to understand the meanings attributed to outdoor outings by both the children and the educational team. Through interviews — both semi-structured and focused — and observation, it was possible to access multiple perspectives and listen to the children’s voices regarding the places they inhabit, the paths they walk, and the discoveries they make beyond the classroom space.

This training journey, lived between action, reflection, and research, was shaped by these children’s narratives, which challenged established perspectives and nourished a vision of early childhood education as a space in relationship with the city, nature, and the community — where children are recognized as subjects who make sense of the world and actively participate in its construction.

**Keywords:** Childhood Education, Urban Space, Outdoor Outings, Unwrapping Childhood.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO CONTEXTUALIZADA .....	9
2.1. Um olhar ao redor - Caracterização do Meio Envolverte.....	9
2.2. Depois de entrar no portão - Caracterização da Organização Socioeducativa....	10
2.3. Os adultos que fazem a diferença – Caracterização da Equipa Educativa .....	12
2.4. Um retrato das crianças que me acolheram – Caracterização do grupo da Sala 3 .....	14
2.5. Um retrato das famílias que me acolheram – Caracterização das famílias da Sala 3 .....	18
2.6. Conhecer os espaços e os tempos – Caracterização do Ambiente Educativo e das Rotinas da Sala 3.....	20
2.6.1. O espaço que é deles... ..	20
2.6.2. O dia-a-dia na Sala 3 .....	28
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	31
3.1. As minhas intenções educativas para a ação.....	32
3.1.1. ... Para com as crianças .....	32
3.1.2. ... Para com as famílias.....	35
3.1.3. ... Para com a equipa educativa .....	37
3.1.4. ... Para com a comunidade.....	38
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	39
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	40
4.2. Revisão da Literatura .....	41
4.3. Roteiro Metodológico e Ético – Investigação <i>com</i> crianças.....	52
4.3.1. Natureza da investigação e método.....	52
4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	54
4.3.3. Processo de análise dos dados recolhidos .....	55
4.3.4. Questões éticas durante a PPSII – intervenção e investigação.....	56

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	58
6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	77
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82
REFERÊNCIAS .....	85
ANEXOS.....	94
ANEXO A. CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	95
ANEXO B. CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS FAMÍLIAS .....	97
ANEXO C. ROTEIRO ÉTICO .....	99
ANEXO D. GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS À EDUCADORA COOPERANTE E À ASSISTENTE OPERACIONAL.....	1
ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS À EDUCADORA COOPERANTE E À ASSISTENTE OPERACIONAL.....	6
ANEXO F. ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS À EDUCADORA COOPERANTE E À ASSISTENTE OPERACIONAL.....	13
ANEXO G. GUIÃO DAS ENTREVISTAS FOCALIZADAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS.....	18
ANEXO H. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS FOCALIZADAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS.....	21
ANEXO I. ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS FOCALIZADAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS.....	39
ANEXO J. ANÁLISE CATEGORIAL DAS NOTAS DE CAMPO .....	50
ANEXO K. NOTAS DE CAMPO NO ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO .....	59

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Maria Joana a ajudar os pares a abrir a torneira .....	17
Figura 2 - Chegada das crianças à sala .....	21
Figura 3 - Laura a ir buscar o seu cartão para ir brincar para as áreas .....	21
Figura 4 - Brincadeiras na área das construções.....	22
Figura 5 - Brincadeiras na área das construções.....	22
Figura 6 - Brincadeiras na área das construções.....	22
Figura 7 - Milene a fazer uma pintura .....	23
Figura 8 - Grupo em roda a realizar uma atividade.....	23
Figura 9 - Instrumentos de pilotagem.....	23
Figura 10 - Quadro das tarefas da sala .....	23
Figura 11 - Samuel a fazer a sua tarefa de marcar as faltas no mapa das presenças .....	23
Figura 12 - Milene e Manuel na biblioteca.....	24
Figura 13 - Móvel com os livros presente na biblioteca.....	24
Figura 14 - Jorge Pedro a explorar os elementos da história "Ainda nada" de Christian Voltz e Alexandre Honrado (2019). .....	24
Figura 15 - Mafalda e Maria Beatriz a cuidarem do caracol Zeca .....	24
Figura 16 - Móvel com os jogos e recursos na área das ciências e da matemática .....	24
Figura 17 - Samuel a fazer um jogo na área das ciências e da matemática.....	24
Figura 18 - Jorge Pedro a explorar os números .....	24
Figura 20 - Jorge Pedro a fazer um jogo na área da escrita.....	25
Figura 19 - Crianças a desenharem na área das artes plásticas .....	25
Figura 22 - Crianças a fazerem jogos .....	26
Figura 21 - Marta e Maria Inês a explorar a mesa de luz .....	26
Figura 23 - Crianças a brincar na área do faz de conta.....	26
Figura 24 - Olga a regar a horta.....	27
Figura 25 - Crianças no espaço do recreio .....	27
Figura 26 - Crianças a comer a fruta .....	29
Figura 27 - Diogo a dar os toalhetes na casa de banho.....	29
Figura 28 - Crianças a almoçar no refeitório .....	29
Figura 29 - Afonso a abrir a torneira .....	30
Figura 30 - Crianças da sala 3 numa saída ao exterior .....	64
Figura 31 - Crianças da sala 3 numa saída ao exterior .....	72
Figura 32 - Crianças da sala 3 a andarem sem mãos e sem fila na rua.....	75

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização das famílias segundo o grupo etário. ....	19
Tabela 2 - Saídas realizadas pela sala 3 durante a PPSII.....	60
Tabela 3 - Subcategorias identificadas pelas crianças de elementos presentes na cidade .....	67

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AE- Agrupamento de Escolas

AO- Assistente Operacional

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DGE- Direção-Geral da Educação

EI- Educadora de Infância

ESELx- Escola Superior de Educação de Lisboa

JI- Jardim de Infância

MEM- Movimento da Escola Moderna

MEPE- Mestrado em Educação Pré-Escolar

NC- Nota de campo

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS- Organização Socioeducativa

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PPS- Prática Profissional Supervisionada

UC- Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. O percurso de intervenção e investigação aqui documentado decorreu entre os dias 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, num jardim de infância (JI) da rede pública, situado na cidade de Lisboa. Esta experiência foi vivida em colaboração com uma equipa educativa composta por uma educadora cooperante e uma assistente operacional, acompanhando um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

O tema central da investigação foi emergindo no diálogo com a prática, num quotidiano que revelava o potencial educativo das vivências para lá dos muros da organização socioeducativa. As saídas ao exterior — fossem elas mais curtas, pelos arredores da instituição, ou mais longas, para outros espaços da cidade — despertavam nas crianças entusiasmo, curiosidade, e um modo diferente de estar em relação com o mundo. Este movimento de “ir para fora”, mais do que um mero alargamento espacial, tornou-se o ponto de partida para refletir sobre o lugar do JI na cidade e das crianças na vida pública.

A investigação desenvolvida teve como objetivos: a) Compreender de que modo as crianças vivem, percebem e atribuem significado às saídas ao exterior, em especial nos seus modos de se relacionarem com a cidade, os espaços e as pessoas; b) Analisar o impacto das saídas ao exterior (curtas e longas) no desenvolvimento holístico das crianças, considerando dimensões, sociais, emocionais, cognitivas e motoras; c) Explorar as conceções e práticas da equipa educativa sobre a utilização do espaço exterior como contexto educativo; d) Refletir sobre o papel das saídas ao exterior na aproximação entre a educação de infância e a comunidade envolvente. Os dados recolhidos apontam para a importância das saídas no jardim de infância, tanto pela ampliação dos horizontes das crianças, como pelas possibilidades de relação, exploração e aprendizagem que proporcionam. Ao mesmo tempo, revelam tensões e desafios que atravessam esta prática: a reduzida presença de crianças nas ruas (“Tantos meninos juntos, veio tudo à rua hoje!”), a desvalorização do caminhar (“Andar a pé cansa...”), os medos e riscos associados à cidade (“Pois porque caímos na estrada e o carro atropela”). Também é refletida a noção

de liberdade associada (“Finalmente, eu estou livre!”) associada à experiência de andarem sem fila e sem mãos dadas, no JI e fora dele.

Entre encantamentos e limitações, as crianças mostram-se capazes de construir sentidos sobre os lugares que habitam, com um olhar atento, sensível e muitas vezes surpreendente.

No que concerne à organização deste relatório, este é composto por cinco capítulos principais, para além da presente introdução.

No segundo – Caracterização de uma ação contextualizada – são evidenciados os traços característicos do contexto socioeducativo, do grupo de crianças, das famílias das crianças, da equipa educativa e do ambiente educativo.

Com base na caracterização do capítulo anterior, surge o terceiro capítulo – Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância – que diz respeito às intencionalidades que delinee para a minha ação, tendo como base quatro eixos: as crianças, as famílias, a equipa educativa e a comunidade.

No quarto capítulo – Introdução à investigação em Jardim de Infância – surge a introdução à investigação onde procedo à identificação e justificação da problemática que surgiu no decorrer da PPS II, seguida pela revisão da literatura, pelo roteiro ético e metodológico e, por fim, a apresentação, análise e discussão dos dados.

O quinto capítulo – Construção da profissionalidade – aborda o meu desempenho durante a PPS II e o contributo dessa experiência para a minha formação enquanto futura educadora de infância.

Por fim, no último capítulo – Considerações finais – apresento de forma sucinta as aprendizagens principais que considerei no decorrer da minha prática pedagógica.

No fim, são apresentados as referências e os anexos.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

## 2.1. Um olhar ao redor – Caracterização do Meio Envolverte

A criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto educativo, como também no local onde este se insere, ou seja, o meio “cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.9). Posto isto, “saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os [as] seus [suas] alunos [crianças] e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (Ferreira et al., 2011, p. 501).

A Organização Socioeducativa (OS), onde se realizou a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), insere-se na Área Metropolitana de Lisboa, numa freguesia central, uma das mais populosas da cidade de Lisboa, com uma elevada percentagem de pessoas com elevadas qualificações escolares.<sup>1</sup> Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, a freguesia tem “um tecido social cuja atividade económica se centra, principalmente, no setor dos Serviços, nomeadamente no comércio, e integra, ainda, dois bairros com características socioeconómicas e culturais muito próprias” (PEA, 2022, p.1) Para além disso “é uma zona bem servida de transportes públicos e vias de comunicação que facilitam a mobilidade entre as escolas e a acessibilidade a toda a cidade e concelhos limítrofes” (PEA, 2022, p.1).

Como já foi referido, a OS está inserida num agrupamento de escolas da rede pública, que inclui cinco estabelecimentos que vão desde o Jardim de Infância (JI) até ao Ensino Secundário.

É muito importante conhecer a comunidade envolvente, para que se possa dar oportunidade às crianças de se envolverem e de aprenderem com a cultura do local. É importante que se abram portas ao exterior, garantindo sempre a segurança e o cuidado, mas promovendo a autonomia e a responsabilidade das crianças, pois como refere Proot (citado por Vale, 2013) "uma instituição em que nada acontece pode ser perigosa para as crianças porque lhes dá poucas possibilidades de aprenderem a ser independentes" (p. 12). É ao abriremos portas, deixarmos as vivências das crianças entrarem e ao olharmos

---

<sup>1</sup> Informação retirada da página oficial da Junta de Freguesia.

para o meio exterior e para a comunidade, que surgirá “um sentimento de admiração pelo mundo natural” (Coelho et al., 2015, p. 112).

É ainda importante referir que o Agrupamento de Escolas (AE) onde o JI se insere faz parte do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Este programa “é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”. De acordo com o Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, os principais objetivos do programa são: i) “a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos”; ii) “o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo”; iii) “a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa”; iv) “a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária” (idem, pp. 33344-33345). Assim, o programa visa prevenir e reduzir o abandono escolar, o absentismo e a indisciplina, enquanto promove o sucesso educativo de todos os alunos (DGE, s.d.).

## **2.2. Depois de entrar no portão – Caracterização da Organização Socioeducativa**

Uma organização socioeducativa, não se baseia apenas em espaços e materiais, pelo que é importante perceber a sua missão e valores. Posto isto, como princípios educativos da organização socioeducativa, estão presentes no PEA (2022) os seguintes: i) “Cidadania consubstanciada no Respeito pela Diferença, Inclusão, Tolerância, Solidariedade, e numa Atitude Ética, Ambiental e Ecológica.”; ii) “Autonomia aliada ao Empenho e Responsabilidade.”; iii) “Excelência alicerçada na Exigência, Rigor, Integridade, Mérito e Esforço.” (PEA, 2022, p.19). Mais do que uma lista de palavras desejadas, estes valores devem realmente fundamentar-se em experiências que se vivenciam na prática e no dia-a-dia da OS. A comunidade, as famílias e as crianças devem ser escutadas e estar presentes todos os dias, participando e estando envolvidas em tudo aquilo que é feito.

Ainda no PEA, a missão assumida é de

Proporcionar à comunidade uma educação e formação de qualidade, atendendo às características individuais da sua população escolar, o que se concretiza através da promoção da inclusão e do sucesso educativo de todos os alunos, assente no seu desenvolvimento harmonioso e integral, com vista à formação de jovens solidários, responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres, no exercício de uma cidadania ativa. (PEA, 2022, p.19).

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) reconhece o direito da criança à inclusão escolar, independentemente de raça, etnia, género, situação socioeconómica, etc. A OS deve ser capaz de acolher todas as crianças e de lhes oferecer uma educação de qualidade, favorecendo a participação e o desenvolvimento holístico, valorizando-as enquanto seres competentes.

A OS é composta por diversos edifícios, sendo o do JI e o do 1.º CEB no mesmo, em que o piso superior é onde se localiza o 1.º CEB e o piso térreo é onde se localiza o JI. O JI é composto por um corredor onde se localiza uma sala que é utilizadas para os apoios das crianças com necessidades educativas (NE); uma sala de educadoras de infância com uma casa de banho; uma casa de banho para crianças com necessidades educativas, que necessitam de um maior apoio na sua higiene; as quatro salas de JI; duas casas de banho de apoio às salas (as salas 1 e 2 partilham a mesma, assim como as salas 3 e 4 também), seguindo-se de uma sala polivalente que é utilizada pelas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e um extenso espaço de recreio com uma parte coberta, que é visível das salas através de uma vitrine, o que permite uma observação dos adultos responsáveis facilitada, permitindo que as crianças se possam dirigir com autonomia às casas de banho quando estão no recreio.

### **2.3. Os adultos que fazem a diferença – Caracterização da Equipa Educativa**

A equipa educativa do JI é composta por quatro educadoras de infância, sendo uma delas a coordenadora do JI, quatro assistentes operacionais (AO), duas docentes de Educação Especial, dois professores de Educação Física e uma professora de Música. A relação entre os membros da equipa educativa é caracterizada, a partir da observação realizada, como uma relação de cooperação, colaboração, respeito, partilha e comunicação.

A partir de algumas observações e conversas informais, foi possível perceber que as educadoras trabalham de forma colaborativa, realizando várias reuniões entre a equipa educativa em que são refletidas as práticas educativas. As educadoras de infância articulam o seu trabalho e trabalham em cooperação para preparar momentos em conjunto no JI, nomeadamente saídas ao exterior e atividades definidas no Plano Anual de Atividades. É importante referir que o clima que se vive na OS é positivo e acolhedor, havendo uma união e espírito de equipa entre todos.

Em relação à equipa educativa da sala 3, onde realizei a minha intervenção, a mesma é composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

A educadora de infância é licenciada em Educação de Infância, mestre em Intervenção Precoce e tem uma pós-graduação em Sociologia da Infância. Iniciou o seu percurso profissional numa IPSS, na qual trabalhou durante dois anos letivos, tendo ingressado na função pública no ano de 2003. Nesta OS exerce funções como educadora titular de grupo desde o ano letivo de 2017/2018. Caracteriza a sua prática pedagógica baseando-se no Movimento da Escola Moderna, como mencionado na entrevista:

“A prática tem como base os princípios do Modelo da Escola Moderna (MEM). Procuo, através da ação, potenciar a formação democrática e o desenvolvimento socio moral das crianças, permitindo a sua participação na gestão do currículo. As crianças colaboram no planeamento das atividades curriculares, interajudam-se nas aprendizagens que decorrem dos projetos a desenvolver; e participam na sua avaliação (através dos Mapas e Listas de verificação do trabalho de aprendizagem)” (EC, anexo E).

A assistente operacional encontra-se neste JI apenas pelo segundo ano letivo, embora já trabalhe na área há mais de 30 anos e mantém uma relação de respeito, confiança e entreaajuda com a educadora de infância.

A equipa educativa acolheu-me muito bem desde o início, tanto a educadora como a assistente operacional preocuparam-se em aconselhar-me, colocar-me a par de características do grupo e refletirem comigo os seus conhecimentos. Fizeram sempre com que me sentisse um elemento integrante da equipa educativa<sup>2</sup>.

## **2.4. Um retrato das crianças que me acolheram – Caracterização do grupo da Sala 3**

Ao chegarem ao JI, é importante reconhecer que as crianças são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), sendo fundamental que essas diferenças sejam respeitadas e abraçadas.

A presente caracterização que será apresentada é fruto da observação das crianças, da escuta ativa e atenta das mesmas, das suas brincadeiras e interações, mas é também resultado das diversas conversas informais, com a equipa educativa da sala, que conhecem as crianças de uma forma muito detalhada e profunda. Assim, ao longo da minha prática foi possível conhecer e identificar algumas particularidades que me permitiram adequar a minha prática e definir diariamente as minhas intencionalidades educativas.

Posto isto, o grupo de crianças da sala de 3 é um grupo heterogéneo, constituído por vinte crianças, sendo onze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades

---

<sup>2</sup>Da parte da tarde contei a história “Ovelhinha, dá-me lã” de Isaura Minhós Martins (2009). Levei várias lãs e a educadora Camila complementou com uma amostra de lã natural que tinha na sala. Conte a história com recurso a várias peças de roupa de lã e a Isaura tricou um pouco para mostrar ao grupo como se faz. Acho que foi uma atividade onde houve imensa colaboração entre a equipa educativa e senti que todas nos complementámos. (Excerto da nota de campo N.º 2 de dia 10 de janeiro de 2025)

A Isaura foi à sala e perguntei-lhe se achava que ficava bem assim ou se tinha outra sugestão, ao que ela respondeu que ficava bem assim. (Excerto da nota de campo N.º 1 de dia 18 de novembro de 2024)

No plano do dia tínhamos colocado que iríamos fazer uma atividade relacionada com a temática do Inverno. A educadora Camila sugeriu algumas dicas o que me ajudou a tornar a atividade mais interessante. (Excerto da nota de campo N.º 2 de dia 13 de janeiro de 2025)

compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Destaco que a criança mais velha está a frequentar o JI pelo seu quarto ano e fez os sete anos em janeiro de 2025. A criança mais nova fez os quatro anos em setembro de 2024. É de referir que seis crianças já frequentavam o JI no ano letivo anterior, dez crianças frequentavam outro JI, uma criança transitou da creche e três crianças frequentam pela primeira vez este ano uma OS. As crianças que já frequentavam este JI demonstram um maior conhecimento dos tempos e dos espaços e observa-se “alguma familiaridade, experiência e conhecimento das regras sociais” (Ferreira, 2002, p. 111).

A maioria das crianças é de nacionalidade portuguesa, com exceção da Olga que é ucraniana. Em relação à língua, apesar da língua materna da Olga não ser o português, a mesma não apresenta dificuldades de comunicação oral. O Aníbal apresenta dificuldades de comunicação e compreensão da língua, pois em casa, a família comunica noutra língua. Ao longo da PPS II, foi notório um constrangimento ao nível da comunicação com as adultas da organização socioeducativa e com os pares, mas ao longo do tempo através de um ambiente seguro e acolhedor e de momentos que facilitaram a inclusão da criança, foi notório a mudança de autoestima e de segurança no Aníbal<sup>3</sup>.

Para além do Aníbal, de acordo com o Projeto Curricular do Grupo (PCG, 2024/2025), existem oito crianças que apresentam fragilidades ao nível da Linguagem Oral, nomeadamente expressivas e de articulação dos sons.

No grupo, existem duas crianças que apresentam necessidades educativas, abrangidas pelas medidas universais e seletivas. O Luís, que apresenta um atraso ao nível do desenvolvimento psicomotor marcado ao nível da linguagem (compreensão e expressão), sendo que a educadora considerou, em função das necessidades da criança, que o Luís frequentasse mais um ano o JI. O Jorge Pedro, apresenta perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e perturbações da linguagem (alterações fonéticas). Ambas as crianças são acompanhadas pela equipa de Educação Especial do JI, tendo apoio Psicopedagógico/Educação Especial bissemanalmente.

---

<sup>3</sup>O Aníbal tem estado mais participativo e parece sentir-se mais inserido no grupo. A educadora Camila disse que desde que o pai conversou com ela e se disponibilizou para nos dar alguns tecidos para o espantalho, espera sempre para lhe dar um bom dia antes de ir embora. Foi criada uma ligação entre ambos e o Aníbal sentiu isso. (Excerto da nota de campo N.º 2 – dia 25 de novembro de 2024)

É de referir que estes traços característicos não definem as crianças, mas são importantes a considerar para uma caracterização atenta e cuidada do grupo.

Para caracterizar o grupo, não é correto que se façam generalizações, nem intencionalidades abstratas pelo que valorizei metodologicamente as observações e registos para retratar o grupo de crianças da sala 3.

O grupo é na sua maioria muito participativo, não só dentro da sala e no JI, como também se envolve em atividades com toda a comunidade escolar. Apresenta muita curiosidade pelo mundo que nos rodeia, questionando e intervindo sempre com o objetivo de descobrir mais e mais, algo que pode ser observado nas várias saídas ao exterior. São ainda a única sala do JI onde existem dois delegados ambientais, a Olga e o Samuel, que participam em reuniões com toda a comunidade escolar.

Para além disso, as crianças são agentes ativos no seu dia a dia no JI. A educadora informa e questiona o grupo sobre a participação em atividades, sobre saídas ao exterior, sobre a vinda de outras pessoas à sala e existe uma relação democrática entre todos. Isto, é possível de observar no plano do dia, realizado todas as manhãs e em conversas retratadas nas notas de campo<sup>4</sup>.

As crianças apresentam preferências bastante evidentes dos seus pares e em alguns casos existe alguma dependência desses pares durante a rotina, seja em momentos de grande grupo, como em momentos de brincadeiras nas áreas de interesse. Apesar disso, no que diz respeito à vida do grupo, observei, em todos os espaços do JI, valores de entreajuda, cooperação, respeito e empatia<sup>5</sup>.

Relativamente à autonomia das crianças, a maioria do grupo apresenta ser bastante autónomo na manifestação de escolhas, na tomada de decisões, na escolha e utilização de materiais e nas rotinas de higiene e alimentação. Existem algumas crianças que ainda

---

<sup>4</sup> A educadora Camila explicou às crianças que existe uma atividade na escola em que um menino vai a algumas reuniões ouvir e dar ideias, ou seja, um delegado ambiental. Este delegado, é responsável por ver se estamos a ser amigos do Ambiente e participar então nas reuniões. Depois de explicar, a educadora Camila perguntou quem é que queria ser o Delegado Ambiental e algumas crianças colocaram o braço no ar. Fizemos uma votação em que cada um escolheu quem gostava que ganhasse e no final ficou entre o Samuel, a Olga e a Laura. Sugeri que os três fizessem um apelo ao voto e realizámos uma nova votação em que cada um escolheu quem queria que ganhasse. (Excerto da nota de campo N.º 5 de dia 19 de novembro de 2024)

<sup>5</sup> O Manuel estava a tentar fazer um desenho do espantalho e da mãe, mas não estava a conseguir. Tentei ajudá-lo a acalmar-se e expliquei-lhe que podia fazer o desenho da mãe mais pequeno ao lado e que havia espaço. Apesar disso, o Manuel começou a chorar e a Carlota ao ver, foi ao pé dele e ajoelhou-se ao pé da cadeira onde ele estava sentado. Preocupada tentou falar com ele e depois veio dizer-me que ele está triste porque não consegue desenhar. (Excerto da nota de campo N.º 2 de dia 20 de dezembro de 2024)

necessitam de ajuda em alguns momentos (abrir a torneira na casa de banho e na sala, apertar os atacadores, vestir o casaco, etc.), mas muitas vezes são as crianças mais velhas que auxiliam as outras nestes momentos<sup>6</sup>.



*Figura 1 - Maria Joana a ajudar os pares a abrir a torneira*

O grupo apresenta um grande gosto pelos momentos de reunião em grande grupo, apreciando atividades coletivas com música e movimento. Destaca-se também o interesse pelas histórias, sendo um momento privilegiado para tal, a Hora do Conto, onde o grupo é bastante participativo e atento aos detalhes<sup>7</sup>.

Existem alguns aspetos a desenvolver no grupo, especialmente no que diz respeito à capacidade de ouvir o outro e à gestão das emoções. Observa-se, em algumas crianças, uma dificuldade na autorregulação emocional, particularmente em relação à frustração e à raiva<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Depois da ida ao auditório, fui com o grupo à casa de banho. Nestes momentos, o que tenho feito para dar mais autonomia às crianças, é pedir a uma das crianças mais velhas, que já conseguem alcançar a torneira que é bastante difícil de abrir, para ficar a ajudar as restantes crianças que não conseguem. Ultimamente, a Joana tem ajudado as crianças sem nenhuma adulta dizer nada e quando fui buscar a caixa dos toalhotes a Joana já estava a ajudar os seus pares. O mesmo acontece quando regressam do recreio e vão beber água e algumas crianças precisam de ajuda para abrir a torneira. Estes momentos mostram a cooperação existente no grupo. (Excerto da Nota de campo N.º 1 de dia 16 de janeiro de 2025)

Depois de conversar ontem com a educadora Camila, pensei que poderia começar a sentar-me logo em roda com o grupo assim que chegam à sala, em vez de estar sentada a ajudar as crianças a marcar a presença. Questionei o Samuel se queria ficar ao pé do quadro das presenças a ajudar as outras crianças, o Samuel aceitou o desafio e ficou lá a ajudar as crianças. (Nota de campo N.º 1 de dia 15 de janeiro de 2025)

<sup>7</sup> Depois de almoço, organizei o grupo na roda que já estão habituados a fazer depois de beberem água e iniciei o conto da história “Os ursos não partilham” de Lorna Scobie. Fui contando a história de uma forma interativa com o grupo e sinto que correu bastante bem e que estiveram atentos e participativos. Depois de contar a história perguntei que alimentos é que o urso tinha comido. A maioria das crianças disse facilmente os alimentos “morangos” (Mariana); “avelãs” (Manuel); “bagas” (Afonso); pizza (Luís); etc. e para as crianças que não se lembraram de nada mostrei algumas páginas do livro para as relembrar. No final falei um pouco da hibernação, explicando que é o que os ursos fazem durante o inverno e que precisam de armazenar a comida para o tempo em que estão a dormir. (Nota de campo N.º 4 de dia 7 de outubro de 2024)

<sup>8</sup> O Samuel ainda não tinha plantado e começou a ficar frustrado por não estar a conseguir ver. Em algumas situações, o Samuel demonstra não conseguir lidar muito bem com esta frustração, seja a brincar, numa atividade, ou na interação

Existem algumas crianças que apresentam alguma insegurança durante a realização de algumas atividades e a equipa educativa procura sempre fortalecer esse sentimento com comentários positivos e de apoio.

## **2.5. Um retrato das famílias que me acolheram – Caracterização das famílias da Sala 3**

Caracterizar as famílias é uma forma de “abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p. 66).

A presente caracterização tem por base a leitura e análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2024/2025), conversas informais e notas de campo. A maioria das famílias vive no concelho onde se insere o JI, deslocando-se até lá a pé, de transportes públicos ou de carro.

Relativamente à tipologia do agregado familiar, quinze famílias são nucleares e cinco são monoparentais. A maioria das crianças tem irmãos, em que alguns casos os irmãos frequentam o mesmo AE. O irmão da Carlota e a irmã da Maria Joana frequentam o 4.º ano e todos os meses alguns alunos vêm contar uma história às salas do JI. Recebemos a visita deles na sala e foi um momento de interação muito interessante.

No que diz respeito à caracterização em função da nacionalidade, é de realçar que a maioria dos pais são portugueses, com exceção de um agregado familiar de nacionalidade brasileira, um pai de nacionalidade holandesa, uma mãe com dupla nacionalidade, brasileira e italiana, um pai de nacionalidade egípcia, uma mãe de nacionalidade ucraniana e um pai de nacionalidade cabo-verdeana.

No que concerne às habilitações académicas das famílias, é relevante mencionar que a maioria das mães e dos pais das crianças do grupo da sala três possui formação até

---

com os colegas e tenho tentado ajudá-lo nestes momentos, dando-lhe primeiro algum conforto, mostrando-me presente e compreensiva para que ele se acalme e depois ajudá-lo a encontrar uma solução para o problema. Algumas vezes resulta melhor que outras, mas tem sido um processo que tem vindo a melhorar. (Nota de campo N.º 5 de dia 30 de outubro de 2024)

ao Ensino Secundário e até ao nível do ensino superior. Adicionalmente, a maioria dos pais encontra-se no ativo, com exceção de uma mãe que está atualmente em situação de desemprego.

Adicionalmente, saliento que a maioria das mães se enquadra na faixa etária dos trinta e um aos quarenta anos. Já os pais, apresentam uma maior diversidade na faixa etária, não sendo possível especificar uma maioria, como é possível observar na tabela abaixo apresentada:

*Tabela 1 - Caracterização das famílias segundo o grupo etário.*

<b>Grupo etário</b>	<b>Pais</b>	<b>Mães</b>
<20 anos	0	0
Entre 20-30 anos	2	2
Entre 31-40 anos	5	14
Entre 41-45 anos	7	4
>46 anos	4	0
Desconhecido	2	0

*Fonte: elaboração própria, com base no PCG*

Tendo em conta o que pude observar ao longo da PPS II, a educadora e a AO da sala procuram manter uma relação de proximidade com as famílias, existindo conversas sobre o desenvolvimento das crianças, acontecimentos ocorridos ao longo do dia e partilha de ideias e sugestões de como agir em certas situações. Tyler e Horner (2008) também destacam a importância de uma "negociação colaborativa entre famílias e profissionais da educação para criar estratégias que considerem as características únicas de cada criança, apoiando tanto a motivação quanto a execução de mudanças comportamentais" (p. 195).

Segundo Mata e Pedro (2021), esta participação deve envolver métodos diversificados e acessíveis para facilitar o entendimento mútuo e promover trocas significativas de informação (p. 13). Ao longo da PPSII houve sempre partilhas do que foi feito, através de vídeos ou fotos, algumas avós foram plantar, mães foram ajudar a

elaborar um espantalho, pais enviaram materiais para atividades, tios deram a conhecer as suas hortas, entre outros momentos de participação<sup>9</sup>.

Segundo Graça (2015), as crianças devem ser reconhecidas como atores sociais capazes de refletir e atribuir sentido às suas vivências. Essa visão reforça a necessidade de ouvi-las e incluí-las nos processos de construção de conhecimento, considerando suas perspectivas únicas sobre o contexto familiar e educativo. Para além disso, o conceito de *go-between* apresentado por Sirota (2001) ressalta as crianças como mediadoras ativas entre as famílias e o JI. Neste papel, as crianças não recebem apenas influências desses dois contextos, mas também negociam, adaptam e transformam normas e valores, contribuindo para a interação e a aprendizagem em ambos os âmbitos.

## **2.6. Conhecer os espaços e os tempos – Caracterização do Ambiente Educativo e das Rotinas da Sala 3**

### **2.6.1. O espaço que é deles...**

No que diz respeito à organização do espaço e de acordo com Malaguzzi (1999) o ambiente educativo é entendido como o terceiro educador, pois é visto como um dos fatores que promove o desenvolvimento holístico da criança. Zabalza (1992) expõe o ambiente educativo como uma condição alargada de oportunidades.

As salas são, geralmente, organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades. Durante o dia, existem momentos de trabalho em grande grupo, dinamizados pela educadora ou por uma das

---

<sup>9</sup> O avô da Mariana veio ajudar-nos a plantar o que comprámos no mercado. Esperamos pelo avô e, quando chegou, mostrámos o que tínhamos comprado e fomos para a horta. Todos ajudaram a plantar, e o avô da Mariana explicou o que estava a fazer. Depois de tudo plantado, regaram a horta, e o avô explicou quando deveríamos voltar a regar. Foi um momento muito rico de partilha e de aprendizagem. O avô da Mariana mostrou-se muito disponível, e a Mariana gostou muito de ter o avô a participar no projeto. Chegámos à horta e descobrimos que a horta dos senhores com quem combinei era dos tios do António e que ficava à frente da horta da avó dele. Foi uma coincidência muito engraçada. Visitámos as duas hortas: primeiro a dos tios, onde descobrimos que as borboletas põem ovos que comem as couves, assim como as lesmas. (Nota de campo N.º 1 de dia 21 de novembro de 2024)

A mãe da Joana sentou-se na roda e conversou com o grupo, que lhe contou o que temos feito. Depois desta conversa, mostrou-se muito disponível na elaboração do espantalho. A mãe do Manuel chegou mais tarde, mas também se mostrou muito disponível, e o Manuel adorou ter a mãe presente na sala. (Nota de campo N.º 2 de dia 27 de novembro de 2024)

crianças e momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos, em que é possível o desenvolvimento simultâneo de diferentes atividades. Organizar o trabalho da Sala implica sempre a escolha do que pode ter lugar num espaço e num tempo determinado, nada podendo acontecer fora de uma dada estrutura espaço temporal. (Cardona, 2016, p.133)

Serralha (2009) menciona que é fundamental estabelecer em sala, um ambiente social organizado por diferentes áreas de trabalho, onde os materiais e os recursos pedagógicos estejam disponíveis e visíveis, permitindo que as crianças os utilizem de forma independente e autónoma. Deste modo, a Sala 3 está organizada em várias áreas: Área da Biblioteca; Área da Matemática e das Ciências; Área da Escrita; Área das Artes Plásticas; Área dos Jogos; Área do Faz-de-conta; Área das Construções; Área da Pintura.

Durante a PPS II, procurei compreender as preferências das crianças e quais eram as suas perspetivas em relação ao ambiente educativo. Posto isto, para retratar o ambiente educativo, optei por fotografar as crianças a utilizarem o espaço que é delas e questionei-as sobre o que fazem em cada área.

Quando entramos na sala, temos do lado direito a área dos cabides, onde as crianças colocam os seus pertences quando chegam, assim como está o calçado para utilizarem nas sessões de Educação Física e as batas. Na parede estão os cartões das crianças identificados com o nome e um desenho realizado por elas, que serve para colocarem na área onde querem brincar.



*Figura 3 - Laura a ir buscar o seu cartão para ir brincar para as áreas*



*Figura 2 - Chegada das crianças à sala*

Do lado direito estão os arquivos das crianças, bem como os portfólios. Cada criança sabe qual é o seu arquivo e, sempre que termina uma atividade, seja esta estruturada ou livre, sabe que a produção final, salvo nos momentos em que esta é exposta na sala de atividades, deve ser colocada no arquivo.

Ainda do mesmo lado, existe um grande móvel com diversas gavetas de plástico etiquetadas, com os materiais da **área das construções**<sup>10</sup> (peças de Lego; blocos de construção de espuma; blocos de construção magnéticos; carros; animais; etc.). As crianças levam estes materiais para a área das reuniões de grande grupo para brincar. Na área das construções... “fazemos construções, brincamos com carros, com ímanes, árvores.” (Samuel).



Figura 4 - Brincadeiras na área das construções



Figura 6 - Brincadeiras na área das construções



Figura 5 - Brincadeiras na área das construções

Depois de passarmos o corredor da entrada, do lado direito encontramos a **área da pintura**<sup>11</sup>, onde “podemos pintar com pincéis e tintas, os desenhos que quiser” (Mafalda).

---

<sup>10</sup> O Manuel estava sozinho a brincar com os legos e sentei-me ao pé dele.

“Então Manuel o que é que estás a construir?” (Estagiária)

“Quero fazer a torre mais alta de sempre, ajuda-me!” (Manuel)

“Eu seguro aqui para não cair e tu vais pondo as peças, o que achas?” (Estagiária)

“Sim segura assim (mostra-me como fazer).” (Manuel)

“Olha está quase do teu tamanho!” (Estagiária)

Depois disto, O Manuel disse que ia fazer uma casa e disse que eu fazia as pessoas e ele a casa e as árvores com as peças de lego. (Excerto da Nota de campo N.º 5 de dia 8 de outubro de 2024)

<sup>11</sup> Depois da atividade as crianças foram brincar para as áreas, reparei que o Afonso aprecia muito a área da pintura e quando questionado do que estava a pintar respondeu “são bolinhas coloridas”. (Excerto da Nota de campo N.º 7 de dia 1 de outubro de 2024)



Figura 7 - Milene a fazer uma pintura

Perto desta área, situa-se um móvel com um lavatório, que serve de apoio às adultas e às crianças da sala três. Estão presentes os copos das crianças, sendo que a maioria sabe identificar qual é o seu copo.

Na parede em que encontramos estas áreas, vemos, também, o cartaz das regras da sala de atividades, elaborado pelas crianças no início do ano letivo.

No espaço central da sala, temos a área onde se realizam o acolhimento e as reuniões em grande grupo. Na parede do lado direito da sala, estão dois placards grandes de cortiça, nos quais a educadora colocou os instrumentos de pilotagem, como a data, uma linha cronológica, a meteorologia, o plano do dia, o mapa das presenças, as tarefas da sala e os respetivos responsáveis, bem como um cartaz com cartões com os nomes das crianças e com uma fotografia das mesmas. Um pouco mais acima está o mapa dos aniversários com a fotografia de cada criança.



Figura 8 - Grupo em roda a realizar uma atividade



Figura 11 - Samuel a fazer a sua tarefa de marcar as faltas no mapa das presenças

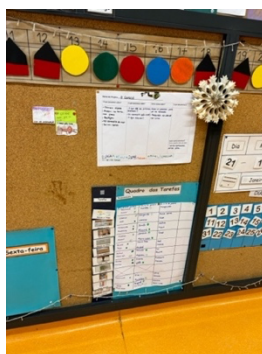


Figura 10 - Quadro das tarefas da sala

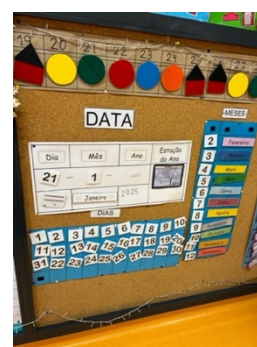


Figura 9 - Instrumentos de pilotagem

Do lado direito da sala, perto da janela, está a **área da biblioteca**<sup>12</sup> onde “podemos ler livros a ver as imagens e imaginamos a história” (Patrícia). Ao lado desta área está um computador e uma impressora.



Figura 12 - Milene e Manuel na biblioteca



Figura 14 - Jorge Pedro a explorar os elementos da história "Ainda nada" de Christian Voltz e Alexandre



Figura 13 - Móvel com os livros presente na biblioteca

Atrás desta área, está a **área da matemática e das ciências**<sup>13</sup>, onde “fazemos jogos com números. Também tem animais, aranhas, baratas, vários.” (Diogo).

Nesta área está ainda presente o caracol da sala, o Zeca, que apareceu na sala e se tornou um membro do grupo. Todas as semanas uma criança fica responsável por levar o caracol e por trazê-lo segunda-feira para o JI.



Figura 17 - Jorge Pedro a explorar os números



Figura 16 - Móvel com os jogos e recursos na área das ciências e da matemática



Figura 15 - Samuel a fazer um jogo na área das ciências e da matemática



Figura 18 - Mafalda e Maria Beatriz a cuidarem do caracol Zeca

<sup>12</sup> A Mafalda estava a brincar na área da biblioteca e fui sentar-me ao pé dela, ela disse que queria contar-me uma história e escolheu o livro contado pela educadora anteriormente. Abriu o livro e começou a passar as páginas cantando a música. A Mafalda é uma menina um pouco mais reservada, especialmente nos momentos em grande grupo, mas tenho reparado que aparenta ser muito atenta e curiosa. (Excerto da Nota de campo N.º 5 de dia 8 de outubro de 2024)

<sup>13</sup> A Maria Inês e a Milene estavam a brincar na área da matemática e das ciências e a Maria Inês estava a fazer algumas construções com as formas geométricas. Disse “Isto é uma televisão e isto são uns óculos”, perguntei quais eram as formas geométricas dos óculos e da televisão, apontando e ela disse “Os óculos são círculos e a televisão é um quadrado”. (Excerto da Nota de campo N.º 7 de dia 1 de outubro de 2024)

A Mariana ficou responsável por levar o Zeca para casa na pausa do Natal e hoje trouxe-o. Contou que o Zeca pôs mais ovos e todos observámos a caixa com os ovos e com o Zeca. (Excerto da Nota de campo N.º 1 de dia 6 de janeiro de 2024)

Atrás do móvel desta área, estão duas áreas, a área das **artes plásticas**<sup>14</sup> compostas por duas mesas com oito cadeiras, onde “fazemos desenhos com lápis, folhas, canetas e lápis de cera” (Laura). E a **área da escrita**<sup>15</sup>, onde “há palavras, letras, podemos escrever, fazer carimbos, podemos desenhar e no Natal fizemos cartas para o Pai Natal com brinquedos” (Olga).



Figura 20 - Crianças a desenharem na área das artes plásticas



Figura 19 - Jorge Pedro a fazer um jogo na área da escrita

Para apoio da área das artes plásticas está um móvel com vários materiais e jogos, da **área dos jogos**<sup>16</sup> onde “brincamos com jogos de mesa, por exemplo o jogo da memória, o meu favorito e puzzles, alguns são difíceis.” (Manuel).

---

<sup>14</sup> A Mariana veio ter comigo e deu-me um desenho que esteve a fazer na área da expressão plástica. “Bárbara, fiz este desenho para ti” (Mariana) “Ohhh princesa, está tão lindo obrigada!! Anda cá dar-me um abraço, adorei” (Estagiária) (Nota de campo N.º 4 de dia 16 de outubro de 2024)

<sup>15</sup> Depois de arrumarem para irem para o AAAF, a Patrícia partilhou com o grupo a sua exploração na área da escrita, esteve a explorar os cartões e escreveu com os carimbos. Este momento fez com que a Patrícia se sentisse valorizada e apreciada pela sua conquista. (Excerto da Nota de campo N.º 5 de dia 30 de setembro de 2024)

<sup>16</sup> O Luís pediu-me ajuda no jogo que estava a fazer. Era um tabuleiro tinha várias peças e depois em cima estavam setas e as peças tinham de fazer a rotação e tinha de se colocar a peça na posição correta. “Tens a peça assim e agora se a rodasses para este lado como é que fica?” (Estagiária) “(Rodou a peça e colocou-a no sítio) Assim?” (Luís) “Boa Luís, exatamente é isso! Agora se virares para cima como é que fica?” (Estagiária) Fomos fazendo o jogo por esta lógica e notei que ele foi ficando mais motivado cada vez que acertava e quis continuar o jogo. (Nota de campo N.º 4 de dia 14 de outubro de 2024)

A Milene e o Samuel estavam a fazer uma exploração dos materiais na mesa de luz. Chamaram-me para ver e pediram que tirasse uma fotografia para lhes mostrar. Perguntei o que estavam a fazer. Samuel: “Metemos as bolinhas à volta.” Estagiária: “E já viste que estas duas estão juntas?” Samuel: “Sim, a vermelha e a amarela.” Estagiária: “E já viste que ali no meio está outra cor?” Milene: “Laranja!” Estagiária: “Pois é, fizeram a cor laranja.” Samuel: “Juntámos o amarelo e o vermelho e deu laranja.” Samuel: “Bárbara, olha ali no espelho.” Estagiária: “Que giro, o que é?” Samuel: “É o reflexo das peças”. (Nota de campo N.º 3 de dia 29 de outubro de 2024)



Figura 22 - Marta e Maria Inês a explorar a mesa de luz



Figura 21 - Crianças a fazerem jogos

Por fim, está a **área do faz de conta**<sup>17</sup>, onde “se brinca aos pais e às mães com saias e brinquedos. Temos comidas para cozinhar e a mala do médico para tratar quando estamos doentes” (Afonso).



Figura 23 - Crianças a brincar na área do faz de conta

É relevante mencionar que na sala existe ainda uma arrecadação onde a educadora de infância guarda alguns materiais e livros.

Relativamente aos materiais existentes na Sala 3, com exceção de objetos pessoais das adultas, estes estão todos ao alcance e ao nível das crianças, o que ajuda na promoção da autonomia.

A mobília à medida (...) das crianças ajuda a criar um ambiente que as crianças conseguem gerir sozinhas, embora a ajuda do adulto seja sempre necessária. Prateleiras firmes, baixas e acessíveis, porta-livros, cestos e caixotes de lixo pequenos ou baldes encorajam as crianças que já se

---

<sup>17</sup>Depois, estive na área do faz de conta e participei na brincadeira das crianças. Estavam a fazer uma festa de aniversário à Carlota e um bebé estava doente. A Patrícia e o Afonso eram os médicos. “O bebé já está bom doutora?” (Estagiária) “Não, tem de ficar no hospital para ficar bom” (Patrícia) “Vamos medir a febre (utiliza o termómetro). Está com muita febre, tem 100 graus” (Patrícia) “Está muito doente o bebé, o que fazemos agora?” (Estagiária) “Preciso de tomar os remédios para ficar bom” (Afonso) (Nota de campo N.º 5 de dia 9 de outubro de 2024)

deslocam a encontrar e a usar (...) os materiais de jogo e de entretenimento que escolheram. Mobiliário e locais de arrumação dimensionados e acessíveis para crianças convidam as mais velhas a ajudarem os educadores nas rotinas de arrumação (Post & Hohmann, 2003, p. 110).

Para além da Sala 3, o grupo utiliza ainda outros espaços, como o auditório onde às quartas-feiras podem ser dinamizadas várias sessões de movimento, visto que o espaço é grande e amplo, o ginásio que é onde se realizam as sessões de educação física com dois professores, o recreio exterior, que é um espaço onde se podem realizar imensas aprendizagens e descobertas, que observei numa fase ideal uma possibilidade de mais aproveitamento e cuidado, visto que existiam alguns espaços que estavam impedidos às crianças de brincar devido às condições e que apesar de ser uma forma de garantir a segurança das crianças, se tornou um pouco limitador.



*Figura 25 - Crianças no espaço do recreio*



*Figura 24 - Olga a regar a horta*

Considero que é muito importante para as crianças utilizarem o espaço exterior, pois tal como referem Silva et al. (2016),

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de

desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre. (p.27).

### 2.6.2. O dia-a-dia na Sala 3

A partir da observação participante ao longo da minha prática e da consulta do PCG (2024/2025), tornou-se possível fazer um esboço de um padrão temporal que “regula, coordena, controla e normaliza os (re)encontros sociais no espaço físico” (Ferreira, 2004, p. 92) que é o JI. Deste modo, apresento a reconstituição de um dia tipo através de notas de campo:

**9:00h** – Quando as crianças chegaram, fui dizendo “bom dia” e fui recebida com vários abraços. Ajudei-as a marcar a presença e em roda a educadora Camila começou uma conversa sobre o que cada criança fez na pausa letiva e se vieram ao AAAF.

Em seguida, fizemos o plano do dia com as atividades. (Nota de campo N.º 2 de dia 18 de novembro de 2024)

**10:00h** – Depois do plano do dia, comecei a inserir a atividade que íamos fazer agora de manhã. Conversámos sobre o que é a germinação, em que a semente já não está a crescer, mas com as condições necessárias retoma o seu crescimento. Depois desta conversa, apresento três tipos diferentes de sementes, feijão frade, feijão manteiga e girassol. Passo os três saquinhos pela roda e as crianças identificam o cheiro das sementes de girassol, ao contrário dos feijões que não apresentam cheiro.

Depois disto, sugiro que façamos a germinação em pequenos grupos enquanto as outras crianças brincam. Organizo as crianças pelas áreas e começo na mesa com seis crianças para fazer a germinação. (Nota de campo N.º 1 de dia 19 de novembro de 2024)

**10:30h** – O Santiago foi tocar o sino e depois de todos arrumarem e sentarem-se em roda, chamei as crianças para a fila para irem à casa de banho. Depois de irem à casa de banho, regressaram à sala para comer a fruta. (Nota de campo N.º 1 de dia 19 de novembro de 2024)



*Figura 27 - Diogo a dar os toalhetes na casa de banho*



*Figura 26 - Crianças a comer a fruta*

**11:00h** – Depois de comerem a fruta, fomos à horta ver como estava tudo e as couves estão muito maiores. Como choveu, as ervas cresceram imenso. Depois as crianças foram brincar para o recreio e a educadora Camila foi buscar uns jogos que a Associação de pais ofereceu ao Jardim de Infância. Estive a jogar badminton com o Samuel e ajudei a Maria Inês e a Patrícia a jogar. (Nota de campo N.º 2 de dia 6 de janeiro de 2025)

**11:40h** – A Isaura chamou o grupo para ir à casa de banho antes de irmos para o refeitório almoçar. À medida que saíam da casa de banho, posicionavam-se ao lado do corrimão a pares. A educadora Camila disse-me para ir à frente até ao refeitório. Ao chegarmos lá, as crianças sentaram-se nos seus lugares e começaram a comer.



*Figura 28 - Crianças a almoçar no refeitório*

**13:15h** – Depois do recreio as crianças vão a casa de banho e depois dirigem-se para a sala para beber água. A educadora realizou um momento de regresso à calma e utilizou um pau de chuva e cada criança teve oportunidade de calmamente explorar o objeto. (Nota de campo N.º 5 de dia 1 de outubro de 2024)



*Figura 29 - Afonso a abrir a torneira*

**14:00h** – Depois da história, apresentei duas novas palavras para a nossa tabela do vocabulário da horta: “Estufa” e “Raíz”. Pedi ajuda a duas crianças para depois irmos colocar as palavras na tabela. As crianças foram brincar para as áreas e fui chamando uma a uma para decidir a tarefa da horta que gostava de ter esta semana. O Jorge Pedro, o Samuel e a Laura quiseram brincar com os materiais da história, que coloquei na área do projeto. E reparei que estavam a recontar a história utilizando os vários elementos. As tarefas da sala ainda não estavam todas definidas e fui ter com a Mafalda a perguntar se queria ficar com a tarefa de tocar o sino, ela disse que sim e foi tocar o sino. (Nota de campo N.º 8 de dia 18 de novembro de 2024)

**15:00h** – Depois de arrumarem para irem para o AAAF, a Patrícia partilhou com o grupo a sua exploração na área da escrita, esteve a explorar os cartões e escreveu com os carimbos. Este momento fez com que a Patrícia se sentisse valorizada e apreciada pela sua conquista. (Nota de campo N.º 5 de dia 30 de setembro de 2024)

**15:15h** – O monitor da AAAF apareceu para levar o grupo e reparei que o Manuel estava com vontade de chorar, chamei-o e perguntei-lhe o que se passava, ele disse “Não quero ir embora para a AAAF”, eu dei-lhe um abraço e disse “Vais brincar lá, não é? O Gonçalo parece ser muito simpático e amigo”. O Manuel assentou com a cabeça e perguntei-lhe se queria que fosse com ele buscar as coisas, ele disse que sim e agarrou-me a mão. Fui com ele buscar as coisas e dei-lhe a mão na fila até irem para a sala da AAAF. (Nota de campo N.º 9 de dia 1 de outubro de 2024)

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

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. As minhas intenções educativas para a ação

No presente capítulo, explicito e defino as intenções educativas pelas quais guiei a minha ação pedagógica, que delineei com base nas singularidades, interesses e necessidades das crianças e do grupo, assim como da família, da equipa educativa e da comunidade. É, portanto, importante estabelecer uma relação entre este capítulo e anterior.

Deste modo, estabelecer intenções e objetivos implica observar, planear, registar e avaliar, como estratégias de uma prática sistemática e contínua durante o processo educativo. Apresentarei então, as intencionalidades delineadas, que orientaram a minha prática pedagógica ao longo do percurso enquanto estagiária com cada um dos intervenientes: as crianças, as suas famílias, a equipa educativa e a comunidade. É a definição de intenções que permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al. 2016, p.13).

#### 3.1.1. ... Para com as crianças

A criança, desde o nascimento, está dotada de um enorme potencial de energia, é curiosa, sabe fazer, sabe esperar e tem elevadas expectativas, domina em pleno os seus sentidos, é competente nas relações e nas interações, e detentora de valores e está aberta ao que é novo e diferente. (Malavasi, & Zoccatelli, 2020, p.8).

Partindo da citação acima, vejo as crianças como seres únicos e individuais, ativos no seu processo educativo, com interesses, particularidades e vontades. Neste sentido, é necessário reconhecer as unicidades e os ritmos de cada criança, percecionando que cada uma possui vivências próprias que devem ser valorizadas, de modo a ter uma atitude que responda às suas necessidades individuais e do grupo. Como tal, estabeleci como a minha primeira intenção para com as crianças, **conhecer e respeitar cada criança, tendo em conta a sua individualidade, não esquecendo o grupo como sendo um todo**. Para que isto possa acontecer, procurei **estabelecer relações próximas, baseadas na confiança e no respeito**. Tendo como referência a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), qualquer profissional de educação deve “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 dos Direitos das Crianças” (p. 1). Durante a PPS II, foquei-me em construir uma relação de proximidade com todas as crianças, aproveitando os momentos de rotina, brincadeira e as atividades planeadas para conhecer melhor os seus interesses, necessidades e formas de interação.<sup>18</sup>

Para a minha segunda intenção defini **observar de forma atenta e cuidadosa a maneira como as crianças brincam e interagem entre si, procurando também integrar-me nas suas brincadeiras sempre que fosse oportuno e desejado por elas.** Katz (s.d.) refere que “as interações que estabelecem com os seus pares permitem às crianças tomar consciência dos resultados das suas ações para com os outros e dos outros para consigo. Estas permitem que as crianças compreendam, respeitem e se apropriem de valores fundamentais para toda a sua vida.” (citado por Desidério & Pereira, 2019, p. 49). Assim, para além de adotar o papel de observadora, reconheço que os/as educadores/as devem também envolver-se nas brincadeiras, desde que as crianças o permitam, aceitando o papel que lhe for atribuído e interagindo de forma respeitosa e genuína (Fabiani et al. 2016). Considero que não há melhor forma de conhecer as crianças do que ao brincar com elas.<sup>19</sup>

Reconhecendo as crianças como agentes ativos no seu processo de aprendizagem, a minha terceira intenção é **fomentar a participação de todas as crianças nas decisões que dizem respeito ao quotidiano.** A participação é um direito fundamental, estabelecido na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e não se limita à execução de atividades planeadas pelo adulto, mas implica dar às crianças a oportunidade

---

<sup>18</sup> Fomos fazer as tarefas da horta e pensei que a fazer a tarefa de regar eram a Mariana, a Marta, a Milene e a Patrícia. A Olga veio ter comigo a dizer que queria regar e disse-lhe “Muitos meninos querem regar Olga, mas por isso é que temos a nossa tabela com as tarefas e os meninos responsáveis por cada uma.”. A Olga disse, “Mas eu sou a regar!” eu disse “O teu nome está na tarefa de regar?”, a Olga disse “Está!”. Fui ver à tabela e o nome da Olga estava lá. Fui ter com ela e pedi-lhe desculpa “Olga tens razão desculpa, a Bárbara achava que era a Patrícia, mas tens razão, és mesmo tu a regar! Desculpa.”. A Olga ficou contente e deu-me um abraço. A seguir, fomos regar. (Excerto da NC N. 01 – 11 de dezembro de 2024)

<sup>19</sup> Brinquei com o João Pedro na área das construções e estivemos a ver vários animais. O João estava a dividir os “animais da água” dos “animais da terra” e ia-me perguntando se sabia os nomes dos animais para me responder logo em seguida. Mostrou-me uma ovelha e disse “a ovelha é fofinha, tem pêlo”, ao que eu respondi “tem pêlo que dá lâ para fazer roupa quentinha.” A partir desse momento com ele, pensei numa história que tenho e que seria interessante contar ao grupo. (Excerto da NC N. 03 – 6 de janeiro de 2025)

de influenciar, sugerir e decidir, contribuindo para a construção de um ambiente democrático. De acordo com Tomás (2007), “participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p.49) e para além disto a mesma autora (2011) refere que “a participação não se desencadeia por si mesma, exige uma acção pedagógica capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças” (p. 177). Neste sentido, é importante promover momentos de escuta ativa, como os momentos em grande grupo, onde as crianças partilham ideias, interesses e preocupações. Este espaço é fundamental para integrar as suas ideias na planificação das atividades, respeitando as suas escolhas e incentivando o pensamento crítico e a autonomia.

A quarta intenção, considerando o tema da minha investigação, é **promover o contacto das crianças com o exterior, reconhecendo o espaço público como um lugar educativo**. A aprendizagem não deve estar confinada às quatro paredes da sala ou ao espaço do recreio, é fundamental ampliar esta conceção, valorizando cada espaço da escola e da comunidade como locais ricos em oportunidades pedagógicas. Como refere Tiriba (2018), “é necessário ampliar a conceção de que as aprendizagens só acontecem dentro do espaço escolar e valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços fora das organizações socioeducativas” (p. 31). Neste sentido, pretendo integrar saídas ao exterior na rotina do grupo, proporcionando experiências que permitam às crianças explorar, descobrir e interagir com o ambiente envolvente. O espaço público oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento da autonomia, da consciência cívica e do sentido de pertença à comunidade. Como salientam Tomás et al., (2024), “o espaço público permite às crianças a apropriação do ambiente e a construção do seu sentido de pertença à comunidade, elemento fundamental na construção da cidadania das crianças” (p.65). Ao contactar com o espaço urbano, as crianças desenvolvem competências sociais, ambientais e culturais e através destas saídas, as crianças terão a oportunidade de explorar a natureza, observar fenómenos do quotidiano, visitar locais de interesse cultural e interagir com diferentes elementos da comunidade.

### 3.1.2. ... Para com as famílias

Reconhecendo as famílias como os primeiros e principais agentes na educação das crianças, é imprescindível estabelecer uma relação de proximidade e parceria com elas, garantindo uma ação educativa coesa e significativa. As famílias são o contexto relacional mais próximo da criança e desempenham um papel fundamental no suporte aos desafios que os contextos educativos apresentam, seja na interação com educadores/as, nas novas tarefas ou na relação com os pares das crianças (Mata & Pedro, 2021).

Desde o início da minha intervenção, uma das minhas primeiras intenções foi **dar-me a conhecer enquanto estagiária e partilhar com as famílias os objetivos e princípios que orientaram a minha prática pedagógica**. Para isso, utilizei uma carta de apresentação, que entreguei a cada família, o que permitiu uma primeira aproximação, facilitando conversas informais durante os momentos de acolhimento das crianças. Estes momentos foram fundamentais para criar um ambiente de confiança, onde as famílias se sentiram confortáveis para partilhar preocupações e curiosidades sobre as crianças.<sup>20</sup>

A importância deste contacto foi-se evidenciando gradualmente. Inicialmente, as interações eram breves e formais, mas, com o passar do tempo, notei que as famílias começaram a reconhecer e valorizar a minha presença, partilhando informações e confiando-me pequenos detalhes do quotidiano das crianças. Esta evolução mostrou-me que, para além de informar, é essencial **estar disponível e acessível, criando um espaço onde a comunicação flui de forma natural e respeitosa**<sup>21</sup>. Como refere Tomás (2007),

---

<sup>20</sup> Ontem tinha combinado com a educadora ir um pouco mais cedo no período da manhã, falar com algumas famílias a dar-me a conhecer e a pedir as autorizações para as fotografias. Consegui falar com alguns pais, mas muitos deles não consegui ver pois chegam mais cedo e entregam os filhos no AAAF. Ainda assim, senti-me muito bem recebida pelas famílias que mostraram muita disponibilidade em conhecer-me. A mãe da Carlota agradeceu muito o cuidado de ter enviado a carta de apresentação individualmente para cada família. O pai do Afonso questionou-me quando seria o projeto da horta pois o Afonso tinha-lhe dito que era já hoje, disse-lhe que começaremos em breve e que será um projeto que ainda demorará algum tempo. (NC N. °1 – 10 de outubro de 2024)

Quando alguns convidados estavam prontos, fui com eles à horta, onde as crianças mostraram o que estava plantado. Muitas famílias quiseram tirar fotografias das crianças com o espantalho. Fui aproveitando a oportunidade para conversar com alguns familiares. A mãe do Diogo disse-me que já começou a falar com o Diogo sobre o fim do meu estágio e que sabe que vai ser difícil para ele, porque apesar de serem poucos meses, ele tem um carinho muito grande por mim. (Excerto da NC N. °3 – 18 de dezembro de 2024)

<sup>21</sup> Depois do almoço, fui com a Milene, a Mariana, a Olga e a Carlota fazer a reportagem da horta. Organizamos juntas o que cada uma queria dizer e gravámos alguns vídeos que montei e coloquei música para enviarmos às famílias. (NC N. °3 – 22 de novembro de 2024)

trabalhar em articulação com as famílias “constitui um passo fundamental de forma a construir uma ética democrática” (p. 80).

Outra intenção que defini foi **promover a participação ativa das famílias na vida da sala**. Acreditando que a colaboração entre a escola e a família enriquece o processo educativo das crianças, procurei envolver as famílias em diferentes momentos do projeto desenvolvido no âmbito da UC de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI) “Vamos cuidar da nossa horta!”. Foram vários os momentos, desde a participação do avô da Mariana e da avó da Marta que vieram plantar até à mãe do Manuel e à mãe da Maria Joana que ajudaram na elaboração do espantalho, com os materiais enviados pelas famílias. A participação das famílias não se limita à presença física, mas estende-se ao envolvimento emocional e ao reconhecimento do papel que desempenham na construção das aprendizagens das crianças. Como defendem Mata e Pedro (2021), “os profissionais de educação, quando conseguem promover parcerias com as famílias, levam a uma aproximação destes dois contextos, encontrando formas partilhadas e com sentido para ambos contribuírem para a educação das crianças” (p. 28).<sup>22</sup>

Por fim, a ética profissional foi uma preocupação constante na minha prática. Procurei **manter o sigilo relativamente às informações partilhadas pelas famílias, respeitando as suas estruturas, culturas e dinâmicas**. Não fiz juízos de valor que pudessem influenciar negativamente a minha relação com as famílias, reconhecendo a importância de uma postura ética e respeitosa em todos os momentos. A Carta de Princípios da APEI (2011) reforça esta ideia ao afirmar que os/as educadores/as devem “respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).

---

<sup>22</sup> Por volta da 14h, a avó da Marta veio ajudar-nos a plantar bolbos de tulipa que a mãe da Marta trouxe e foi mais um momento de interação muito bom e feliz entre as crianças, nós e neste caso a avó da Marta. Foi mais um momento de união entre as famílias e a escola. (NC N. °3 – 11 de novembro de 2024)

### 3.1.3. ... Para com a equipa educativa

Reconhecendo a equipa educativa e os profissionais que integram a organização socioeducativa, como intervenientes primordiais e potenciadores do bem-estar das crianças, é necessário criar uma relação de respeito mútuo e “colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, 2011, p.2). Roldão (2007) refere que a colaboração entre agentes educativos é uma mais-valia, possibilitando um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 26). Esta colaboração é de grande importância para que todas as intencionalidades sejam conseguidas da melhor forma e, por isso, delineei como primeira intenção **estabelecer uma relação de respeito e cooperação com a equipa educativa**, com o objetivo de estabelecer relações positivas com a educadora cooperante e com a assistente operacional, assentes na partilha de saberes. O que resulta na intenção de **partilhar experiências, vivências e reflexões**, que como esclarece Oliveira-Formosinho (2003) “a acção profissional reflectida (...) é central para o desenvolvimento da profissionalidade docente, no âmbito da educação de infância, e o desenvolvimento profissional ao longo do ciclo de vida. (p. 7). A equipa educativa conhece o grupo melhor que ninguém e foi sempre muito importante para mim, entender as perspetivas em relação a assuntos variados e assim integrar da melhor forma as rotinas da sala.<sup>23</sup>

Por fim, pretendo **desenvolver uma atitude colaborativa, integrando e planeando atividades com a equipa educativa**. Por forma a tornar prática esta intencionalidade, procurei desde o primeiro dia estar presente e cooperar nas rotinas do grupo e nas várias dinâmicas existentes. Propiciou-se um ambiente bastante favorável para a partilha de saberes em relação às crianças.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Conversei com a educadora que me disse que ficou muito contente com os resultados do grupo. Explicou-me que para o Jorge Pedro adaptou o trabalho, cortando a foto para ele montar como se fosse um puzzle e que ele fez tudo sozinho e colou. (Excerto da NC N. °2 – 11 de outubro de 2024)

Enquanto as crianças estavam na sessão de educação física, conversei com a educadora Camila sobre a ficha de avaliação intermédia. Foi bom ter a sua perspetiva e tudo aquilo que conversámos considero que são pontos que posso sim melhorar e crescer enquanto profissional. Estas conversas dão-me oportunidade de refletir a minha prática e a pensar em como melhorar. (Excerto da NC N. °1 – 22 de novembro de 2024)

<sup>24</sup> Assim que cheguei à sala, comecei a preparar o espaço com as fotografias e os espantalhos que elaborei previamente. A minha ideia era pendurar alguns, colocar outros na mesa e na outra mesa colocar alguns materiais que utilizei e os espantalhos físicos. Pensei em prender um fio de pesca que atravessou cerca de metade da sala e pendurei algumas

Ao longo da minha prática procurei desenvolver uma relação baseada nestes princípios, pois considero que se existir respeito, partilha de saberes e colaboração entre mim e a equipa educativa, criar-se-á um ambiente adequado, seguro e favorável ao grupo. É importante perceber que uma boa equipa não se desenvolve sozinha, mas sim através de uma boa comunicação e o respeito mútuo entre todos os elementos (Platone & Hardy, 2004).

#### 3.1.4. ...Para com a comunidade

A comunidade, tal como a família, é uma parceira fundamental da equipa educativa. Por isso, é essencial **reconhecer a comunidade como um elemento central na organização socioeducativa e proporcionar momentos de exploração e de conhecimento do meio que as rodeia através de saídas para o exterior da OS**, seja em contacto com a natureza ou em espaços culturais, sociais e lúdicos. Nesse sentido, para concretizar estas intenções, promovi algumas saídas no âmbito do projeto “Vamos cuidar da nossa horta!”, nomeadamente a ida ao Mercado Municipal e a ida às Hortas Comunitárias. Para além disso, acompanhei e apoiei o grupo noutras saídas realizadas, questionando e motivando as crianças para observarem o que estava ao nosso redor.

---

fotografias. A Isaura foi à sala e perguntei-lhe se achava que ficava bem assim ou se tinha outra sugestão, ao que ela respondeu que ficava bem assim. (NC N.º1 – 18 de novembro de 2024)

## 4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

#### 4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Ao longo da minha intervenção, comecei a refletir sobre a importância de reconhecer que o espaço de desenvolvimento holístico e de aprendizagens das crianças, é muito mais do que apenas as quatro paredes da sala e o espaço do recreio. Como refere Tiriba (2018, p.31), é necessário ampliar a conceção de que as aprendizagens só acontecem dentro do espaço escolar e tem de se valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços fora das organizações socioeducativas. Tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica.

Posto isto, tornou-se urgente investigar a importância que as saídas devem ter numa sala de JI e a impacto que tem nas crianças e na equipa educativa. Como refere Tomás et al., (2024, p.65), o espaço público

permite às crianças a apropriação do ambiente e a construção do seu sentido de pertença à comunidade, elemento fundamental na construção da cidadania das crianças. Este contato direto com o espaço público promove não apenas a autonomia e a independência, mas também o desenvolvimento de uma consciência cívica e participativa desde a infância (p.65).

O objetivo desta investigação é centrar-se nas saídas ao exterior que aconteceram durante a PPS II, no contexto da sala onde estou a desenvolver a minha intervenção. Considero que esta é uma temática de grande relevância, uma vez que, como sublinha Moraes (2024), “as crianças, ao experienciar a vida das ruas, têm a oportunidade de conhecer o mundo, as peculiaridades e desafios de estar nele e, a partir da relação estabelecida com os cenários urbanos, fortalecer o sentimento de pertencimento.” (p.27).

Ao longo da PPS II, foram realizadas algumas saídas, algumas de curta distância, outras de maior distância, mas todas elas cheias de significado para o grupo de crianças. Fizemos descobertas, observámos locais, conhecemos pessoas e *fizemos parte* da comunidade.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Saímos da escola e seguimos caminho com calma. Passámos por vários locais reconhecidos por algumas crianças: Artur: Olha estamos a chegar ao Palácio B, é muito giro. Estagiária: Já lá foste? Artur: Sim já vim. Patrícia: Eu faço ali ballet. O Santiago disse que ficava ali a sua casa e os senhores do talho ao lado conheciam-no e disseram “olá”. (NC N°1 – dia 30 de outubro de 2024)

Assim, apresento como título – *“Vamos explorar o mundo lá fora!” – O lugar educativo das saídas ao exterior das crianças do Jardim de Infância.*

Com base na temática identificada, são objetivos deste estudo: **a)** Compreender de que modo as crianças vivem, percebem e atribuem significado às saídas ao exterior, em especial nos seus modos de se relacionarem com a cidade, os espaços e as pessoas; **b)** Analisar o impacto das saídas ao exterior (curtas e longas) no desenvolvimento holístico das crianças, considerando dimensões, sociais, emocionais, cognitivas e motoras; **c)** Explorar as concepções e práticas da equipa educativa sobre a utilização do espaço exterior como contexto educativo; **d)** Refletir sobre o papel das saídas ao exterior na aproximação entre a educação de infância e a comunidade envolvente.

## **4.2. Revisão da Literatura**

### 4.2.1. Cidades Vazias de Crianças

#### A infância confinada a espaços fechados e controlados

As cidades contemporâneas, apesar de concentrarem grande parte da população mundial, apresentam-se, paradoxalmente, como espaços de ausência da infância. As crianças, que antigamente ocupavam ruas, praças e outros espaços urbanos, veem-se progressivamente confinadas a ambientes fechados e controlados. Como afirmam Tomás e Trevisan (2023, p. 2), “a educação é confinada quase exclusivamente ao contexto escolar formal”, o que reflete uma lógica social que restringe a infância a espaços institucionalizados e supervisionados, afastando-a da vivência autónoma da cidade. Apesar da importância social e académica que assume o espaço urbano, é comum observar-se um distanciamento das crianças dele (idem).

Essa limitação é, em grande parte, impulsionada pelo medo e pela percepção de risco associada ao espaço urbano. Segundo Gill (2007, citado por Gobbi et al., 2022), consolidou-se uma cultura de “atitudes avessas ao risco para a infância”, em que a

---

Sáímos do JI, e as crianças iam atentas ao caminho, conversando e identificando locais que já conhecem. “Está ali o Colombo” (Luís) “A minha mãe está lá” (Diogo) “Pois é, a mãe do Diogo trabalha no Colombo.” (Educadora Camila) “Eu também vou ao Colombo” (Aníbal) “O Colombo é perto da minha casa” (Afonso) “Nós vamos passar no Colombo, Samuel” (Luís) (NC N°1 – dia 21 de novembro de 2024)

necessidade de proteção resulta num excesso de controlo e na redução progressiva da autonomia das crianças. Essa sobreproteção manifesta-se na crescente presença dos adultos na supervisão dos percursos e atividades das crianças, o que, como apontam Tomás e Trevisan (2023), leva a que “a liberdade das crianças no espaço público tenha vindo a diminuir, enquanto a supervisão e controlo adulto parecem ter aumentado.” (p. 2).

Além disso, a especialização dos espaços infantis, como parques vedados e zonas delimitadas, limita a espontaneidade da relação com a cidade e reduz as oportunidades de contacto intergeracional. Estes espaços impõem usos definidos, enquanto os espaços públicos e não especializados oferecem liberdade de exploração e contacto intergeracional (Ward, 1978; Tonucci, 1996, citados por Farias & Müller, 2017). Como referem Tomás e Trevisan (2023, p.3), pouco se sabe sobre as experiências quotidianas das crianças pequenas nas cidades, o que reforça a necessidade de escutar e observar as infâncias nos espaços públicos.

O trânsito é outro fator determinante na restrição da mobilidade das crianças na cidade. Segundo Tonucci (2005, citado por Farias & Müller, 2017),

a mobilidade dos adultos aumentou muito e, paralelamente, a mobilidade das crianças reduziu-se até quase desaparecer, em grande parte por causa dos riscos introduzidos pelos automóveis dirigidos por seus pais. (p. 275)

A elevada velocidade das vias e a predominância do transporte motorizado tornam os espaços urbanos adversos para as crianças, limitando a sua circulação autónoma e restringindo as suas experiências de exploração e descoberta. Efetivamente, é entre as crianças de condição social desfavorecida, constituinte de uma estrutura social desigual, que esse processo se dá de forma ainda mais precoce. Nessas realidades, as experiências urbanas tendem a ser menos ricas e frequentes, quer pela ausência de espaços apropriados nos locais onde residem, quer pela dificuldade de acesso àqueles que lhes são exteriores (Tomás & Trevisan, 2023, p.4).

Contudo, o medo de acidentes não deveria ser um fator de confinamento das crianças. Para Ward (1978, citado por Farias & Müller, 2017, p. 125), a falta de contacto com o trânsito pode ser tão perigosa quanto a exposição excessiva, pois “a não

familiaridade com os meios de transporte e seus riscos pode ser tão letal quanto uma grande exposição a eles”. Isto sugere que a solução não passa pela privação da experiência urbana, mas pela adaptação da cidade para garantir a segurança das crianças sem restringir a sua presença no espaço público.

#### O medo urbano e a invisibilidade das crianças

O afastamento das crianças do espaço público não resulta apenas de fatores físicos ou urbanísticos, mas também de construções simbólicas que reforçam a ideia de que a cidade não é um lugar seguro para elas. Como destaca Carmo (2022), a percepção da cidade como um espaço hostil conduz a uma atitude de “sobreproteção parental” (p. 60), na qual o medo e a ansiedade dos adultos moldam a mobilidade das crianças e reduzem a sua autonomia. Essa insegurança é alimentada por narrativas sociais que enfatizam os perigos urbanos, como o tráfego intenso, a criminalidade ou o receio de raptos (Moraes, 2024). O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independentemente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância (Tiriba, 2018).

Bauman (2005, citado por Carmo, 2022) observa que a cidade contemporânea “é cada vez menos vista como acolhedora, confortável e segura e torna-se um território selvagem, imprevisível e ameaçador” (p. 61). Essa visão contribui para o afastamento das crianças do espaço urbano, reforçando a sua permanência em ambientes fechados e controlados. No caso da educação pré-escolar, estas narrativas são evidentes com o crescente foco da ação pedagógica na escolarização precoce e na aprendizagem centrada na dimensão cognitiva, feita quase exclusivamente em sala. Essa tendência reduz as possibilidades de exploração e relação das crianças com a comunidade envolvente, apesar das inúmeras evidências sobre os benefícios dessas experiências (Ferreira & Tomás, 2021).

#### A cidade enquanto “não espaço” para a infância

Como argumentam Sarment et al., (2007), “as crianças são vistas como os cidadãos do futuro, mas, no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo”

(p.188), sendo confinadas a espaços especializados e protegidos, como escolas, jardins de infância e espaços de atividades extracurriculares.

Mendes e Granda (2023) descrevem essa realidade como uma transformação da cidade num “não espaço” para a infância, um lugar onde as crianças não são esperadas, nem visíveis. Como refere Fernandes (2008), as crianças vivem cada vez mais afastadas da experiência ativa da rua, limitadas por rotinas rígidas e pela constante circulação entre espaços, muitas vezes em veículos. Essa ausência de tempo, liberdade e autonomia territorial transforma a vivência da cidade numa experiência silenciosa e passiva.

Araújo (2016) acrescenta que o espaço urbano não é neutro, ele comunica valores e define papéis. Quando nega lugar à criança, compromete a sua constituição como sujeito e cidadã, restringindo as suas possibilidades de socialização e construção de pertença.

Essa separação entre infância e cidade tem implicações profundas para o desenvolvimento holístico das crianças e para a construção da cidadania. Pode então dizer-se que o espaço de uma cidade e a maneira como este é ocupado revelam muito sobre os valores da sociedade atual. Assim, a invisibilidade das crianças no espaço público manifesta uma conceção de infância e de cidade que levanta interrogações acerca das relações entre crianças e o espaço urbano, bem como sobre o papel que a educação pode desempenhar nessa dinâmica (Moraes, 2024).

#### 4.2.2. Infância, Espaço Público e Educação: O espaço exterior como lugar educativo

##### A relação das crianças com a natureza e espaços públicos

A infância e o espaço público são indissociáveis, pois a cidade não é apenas um lugar onde as crianças vivem, mas um território de experiências, descobertas e aprendizagens. Como afirmam Tomás e Trevisan (2023), “importa, por isso, olhar a cidade como espaço das crianças, não apenas para as crianças, e entender de que modo poderá tornar-se promotora da sua cidadania” (p.3). No entanto, ao longo das últimas décadas, esta relação tem vindo a ser restringida, seja por transformações nos estilos de vida, seja pela crescente perceção de risco que permeia a sociedade contemporânea.

As autoras ressaltam que, no início do século XXI, há uma renovação do interesse pelos benefícios do brincar ao ar livre, enfatizando os impactos positivos dessas

experiências no bem-estar físico, emocional e social das crianças. Nascimento (2018) complementa esta reflexão, observando que as crianças fazem parte da cidade e estão presentes nos diferentes espaços urbanos — ruas, parques, praças, *shoppings* e condomínios — ainda que sua liberdade de circulação esteja muitas vezes restrita e condicionada por decisões adultas. A riqueza das interações das crianças com o espaço influencia diretamente a forma como estas se apropriam e estabelecem relações com o meio, pois “quanto mais ricas forem essas experiências sobre o espaço, maior o conhecimento e a relação estabelecida com o espaço por elas” (Tomás & Trevisan, 2023, p. 5).

De acordo com Tomás e Trevisan (2023), as crianças percebem a cidade a partir da sua vivência concreta, identificando tanto elementos de interesse como de conflito e tensão. Sarmiento (2018, citado por Tomás & Trevisan, 2023, p. 10) defende que “para as crianças, o direito à cidade é a condição da sua própria cidadania”, sendo essencial a implementação de políticas públicas que garantam a participação ativa das crianças na construção e transformação dos territórios urbanos.

Moraes (2024) reflete que os seres humanos são, simultaneamente, moldados pelo contexto histórico, social e cultural em que se inserem e agentes que nele atuam, ressignificando influências e imprimindo marcas no mundo. Desde o nascimento, as crianças entrelaçam-se com o meio que as envolve, nutrindo e transformando esse tecido de relações com suas visões de mundo e singularidades próprias da infância. Na relação com os pares e com o mundo, as crianças comunicam-se, exploram, criam e recriam significados, num movimento contínuo de troca e influência mútua.

#### A cidade e outros espaços públicos como espaços educativos

A cidade é mais do que um cenário onde se desenrola a vida quotidiana, é um território vivo, dinâmico e em permanente transformação. Mendes e Granda (2023, p. 22) argumentam que a cidade pode potencializar a cidadania das crianças quando é pensada para além da sua função meramente utilitária, tornando-se um espaço de experiência, participação e encontro intergeracional. O modo como as crianças se relacionam com o espaço urbano contribui para a sua percepção de pertença e para o desenvolvimento de um conhecimento situado, construído a partir da vivência dos lugares.

Christensen (2003, citado por Tomás et al., 2024) destaca que “as crianças e os adultos que coabitam numa localidade provavelmente partilham, ou virão a partilhar, parte desse conhecimento localizado” (p. 70), o que reforça a importância da convivência entre diferentes gerações na apropriação do espaço urbano. Esta partilha de experiências e saberes transforma a cidade num espaço educativo, onde o quotidiano se cruza com aprendizagens múltiplas e significativas. Como defende Tiriba (2018), no contexto educativo partilhado, o território urbano passa a ser potencialmente educativo, sendo concebido e produzido pelos sujeitos que o habitam. Trata-se de associar a escola ao conceito de cidade educadora, em que a cidade, de forma intencional, oferece experiências contínuas e significativas às crianças.

Contudo, como salienta Moraes (2024), sendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE; Silva et al, 2016) o documento de referência para a prática de todos os/as educadores/as de infância, torna-se fundamental compreender de que forma este orienta a atuação face a esta temática. As OCEPE (Silva et al, 2016) destacam a importância de uma articulação entre a educação de infância e o meio envolvente, promovendo aprendizagens significativas em contextos variados e autênticos. Apesar disto, a presença da cidade surge de forma limitada, muitas vezes reduzida a conteúdos programáticos e atividades pontuais. Este facto reforça a importância da intencionalidade pedagógica para concretizar processos de desemparedamento da infância. Moraes (2024) destaca que as OCEPE, sem fazerem uma apologia à cidade nem ignorarem a sua relevância, deixam espaço para que os/as educadores/as interpretem e adaptem as suas práticas pedagógicas de forma intencional. Este processo implica a criação de um ambiente culturalmente rico e estimulante, onde as experiências e aprendizagens estejam interligadas e façam sentido no contexto educativo (Moraes, 2024).

O ato de caminhar assume um papel central nesta relação entre as crianças e a cidade. Mais do que um simples deslocamento, a caminhada representa uma experiência sensorial e relacional, permitindo às crianças conhecer as texturas, os sons e os ritmos urbanos, bem como estabelecer ligações com os outros e com o meio. Brigante e Wernek (2021, citados por Moraes, 2024) destacam que a vivência plena das ruas exige a construção de novos tempos, novos ritmos de deslocação e diferentes formas de estar no

espaço urbano. Ao experienciar a vida nas ruas, as crianças têm a oportunidade de conhecer o mundo e fortalecer o sentimento de pertencimento, reconhecendo as dinâmicas sociais e culturais que o caracterizam (Moraes, 2024).

### Desemparedamento da infância (Tiriba, 2018)

A relação das crianças com a natureza e os espaços públicos tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento e bem-estar. Tiriba (2018) salienta que “a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência” (p. 22), permitindo uma compreensão mais abrangente das relações humanas e ecológicas. No entanto, para que estas vivências ocorram, é necessário que os contextos educativos valorizem o contacto com o mundo exterior, pois “se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças” (idem).

É neste contexto que surge a urgência do desemparedamento da infância, conceito desenvolvido por Lea Tiriba (2018), que defende que “é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens” (p. 23). A autora menciona ainda uma diversidade de territórios educativos que vão desde jardins e plantações até praias, montanhas e bairros, enfatizando a riqueza dos ambientes externos como espaços de brincar, relaxar e aprender.

Para além da escola, é essencial que as cidades e os espaços públicos sejam pensados como territórios de aprendizagem, como refere Tiriba (2018), “as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade” (p. 40), onde as experiências não são rigidamente conduzidas pelos adultos e o desenvolvimento acontece de forma ampla e integrada.

Numa perspetiva semelhante, Moraes (2024) destaca a importância de abrir os muros da escola para que as crianças possam viver o mundo tal como ele é, cheio de movimento, surpresas e diferentes ritmos. A autora defende que o pensamento cresce quando as crianças têm oportunidade de sair da rotina, explorar outros caminhos e viver experiências fora do habitual.

Neste processo, o corpo tem um papel essencial, como refere Malho (2003), é através das experiências físicas e sensoriais que a criança começa a compreender o que sente e quem é, algo fundamental para o seu desenvolvimento. Abrir os espaços educativos ao exterior não é só uma mudança física, mas também uma mudança na forma como se olha para a infância, reconhecendo a criança como um sujeito curioso, com vontade de descobrir e com direito a ocupar e explorar o mundo à sua volta.

A cidade deixa de estar em segundo plano e passa a ser um espaço de descoberta, aprendizagem e envolvimento ativo. Quando se caminha com as crianças com tempo e intenção, é lhes dada a possibilidade de construir uma visão mais rica dos espaços que habitam, como defende Neto (2020), incentivando também uma relação mais livre, segura e afetiva com esses lugares.

Deste modo, garantir o acesso das crianças aos espaços públicos e naturais implica uma transformação na forma como a infância é percecionada pela sociedade. Como sublinha um provérbio africano citado por Tiriba (2018), “para educar uma criança é preciso toda uma aldeia” (p. 30). Esta perspetiva reforça a necessidade de um envolvimento coletivo na criação de cidades mais acessíveis, seguras e estimulantes para a infância, promovendo uma vivência autêntica da cidade enquanto espaço educativo e de cidadania.

#### 4.2.3. O Direito à Cidade: O Valor da Cidade e as Crianças como Atores Sociais

##### O direito das crianças ao espaço urbano

A cidade, enquanto espaço coletivo e partilhado, deve garantir o direito das crianças de nela viverem, explorarem, brincarem e participarem ativamente na construção da vida urbana. No entanto, as crianças têm sido progressivamente afastadas dos espaços públicos, tornando-se invisíveis no cenário urbano e limitadas ao usufruto de territórios altamente especializados e controlados por adultos. Como refere Neto (2020), as crianças vivem hoje sob uma restrição das oportunidades de liberdade de ação e são impedidas de descobrir, por si próprias, os desafios e potencialidades do território urbano. Encerradas numa lógica de agenda formatada pelos adultos, encaram a cidade como um espaço

regulado, normativo e por vezes proibitivo, com pouca margem para a espontaneidade, o risco e a exploração.

Este afastamento das crianças do espaço urbano não resulta apenas de uma restrição física, mas também de uma lógica social que as exclui dos processos políticos e decisórios. De acordo com Sarmiento (2000, citado por Tomás et al., 2024), as crianças são frequentemente vistas como não políticas, sendo-lhes negada a possibilidade de participação ativa na vida pública. O reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos implica garantir que possam expressar as suas opiniões e influenciar o mundo de que fazem parte. A Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), estabeleceu, de forma inequívoca, que as crianças são sujeitos políticos e têm o direito de participar ativamente na vida social, cultural e política. Este direito está expresso nos artigos 12 (direito à expressão de opinião), 13 (liberdade de expressão), 15 (liberdade de associação) e 17 (acesso à informação adequada) da Convenção dos Direitos da Criança (Tomás et al., 2024). Porém, as autoras refletem que os contextos de vida das crianças raramente são considerados lugares políticos, sendo marcados por relações assimétricas de poder que as excluem dos processos de decisão e vivência plena.

Um exemplo concreto dessa realidade pode ser encontrado no estudo realizado por Soares (2023) numa freguesia de Lisboa, onde se analisaram as condições dos parques infantis da zona. Apesar da freguesia apresentar uma densidade populacional infantil relativamente elevada e possuir amplas áreas verdes com potencial para uma vivência urbana mais inclusiva, constatou-se que a maioria dos parques infantis analisados eram espaços padronizados, pouco diversificados e com fracas condições de acessibilidade para crianças com deficiência. A pesquisa identificou que os equipamentos e o *design* dos parques limitavam a experiência lúdica e a participação plena das crianças, sendo raramente utilizados na sua total capacidade. Além disso, Soares (2023) alerta que a localização dos parques, a proximidade ao tráfego rodoviário e a ausência de diversidade sensorial comprometem a sua atratividade e segurança. Estes dados reforçam a urgência de pensar a cidade a partir das necessidades reais das crianças, não apenas criando espaços cercados, mas promovendo uma lógica de urbanismo centrado na infância integrada com os percursos pedonais, o brincar livre e o direito à cidade para todas as crianças.

### Cidades inclusivas e acessíveis para as crianças

A ideia de uma cidade que integra as crianças como participantes ativos na vida urbana tem sido promovida por diversas iniciativas internacionais, como a Cidade das Crianças (Tonucci), a Cidade Amiga das Crianças (UNICEF) e o conceito de Cidades Educadoras (Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE). Nesta linha, Neto (2020) salienta que a rua, enquanto espaço público, deve ser devolvida às crianças como um lugar legítimo de brincadeira e convivência. Para que isso aconteça, é necessário repensar o ordenamento urbano, eliminando barreiras físicas e sociais que limitam a autonomia das crianças, e envolvendo as próprias no desenho dos espaços lúdicos. Uma cidade verdadeiramente amiga das crianças é aquela que lhes reconhece o direito a brincar, a deslocar-se autonomamente e a apropriar-se do espaço urbano, assumindo-se como cidadãs de pleno direito (Neto, 2020).

A proposta de Francesco Tonucci (2003, citado por Bragagnolo & Tascheto, s.d) parte da premissa de que a cidade deve ser pensada a partir da perspectiva das crianças. O autor defende que ao projetar uma cidade adequada para as crianças, está-se, simultaneamente, a criar um espaço mais acessível, seguro e inclusivo para toda a população. Esta abordagem implica repensar a organização dos espaços urbanos, de modo a garantir a mobilidade independente das crianças, a criação de locais seguros para brincar e a participação das crianças nos processos de planeamento urbano.

Neste sentido, surge também a iniciativa Cidade Amiga das Crianças, criada pela UNICEF em 1996, que visa transformar as cidades em espaços habitáveis para todas as gerações, garantindo que “as vozes, necessidades, prioridades e os direitos das crianças são uma parte integrante das políticas públicas, programas e decisões” (UNICEF, 1996, citado por Simiano, 2014). De acordo com a Resolução da Conferência das Nações Unidas Habitat II, o bem-estar das crianças é considerado o principal indicador de uma cidade democrática e socialmente sustentável (Simiano, 2014).

O Comité Português para a UNICEF, criado em 1979, tem como missão promover e defender os direitos das crianças, desenvolvendo trabalho de angariação de fundos destinados a financiar programas a nível global e nacional (Gobbi et al., 2022). Em Portugal, a organização atua na educação dos direitos das crianças através de ações e programas, bem como na formulação de políticas públicas que impactam a infância. Entre

as suas iniciativas, destaca-se o programa Cidade Amiga das Crianças, relançado em 2015, que atualmente conta com 11 municípios portugueses, incluindo Lisboa, Cascais e Porto. Este programa visa adaptar as diretrizes da UNICEF à realidade local, garantindo que as políticas urbanas considerem as especificidades das crianças e jovens (Gobbi et al., 2022).

Em paralelo, o movimento das Cidades Educadoras, formalizado pela Carta das Cidades Educadoras em 1990, reforça a ideia de que a educação deve transcender os muros escolares, incorporando os espaços urbanos como territórios educativos. Como destaca a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE, 2021, citado por Bragagnolo & Tascheto, s.d), “ser Cidade Educadora implica situar a educação como eixo central do projeto de cidade”, promovendo a colaboração entre diferentes setores da sociedade e garantindo que todos os habitantes, incluindo as crianças, possam aprender e participar ativamente na construção da sua comunidade.

Assim, garantir espaços públicos acessíveis e fomentar políticas que incentivem a participação das crianças nos processos urbanos são passos fundamentais para a consolidação da cidadania infantil e, por consequência, para uma cidade mais democrática e inclusiva (Tomás et al., 2024).

### A participação das crianças como motor de transformação da cidade

Para que as crianças possam exercer plenamente o seu direito à cidade, é fundamental que sejam ouvidas e envolvidas nos processos de tomada de decisão. Como defende Hart (1992, citado por Nascimento, 2018), “a participação pressupõe relações entre os aspetos micro e macrossociais, em variados lugares: ambientes institucionais centrais – espaços de escolarização, de cuidado, a comunidade; periféricos - o mercado, a rua, a formação política; privados – esferas particulares, família; virtuais” (p. 5).

A participação das crianças não pode ser apenas simbólica, devendo traduzir-se em mudanças concretas na forma como a cidade é organizada e vivida. Como refere Simiano (2014), é necessário criar oportunidades reais para que as crianças participem ativamente nos espaços urbanos, assegurando a vivência das culturas da infância e a incorporação das suas perspetivas no planeamento urbano e nas políticas públicas.

Mais do que utilizadoras dos espaços, as crianças são sujeitos sociais que constroem, através das suas experiências, relações de pertença e identidade com o território. Como destaca Moraes (2024), ao habitarem a cidade, as crianças ocupam lugares específicos na sua geografia social e elaboram visões de mundo que podem transformar a percepção da infância na sociedade.

Neste sentido, Lopes et al., (2020) sublinham que a cidade é um espaço simbólico e cultural onde os sujeitos, incluindo as crianças, constroem e (re)constroem as suas identidades. Essa dimensão simbólica do espaço urbano realça o papel ativo das crianças na produção de significados e de relações com a cidade, desafiando a visão passiva da infância como mera utilizadora dos territórios.

A cidade, enquanto território de encontros, aprendizagens e participação, deve reconhecer o contributo singular das crianças para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Para isso, é essencial que sejam vistas como agentes sociais ativos, cuja participação seja contínua e integrada em todas as esferas da vida pública (Tomás et al., 2024).

### **4.3. Roteiro Metodológico e Ético – Investigação *com* crianças**

No âmbito da investigação da PPS II, “*Vamos explorar o mundo lá fora!*” – *O lugar educativo das saídas ao exterior das crianças do Jardim de Infância.*” foi muito importante pensar e refletir sobre as opções metodológicas e éticas subjacentes. Ao investigar a infância, é imprescindível ter em conta a necessidade de superar concepções adultocêntrica, extrativistas e reconhecer as crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento (Ferreira & Rivero, 2020; Spyrou, 2023). Neste sentido, foi crucial refletir sobre a natureza da investigação, o método, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, que foram adotados ao longo do processo, tendo como referência os objetivos delineados, bem como o grupo de crianças.

#### **4.3.1. Natureza da investigação e método**

A presente investigação insere-se no **paradigma qualitativo**, uma abordagem que visa compreender os fenómenos em profundidade, considerando o seu contexto natural e

as percepções dos envolvidos (Amado, 2010). A investigação qualitativa caracteriza-se por ser indutiva, holística, naturalista e descritiva, privilegiando a interpretação dos dados recolhidos e a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes ao seu próprio contexto (Carmo & Ferreira, 2008). Como destacam Meirinhos e Osório (2010), nesta abordagem, o investigador encontra-se no terreno a observar e analisar os acontecimentos à medida que se desenrolam, exigindo uma postura reflexiva e interpretativa constante.

Para além da perspetiva qualitativa, esta investigação adota a metodologia de **estudo de caso**, uma abordagem que permite analisar um fenómeno específico dentro do seu contexto real (Yin, 2003). Segundo Belfo e Martins (2011), o estudo de caso estuda um fenómeno no seu ambiente natural, recorrendo a variados métodos de recolha de dados para aprofundar o conhecimento sobre determinadas realidades sociais. Meirinhos e Osório (2010), acrescentam que esta metodologia requer do investigador uma análise cuidadosa e ponderada sobre as características do caso, incluindo a importância do contexto, a participação ativa ou não do investigador e a interpretação constante dos dados recolhidos.

No que respeita à tipologia de estudo de caso, Yin (1993, citado por Meirinhos e Osório, 2010) identifica várias possibilidades, sendo que esta investigação se enquadra na categoria de estudo de caso exploratório. Esta tipologia possibilita definir questões e hipóteses para investigações futuras, bem como aprofundar a compreensão de um determinado fenómeno (Meirinhos & Osório, 2010). Ferreira e Rivero (2020) reforçam que a investigação com crianças exige um posicionamento ético e metodológico atento, dado que a infância deve ser compreendida nos seus próprios termos, respeitando as interpretações e vivências das crianças dentro do seu contexto social e cultural.

Assim, ao adotar uma abordagem qualitativa e a metodologia de estudo de caso, esta investigação procura compreender as dinâmicas das saídas ao exterior no contexto da educação de infância, valorizando a experiência das crianças, da educadora e da assistente operacional. A triangulação de fontes garante um olhar mais amplo sobre o fenómeno, promovendo uma análise rica e fundamentada dos dados obtidos.

#### 4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Relativamente às técnicas de recolha de informação adotadas, estas assentam num “ecletismo metodológico” e na utilização de procedimentos de pesquisa diversificados (Queirós & Rodrigues, 2006). Deste modo, recorri a três técnicas principais: **observação direta participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas e focalizadas**. A inclusão destas técnicas procura captar diferentes perspetivas sobre as saídas ao exterior e a sua relevância para as crianças.

A **observação** constitui uma técnica essencial na investigação qualitativa, pois possibilita o contacto direto com os fenómenos a estudar (Rodríguez et al., 1999). Esta abordagem permite recolher dados através da presença ativa do investigador no contexto analisado, possibilitando a compreensão das interações entre crianças, equipa educativa e espaço exterior. Rodríguez et al. (1999) caracterizam a observação como um método interativo, onde o investigador se envolve ativamente nos acontecimentos, assegurando uma recolha de dados mais rica. Ferreira e Rivero (2020) destacam que a observação participante é fundamental nos Estudos da Infância, pois permite captar as múltiplas formas de expressão das crianças, que nem sempre se manifestam pela linguagem verbal, mas também pelos gestos, movimentos e interações lúdicas. Ferreira e Tomás (2022) destacam a importância de uma observação atenta e intencional quando se trabalha com crianças, uma vez que estas são atores sociais e produtores de culturas lúdicas. Assim, a recolha de dados foi complementada com **notas de campo**, registando descrições detalhadas das interações e comportamentos das crianças durante momentos de saídas ao exterior.

A **consulta documental** constitui uma segunda técnica de recolha de dados, permitindo contextualizar o estudo e complementar as restantes fontes de informação. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), as fontes documentais podem “servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (p. 62). Para esta investigação, foram analisados documentos estruturantes do AE e do JI.

A **entrevista** é uma técnica fundamental na recolha de dados qualitativos, permitindo aceder ao discurso dos participantes e compreender as suas perspetivas (Quivy & Campenhoudt, 2008). No âmbito desta investigação, foram realizadas **entrevistas semiestruturadas à educadora de infância e à assistente operacional**, bem como

**entrevistas focalizadas em grupo às crianças da sala.** Segundo Yin (2003), as entrevistas são uma das principais fontes de informação em estudos de caso. Para a sua realização, foram elaborados três guiões de entrevista (Anexos D e G), permitindo uma condução estruturada da conversa, mas garantindo a flexibilidade necessária para adaptar as questões ao contexto das respostas dos participantes (Máximo-Esteves, 2008). A entrevista realizada à educadora de infância foi respondida por escrito por vontade da mesma. As entrevistas focalizadas com as crianças foram realizadas em pequenos grupos, permitindo um ambiente mais dinâmico e favorecendo a expressão das suas opiniões e experiências (Ferreira, 2018). Conforme Gui (2003), este formato tem como vantagem “a oportunidade de observar uma quantidade muito maior de interação entre os participantes a respeito de um tópico, num intervalo de tempo limitado” (p. 4). Ao entrevistar crianças, é essencial considerar os contextos de interação e institucionais em que as suas vozes são produzidas, reconhecendo que o discurso das mesmas é influenciado por relações e experiências anteriores (Ferreira & Rivero, 2020). Durante a realização das entrevistas foi interessante perceber que muitas vezes a primeira criança a dar uma resposta era uma espécie de modelo para as restantes, que respondiam da mesma forma ou então, não respondendo a mesma coisa, tinham um incentivo para começarem a expressar as suas opiniões e se desinibirem.

A conjugação destas técnicas – **observação, consulta documental e entrevistas** – permitiu um processo de recolha de dados diversificado e sólido, possibilitando a construção de uma visão mais abrangente sobre a temática da investigação.

#### 4.3.3. Processo de análise dos dados recolhidos

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite interpretar de forma sistemática e fundamentada um determinado conjunto de dados verbais, visuais ou escritos, com o objetivo de compreender os seus significados, intenções e impactos no contexto estudado (Sampaio & Lycarião, 2021). Ferreira e Rivero (2020) refletem que a análise dos dados com crianças deve ser sensível às suas múltiplas formas de expressão, considerando não apenas o que é dito, mas também o que permanece não dito, os silêncios e as manifestações não verbais das crianças.

De acordo com Bardin (1997), este processo organiza-se em três fases: *pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados*.

A primeira fase, a **pré-análise**, consiste na organização do material a ser analisado, permitindo estruturar as ideias iniciais e definir um plano de análise (Bardin, 1997). Como referem Silva e Fossá (2013), nesta etapa procura-se sistematizar as ideias do quadro teórico e estabelecer indicadores para interpretar os dados.

Na segunda fase, a **exploração do material**, procede-se à codificação, categorização e quantificação dos dados, permitindo identificar padrões e tendências (Bardin, 1997). A categorização agrupa elementos semelhantes segundo critérios previamente definidos, estruturando os dados de forma objetiva (Silva & Fossá, 2013).

Por fim, a terceira fase, o **tratamento dos dados**, visa interpretar e dar significado às informações analisadas, permitindo responder aos objetivos do estudo e identificar descobertas inesperadas (Bardin, 1997). Para isso, é essencial que as conclusões sejam coerentes e fundamentadas nos dados recolhidos.

No âmbito desta investigação, a análise de conteúdo foi aplicada ao material recolhido, nomeadamente às entrevistas realizadas à equipa educativa e às entrevistas focalizadas com as crianças. Como referem Bauer e Gaskell (2000), as entrevistas permitem recolher um conjunto de dados essenciais para compreender a relação entre os diferentes atores envolvidos no estudo e a realidade em análise. Para complementar esta abordagem, foi também realizada a análise das notas de campo elaboradas durante o período da PPS II relacionadas com a temática da investigação.

Assim, com base nas diretrizes teóricas apresentadas pelos autores mencionados, a análise de conteúdo revela-se uma metodologia adequada para esta investigação qualitativa, possibilitando uma interpretação rigorosa dos dados recolhidos e permitindo formular conclusões fundamentadas sobre o impacto das saídas pedagógicas no desenvolvimento das crianças e na perceção dos diferentes intervenientes.

#### 4.3.4. Questões éticas durante a PPS II – intervenção e investigação

De modo a garantir a ética no decorrer desta investigação e da minha intervenção tive em consideração um conjunto de princípios éticos e deontológicos determinados por

Tomás (2011) para o trabalho de investigação com as crianças, como se pode observar no Anexo C.

Como é referido por Ferreira e Rivero (2020) “A ética não é um dado exterior ou acima dos(as) pesquisadores(as), mas antes relações de responsabilidade e de cuidado para com o outro, em que estes(as) estão ‘dentro’ dos processos das pesquisas com crianças em que participam.” (p. 83).

Foquei-me nomeadamente, no respeito pela confidencialidade e privacidade das crianças, equipa educativa e famílias, onde não são divulgadas imagens ou informações que permitam o seu reconhecimento e, por outro lado, essa recolha de imagens foi feita de forma discreta, sem perturbar o tempo e o espaço de cada um. Refiro ainda que os nomes utilizados para identificar as crianças e a equipa educativa são fictícios, de forma a salvaguardar a identidade de todos os intervenientes. Mantive sempre uma responsabilidade e profundo respeito com as crianças, equipa educativa e famílias, procurando ter uma conduta transparente e coerente, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças e colaborando com todos os intervenientes.

# 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo pretende apresentar e discutir os resultados obtidos ao longo da investigação, de forma a responder aos objetivos inicialmente delineados. A análise baseia-se nos diferentes dados recolhidos, nomeadamente nas entrevistas realizadas à educadora cooperante, à assistente operacional (Anexo E) e às crianças, em contexto de entrevista focalizada de grupo (Anexo H), bem como da observação materializada nas notas de campo registadas ao longo da PPS II.

A partir da análise destes dados, foram identificados temas centrais que emergiram dos discursos das crianças e da equipa educativa. Estes temas serão aprofundados à luz da fundamentação teórica previamente explorada, permitindo um diálogo entre a experiência vivida no contexto educativo e as perspetivas teóricas que sustentam e alavancam a investigação.

Deste modo, a apresentação dos resultados não se limita a descrever as perceções dos diferentes intervenientes, mas procura interpretá-las criticamente, refletindo sobre as implicações das saídas pedagógicas no JI e sobre os significados que lhes são atribuídos pelas crianças e pela equipa educativa.

### **5.1. As saídas da Sala 3**

Ao longo da PPS II, registei na tabela que se segue abaixo as saídas que aconteceram na sala 3. Dividi a tabela em duas grandes categorias: Dentro do Agrupamento, próximas e de curta/média duração e na cidade, distantes e de média/longa duração.

A maioria das saídas ocorreu dentro do agrupamento, envolvendo deslocações a espaços próximos e de curta ou média duração, sempre realizadas a pé. Destacam-se as idas frequentes à horta, no âmbito do projeto “Vamos cuidar da nossa horta!”, bem como ao auditório para atividades de expressão corporal. Além disso, registaram-se saídas pontuais à biblioteca e à escola secundária. Já as deslocações para fora do agrupamento, envolveram percursos mais longos e uma maior diversidade de espaços, como as hortas comunitárias, o mercado municipal e a livraria Ulmeiro. Houve ainda saídas para eventos culturais, como a ida ao teatro, viabilizada pelo transporte cedido pela Junta de Freguesia. A análise da mobilidade evidencia que a maior parte das saídas foi realizada a pé,

reforçando a caminhada como elemento central da experiência das crianças nos espaços próximos ao jardim de infância.

A organização das saídas reflete a intencionalidade pedagógica da equipa educativa, uma vez que essas deslocações se integraram em projetos e interesses do grupo. Embora possam ter ocorrido menos momentos de exploração espontânea, a realização dessas saídas representa um importante passo na valorização do espaço exterior como lugar de aprendizagem e descoberta.

Tabela 2 - Saídas realizadas pela sala 3 durante a PPSII

Saídas	Distância/Tempo	Mobilidade	Espaços	Atividades	Nº de deslocações
Dentro do Agrupamento	Próximo Curta/média duração	Andar	Escola Secundária	Passeio de outono/recolha de elementos naturais	1
			Biblioteca da OS	Feira do Livro da OS	1
			Horta	Atividades no âmbito do projeto “Vamos cuidar da nossa horta!”	<20
			Auditório	Atividades de expressão corporal	7
Na cidade	Distante Média/longa duração	Andar	Quinta da Granja	Hortas Comunitárias	1
				Percurso na Natureza	1
			Mercado Municipal	Exploração do mercado/compra de sementes no âmbito do projeto “Vamos cuidar da nossa horta!”	1
			Livraria Ulmeiro	Sessão de histórias	2
			Infantário	Conhecimento da horta do Infantário	1
			Mercado de Natal	Atividades de Natal	1
		Autocarro Junta de Freguesia	Teatro	Sessão da peça “O Quebra-Nozes e o Rei dos Camundongos”	1

Fonte: elaboração própria.

## 5.2. As saídas ao exterior pelo olhar das crianças e da equipa educativa

As saídas ao exterior foram vividas e interpretadas de formas distintas pelas crianças e pela equipa educativa, revelando diferentes perceções sobre a cidade, o caminhar, a relação com os espaços e até os desafios enfrentados no percurso. Como já mencionado, a partir das entrevistas realizadas e das observações, foram identificadas

temáticas emergentes que permitem compreender as dinâmicas e significados atribuídos a essas experiências. Nesta secção, essas temáticas serão analisadas em diálogo com a literatura, articulando as vozes das crianças, as perspectivas da equipa educativa e as notas de campo.

### “Eu gosto de sair da escola.” – A importância das saídas no JI

A experiência de sair do JI foi amplamente valorizada pelas crianças, como expressa esta fala. O entusiasmo demonstrado pode ser compreendido à luz do conceito de desemparedamento da infância, que defende a importância de ampliar as experiências das crianças para além dos limites da sala (Tiriba, 2018), numa perspectiva que reconhece o direito das crianças à cidade como um direito ao encontro, à descoberta e à apropriação ativa dos espaços urbanos (Barbosa et al., 2023).

Durante as entrevistas focalizadas, realizadas com 19 crianças do grupo, organizadas em pequenos grupos de cinco, as crianças foram questionadas sobre as razões de gostarem de sair do JI e quais foram as saídas que mais gostaram. Após uma análise das entrevistas (anexo I), foi possível identificar que as saídas são importantes para as crianças especialmente por terem oportunidade de experienciar momentos que não podem no JI: “Porque gosto de ver as coisas tipo frutos, muitas coisas diferentes que podemos conhecer [...]” (Mariana). A educadora reforçou essa importância, destacando que as saídas são oportunidades para as crianças se envolverem de forma mais ativa com os espaços e pessoas da comunidade: “[...] as saídas ao exterior, aproximam as crianças ao meio a que pertencem, valorizando as instituições e os espaços culturais e sociais, bem como as gentes que os dinamizam e habitam.” (EC, anexo F) e são uma oportunidade de desenvolvimento das crianças “[...] permite o enriquecimento das oportunidades educativas, nas várias áreas de desenvolvimento (físico, emocional, cognitivo e social).” (EC, anexo F). A assistente operacional reforça, mencionando que no JI estas experiências são muito importantes porque podem ser as únicas oportunidades que as crianças têm: “Considero porque muitas delas as vezes e a única vez que vão a um museu, a um teatro, a um circo, a uma visita de estudo, a um parque...” (AO, anexo F).

Quando questionadas sobre as preferências, as respostas incidiram em dois fatores: i. realização de atividades e ii. Familiarização com o espaço, isto é, as crianças

preferem sair para locais onde tenham uma atividade planeada ou para locais que já conheçam. Estas preferências foram mencionadas por grande parte das crianças entrevistadas, demonstrando que o reconhecimento do espaço e a existência de experiências concretas são aspetos que aumentam o seu entusiasmo.

Assim, as saídas ao exterior, para além de momentos de exploração, permitem que as crianças compreendam e experimentem o mundo de forma mais ampla, promovendo a sua participação ativa na vida urbana e contribuindo para que sejam reconhecidas como cidadãs com direito a intervir na construção dos espaços que habitam (Seixas & Fernandes-Jesus, 2023).

#### *“Tantos meninos juntos, veio tudo à rua hoje!” – A falta de crianças no espaço urbano*

Várias foram as saídas em que a surpresa dos habitantes locais foi notória quando passávamos, a frase “Tantos meninos juntos, veio tudo à rua hoje!” – reflete a perceção de que a presença das crianças no espaço público é algo invulgar. Este comentário, ouvido durante uma saída, evidencia como a cidade se tornou um espaço predominantemente ocupado por adultos, onde a infância parece confinada a contextos fechados.

Como abordado no capítulo anterior, a literatura tem apontado que ao longo das últimas décadas, a presença das crianças na cidade diminuiu significativamente, resultado de fatores como o aumento do trânsito, a perceção de insegurança e a crescente valorização de espaços controlados e estruturados para a infância. Esta transformação está relacionada com uma crescente adultocentrização dos espaços urbanos, onde a cidade é planeada com base nas lógicas da produtividade, do consumo e da vigilância, relegando as crianças a espaços delimitados e pouco flexíveis.

A assistente operacional reforçou esta ideia mencionando que “Estamos aqui perto, acho que estes parques podiam ser um bocadinho mais explorados pelas crianças da própria freguesia. Porque tens várias coisas que se podem descobrir e não ficar só focada no programa da sala.” (AO, anexo F) e “[...] acho que os meninos precisam de andar na rua, é tudo uma novidade porque eles não estão habituados e mesmo as pessoas na rua já não estão habituadas a ver crianças na rua.” (AO, anexo F).

Na entrevista (anexo I), em dois dos quatro grupos, algumas crianças demonstraram a perceção da influência do trânsito do dia a dia: “A coisa que eu odeio

mais é os sinais porque chego sempre atrasada.” (Carlota) e “Eu não queria ter trânsito na cidade, porque se não chegavam atrasados à escola.” (Patrícia).

O trânsito surge, assim, como um elemento de frustração e limitação no quotidiano urbano das crianças, interferindo não só nos seus tempos e rotinas, mas também na forma como experienciam e se relacionam com a cidade. Tal como referem Farias e Müller (2017), o trânsito intenso e a velocidade das vias urbanas restringem a mobilidade e a independência das crianças, sendo percecionado pelos adultos como um risco constante. “A mobilidade dos adultos aumentou muito e, paralelamente, a mobilidade das crianças reduziu-se até quase desaparecer, em grande parte por causa dos riscos introduzidos pelos automóveis dirigidos por seus pais” (Tonucci, 2005, p. 88). Neste cenário urbano marcado pelo passo apressado e pelo medo, as cidades deixam de ser lugares de encontro e de construção de narrativas, tornando-se espaços onde o perigo limita o direito de circular, brincar e descobrir.

#### “Andar a pé cansa...” – A desvalorização do caminhar

A afirmação “Andar a pé cansa...” reflete uma perceção presente em algumas crianças sobre a deslocação a pé nas saídas ao exterior. Durante as entrevistas (anexo I), a maioria das crianças demonstrou uma clara preferência pelo uso de transportes, especialmente o autocarro, por considerarem mais cómodo e divertido. Como expressaram algumas crianças, a deslocação de autocarro é vista como uma oportunidade para descansar - “Porque podemos descansar.” (Samuel) -, viajar mais rapidamente - “Sim nos transportes, que são rápidos.” (Mariana) - ou simplesmente como uma experiência entusiasmante - “Eu gosto mais de ir de autocarro, é mais divertido.” (Milene). Por outro lado, algumas crianças verbalizaram o cansaço associado ao ato de caminhar: “Porque nós precisamos de andar que é uma seca.” (Maria Joana); “Olha andar (anda pela sala), ah já estou a suar.” (Maria Joana)

No entanto, em todos os grupos surgiram também crianças que demonstraram valorizar o caminhar, associando-o ao bem-estar, autonomia ou experiências familiares (anexo I): “Gostamos de andar até aos sítios.” (Diogo), “Eu gosto de ir até a rua da minha avó a pé.” (Mariana), “Andar faz bem.” (Carlota), “Eu odeio, porque assim dói as pernas. Não espera eu gosto porque dá força às pernas.” (Patrícia). Estes diálogos evidenciam

que, apesar da resistência ao esforço físico, há também um reconhecimento dos benefícios da caminhada, seja pela autonomia que proporciona ou pela familiaridade com os percursos.

Como argumenta Neto (2020),

A vivência do corpo em movimento pelo território da cidade para todos suscita a existência de conforto ambiental (atividade regular e nível de intensidade), equilíbrio entre margem de risco e segurança, eliminação de barreiras arquitetónicas (existência de espaço físico, promoção de autonomia, mobilidade e vida ativa) e obstáculos sociais e políticos (gestão do tempo e stresse, sossego, silêncio, convivência e divertimento). (p.186)

Além disso, uma criança referiu que existe um fator que influencia a receptividade ao caminhar que é a meteorologia, tendo preferência pelo calor (anexo I): “Porque lá fora está muito frio e eu não gosto. Quando está calor eu gosto de ir, mas quando está frio não gosto.” (Manuel). Esta percepção é, muitas vezes, reflexo do olhar dos adultos, que numa perspectiva de proteção tendem a restringir o tempo passado no exterior em dias frios ou chuvosos, optando pelo conforto do espaço interior. Contudo, em países nórdicos, com condições climáticas mais exigentes, as crianças mantêm o contacto diário com o exterior, com a convicção de que não existe mau tempo, apenas roupa inadequada (Knight, 2011). Esta visão desafia as práticas educativas mais convencionais, mostrando que o desconforto pode ser superado com preparação e que o frio também pode ser vivido como



Figura 30 - Crianças da sala 3 numa saída ao exterior

oportunidade de descoberta, movimento e bem-estar. Tal como defende Pinto (2021), “ao ar livre, os espaços muitas vezes não têm fronteiras fixas nem vedações, permitindo uma margem de liberdade física e de movimento considerável, dependendo das suas características” (p. 91). Essa liberdade inclui também o contacto com os elementos naturais e atmosféricos, mesmo quando estes são aparentemente adversos. O frio, o vento ou o chão molhado não surgem como obstáculos, mas como condições com as quais as crianças aprendem a negociar.

A assistente operacional destacou a importância de as crianças aprenderem a circular na cidade, reconhecendo elementos fundamentais do espaço público, como passadeiras e regras de atravessamento: “[...] mas acho que é muito importante, os meninos saberem andar na rua, acho que é importante saberem o que são as passadeiras, onde é que se atravessa, onde é que não se atravessa, que barulho é que podemos fazer, o que não podemos porque estamos num sítio público.” (AO, anexo F).

“Uma cidade é sítios que as pessoas podem imaginar, ver, estar, eu acho que é isso.” –  
Perceção, reconhecimento e contrastes no olhar das crianças

A cidade, no olhar de algumas crianças, revela-se como um espaço plural, onde elementos físicos, simbólicos e sensoriais se entrelaçam na sua vivência quotidiana. Mais do que um conjunto de edifícios e ruas, a cidade é percebida pelas crianças como um lugar de encontros, descobertas e memórias. “Uma cidade é sítios que as pessoas podem imaginar, ver, estar, eu acho que é isso.” (Maria Joana), esta definição revela a amplitude da sua perceção, que não se restringe apenas ao que é visível, mas também ao que pode ser experimentado e imaginado.

O reconhecimento do espaço urbano pelas crianças está frequentemente associado às suas experiências prévias, seja em contexto familiar ou em saídas anteriores. Durante os percursos, fui-me posicionando perto de várias crianças para observar e ouvir o que diziam e uma grande parte delas foi identificando locais significativos para elas (anexo J): “O meu avô mora ali naquele prédio, eu venho aqui com ele” (Patrícia); “Ali é a casa da minha avó” (Milene); “Morava aqui quando era bebé, agora moro noutra casa” (Mariana). Estes exemplos evidenciam como a cidade se constrói também através das relações interpessoais e das ligações afetivas que as crianças estabelecem com determinados lugares.

Segundo Tonucci (2019), as crianças são habitantes legítimos da cidade e a forma como se apropriam dos espaços reflete o seu direito de viver e participar ativamente no ambiente urbano. Ao reconhecerem locais que fazem parte do seu quotidiano, as crianças demonstram um sentido de pertença e uma relação de continuidade entre os diferentes espaços que frequentam. A mobilidade dentro da cidade também surge como um elemento relevante na construção dessa relação. Algumas crianças associam os percursos

às suas rotinas (anexo J): “Quando eu vou para a natação, eu vou por aqui” (Carlota); “Eu vou jogar aqui bola” (Aníbal).

Ao longo das saídas, a maioria das crianças foram também nomeando diferentes espaços que costumam frequentar (anexo J): “Olha, estamos a chegar ao Palácio Baldaya, é muito giro.” (Artur), “Eu faço ali ballet.” (Patrícia) (NC N.º.1 -30/10/2024), “Ali é o Pau de Canela” (Luís) (NC N.º.1 – 21/11/2024), “Aqui é um parque.” (Milene) (NC N.º.1 – 21/11/2024).

Para além do reconhecimento de locais familiares ou importantes para as crianças, também se observaram diversas interações com elementos da comunidade que compõem a cidade. Nas entrevistas, em dois dos quatro grupos, algumas crianças referiram a presença de pessoas nos seus percursos, revelando uma consciência social e uma atenção às figuras que encontram nas suas vivências urbanas (anexo I): “E gosto de ver muitas pessoas, algumas eu já conheço.” (Diogo), “[...] muitas pessoas estranhas.” (Laura), “[...] pessoas que não conhecemos [...]” (Olga). Estas vivências demonstram como, ao percorrer repetidamente os mesmos caminhos, as crianças vão criando imagens mentais dos lugares, estabelecendo ligações afetivas que lhes permitem reconhecer, nomear e situar-se no espaço urbano. Como refere Moraes (2024), essa familiaridade com as ruas contribui para a construção de sentimentos de pertença e identificação com os locais vividos, sendo esse processo marcado por uma construção sociocognitiva lenta e progressiva. Trata-se de uma identidade que se constrói com o corpo, nas sensações, nas relações e nas vivências do dia a dia. O espaço, neste sentido, não é algo fora da criança, mas algo que ela vive e transforma com as suas experiências, emoções e histórias. Nas notas de campo (anexo J), foram registadas várias situações em que esta interação com a comunidade aconteceu de forma espontânea: “Depois, passámos ainda na horta de uma senhora muito simpática que nos tinha convidado para entrar [...]” (NC N.º.1 – 21/11/2024); “O senhor de uma loja ofereceu-nos morangos desidratados para provarmos [...]” (NC N.º.1 – 30/10/2024). Em alguns casos, as crianças reconhecem membros da comunidade e fazem ligações afetivas a essas figuras: “É avô de uma amiga minha da Pedrita.” (Patrícia) (NC N.º.1 – 29/11/2024), ou mencionam a vontade de voltar aos espaços acompanhadas de familiares: “Quando vier aqui com o avô vou-lhe pedir para irmos comprar os morangos.” (Patrícia) (NC N.º.1 – 30/10/2024). Noutros casos,

reconhecem figuras de autoridade presentes na cidade: “Nós na outra vez vimos o camião dos bombeiros.” (Luís) (NC Nº.1 – 12/12/2024), “Ao passarmos por um sinal, o Jorge Pedro disse “É o sinal dos bombeiros”.” (NC Nº.2 – 28/11), “Está ali um polícia, está ali um polícia.” (Luís) (NC Nº.2 – 28/11/2024), “Os polícias não fazem mal a nós, prendem os maus, os ladrões, mas também prendem nós quando nós portamos muito mal.” (Santiago) (NC Nº.2 – 28/11/2024), “Ao encontrarmos alguns polícias, as crianças acenaram e disseram “Olá.”” (NC Nº.1 – 12/12/2024).

Também a mobilidade urbana se revelou presente nas observações. Passando por ciclovias ou vendo transportes públicos, algumas crianças atribuíam significados aos elementos da cidade (anexo J): “É o caminho para as bicicletas” (Milene) (NC Nº.1 – 21/11/2024), “Um autocarro. É o 54.” (Luís) (NC Nº.2 – 28/11/2024). Estas referências indicam que as crianças não apenas habitam a cidade, mas também a compreendem na sua funcionalidade, apropriando-se dos seus códigos, símbolos e infraestruturas.

Foi interessante perceber a perceção de uma criança em relação aos contrastes entre diferentes zonas urbanas, manifestando surpresa ao encontrar espaços que não vão ao encontro da sua expectativa: “Isto nem parece ao pé do Colombo.” (Luís), esta frase indica a sua perceção sobre a diversidade da cidade, evidenciando que mesmo dentro de um mesmo bairro ou freguesia, há variações significativas. Esta perceção vai ao encontro da perspectiva de Lefebvre (1968), que compreende a cidade como uma construção social viva e contraditória, tecida por diferentes usos, práticas e apropriações. Ao revelar tais contrastes, é evidenciado um olhar crítico sobre o espaço urbano, reconhecendo-lhe a diversidade e expressando uma consciência espacial em formação.

As crianças descrevem a cidade a partir dos elementos que observam e interagem no dia a dia. Para sintetizar esta informação, está inserida abaixo uma parte da tabela elaborada no decorrer da análise categorial das entrevistas, com as categorias e subcategorias no que diz respeito aos elementos observados pelas crianças (anexo I):

*Tabela 3 - Subcategorias identificadas pelas crianças de elementos presentes na cidade*

Elementos presentes na cidade	Sinais de trânsito
	Animais
	Passadeiras
	Casas
	Carros
	Pessoas

	Motas
	Camiões do lixo
	Máquina de obras
	Bicicletas
	Estradas
	Portas
	Restaurantes
	Lojas
	Arte

*Fonte: elaboração própria, com base na análise categorial das entrevistas focalizadas*

Para além do reconhecimento visual e da dimensão espacial, a cidade é também experienciada através dos sentidos. Tal como defende Sarmiento (2018), ela é feita de encontros, sons, cheiros, movimentos e afetos, um tecido coletivo que pulsa no quotidiano e se transforma com quem a habita. Durante as saídas, esse aspeto sensorial emergiu de forma marcante. Na primeira vez que passámos por uma loja de café, a educadora Camila chamou a atenção das crianças para o aroma a café presente no espaço. Noutra saída, ao voltarmos a passar no mesmo local, a memória do cheiro foi relembraada “Olha o cheirinho.” (Santiago). Esta lembrança revela como algumas crianças estabelecem conexões sensoriais com os espaços urbanos, reforçando a ideia de que a cidade se constrói também pela memória e pelos sentidos. Como referem Lopes et al., (2020), é precisamente no corpo em movimento, nas interações e nas sensações, que o espaço deixa de ser apenas cenário e se transforma num lugar vivido. Gehl (2013) acrescenta que a sensação de bem-estar na cidade está diretamente ligada à forma como estas recebem e integram o corpo humano, validando os seus sentidos e ritmos, e promovendo apropriações significativas do espaço urbano. Esta sensibilidade ao aroma do ambiente, foi sendo evidenciada em vários momentos: “Cheira muito bem!” (António), “Pois cheira, achas que cheira a quê?” (Estagiária) “Não sei... acho que é chocolate.” (António) “Ou coxinha.” (Mariana) (NC N.º.1 -29/11/2024), “Olha sintam o cheiro, cheira bem. É a pastelaria” (Educadora Camila) (NC N.º.1 -21/11/2024)

Além do olfato, os sons da cidade também captam a atenção das crianças. “Au, au, au. Cães. E os bombeiros.” (Olga). Estes sons fazem parte do seu reconhecimento do ambiente e da forma como interpretam o que as rodeia.

Estas interações evidenciam como os cheiros e sons despertam memórias e associações, contribuindo para a construção da experiência urbana das crianças. Segundo Tonucci (2019), as crianças percebem a cidade de forma mais sensorial e interativa do

que os adultos, pois exploram o espaço com o corpo e os sentidos, atribuindo significados a partir das suas experiências diretas.

Para além da perceção da cidade como um espaço de memórias, relações e contrastes, várias crianças, especialmente do grupo 3 e o grupo 4, identificaram diferenças claras entre o espaço urbano e o JI (anexo I): “Na rua não há jogos, nem cadeiras, só na escola.” (Laura). “Ah, já sei, há casas e aqui não há.” (Maria Joana). Estas observações mostram que algumas crianças estabelecem comparações entre os espaços que frequentam, reconhecendo que cada um tem características próprias. O JI é visto como um lugar organizado para o brincar, enquanto a cidade se apresenta com outras dinâmicas e elementos. No entanto, essa diferença não é percecionada como positiva ou negativa, mas simplesmente como parte da diversidade dos lugares que habitam. Se na escola há jogos e cadeiras que não encontram na rua, também há experiências na cidade que não fazem parte do quotidiano escolar, como observar lojas, ouvir o som dos bombeiros ou encontrar cães pelo caminho. Esta perceção reflete uma compreensão mais ampla da complementaridade entre os diferentes espaços e a forma como cada um contribui para a sua vivência do mundo.

“Pois porque caímos na estrada e o carro atropela.” - Os medos e os desafios nas saídas ao exterior

Durante as saídas ao exterior, as crianças demonstram uma consciência clara dos desafios e perigos que podem surgir, particularmente no que diz respeito à circulação na cidade. Mais de metade das crianças referiram espontaneamente situações de risco, como o trânsito, os obstáculos e até mesmo a presença de estranhos, que foram mencionados como fatores que despertam receios (anexo I): “Pois porque caímos na estrada e o carro atropela.” (Diogo), “Pois, mas uma vez uma adulta caiu e foi atropelada o pé.” (Marta), “Porque assim podem ir para a estrada e atropela um carro.” (Luís). As suas palavras evidenciam uma perceção dos riscos do espaço urbano e da necessidade de vigilância constante. Para além dos carros, outros elementos do meio envolvente também são reconhecidos como desafios: “Sim, temos de ter cuidado porque há muitos obstáculos, há muitos carros que mesmo mais velhos ou mais novos temos de ter cuidado. Há pessoas que estão a passar e há carros que não podem ver e pode ser um acidente grave.”

(Mariana). Há ainda um outro tipo de receio que vai além dos riscos físicos, relacionado com experiências anteriores e o desconhecido: “Eu tenho medo de ladrões, uma vez um ladrão roubou a mala da minha mãe e fiquei com medo.” (Maria Joana).

Apesar dessas apreensões, quase todas as crianças verbalizaram sentimentos de segurança relacionados com a presença e a proximidade com a equipa educativa. A relação de confiança estabelecida com os adultos que as acompanham desempenha um papel fundamental na forma como vivenciam essas experiências fora do jardim de infância: “Sim, porque temos muito carinho pelas professoras.” (Diogo). A segurança emocional e física é construída através do contacto próximo, como evidenciado (anexo I): “Eu não me sinto segura porque eu sou medrosa, mas sinto um pouco quando dou a mão a vocês.” (Patrícia). Da mesma forma, é reforçada a importância das estratégias utilizadas pelas adultas para garantir a proteção do grupo: “Eu me sinto segura porque nos protegem, porque nos dizem quando está carros a passarem e a Isaura fica na passeadeira a dizer que os carros não podem andar. Eu gosto muito disso, fico feliz e protegida.” (Mariana).

O direito à informação, a clareza na comunicação e a previsibilidade das ações da equipa educativa parecem ser essenciais para que as crianças se sintam envolvidas nas saídas: “Ela (Camila) diz sempre onde é que vamos.” (Diogo). Este tipo de resposta foi partilhado pela maioria das crianças, que realçaram a importância de saber antecipadamente o destino das saídas e as suas intenções.

Quando questionadas sobre como se sentiriam se essa informação não lhes fosse dada, a resposta mais comum foi: “Tristes.” (Samuel), “Tristes, porque eu quero saber tudo, onde vou e o que vamos fazer.” (Carlota). Tal como refere Tomás (2014), a criança não é mero recetor das influências a que está sujeita, mas um ator em contínuo desenvolvimento, com opinião própria e interpretações sobre o mundo, que devem ser consideradas sempre que se tomam decisões que lhe digam respeito (p. 137). Neste sentido, comunicar com as crianças sobre os percursos, destinos e intenções das saídas é também reconhecer a sua agência e o seu direito à participação. Além disso, “é urgente e possível perspetivarmos o potencial das crianças mais novas para se assumirem como cidadãs e a necessidade de concebermos a educação de infância como o primeiro locus da construção da cidadania” (Folque, 2014, p. 21). Assim, práticas educativas baseadas

na transparência, no diálogo e na confiança mútua, promovem não só uma vivência mais segura e afetiva, como também valorizam a criança como sujeito de direitos e participante na vida coletiva. A educadora refere esta importância, referindo que “as deslocações são planeadas com as crianças: onde vamos (aferir previamente quem conhece ou quem já foi), como vamos (a pé ou qual o meio de transporte a utilizar), em que dia é a saída, o que é preciso levar, quais os comportamentos rodoviários a ter em conta...” (EI, anexo F), a assistente operacional refere que “Depois é motivar os meninos, não só dizer onde é que vamos, mas explicar as razões, para estarem atentos ao que vão ver.” (AO, anexo F).

Para garantir a segurança e o bom funcionamento das saídas, a equipa educativa estabelece em conjunto com o grupo, um conjunto de regras que são sempre reforçadas com as crianças. A preparação envolve não apenas a definição de normas, mas também uma organização cuidadosa, como a marcação prévia do local a visitar e a avaliação das condições do percurso: “É necessário estabelecer os contactos ou fazer marcação do espaço a visitar.” (EI, anexo F), “Importa ainda verificar se é necessário meio de transporte para realizar a saída ou se a mesma é feita a pé.” (EI, anexo F), “É importante que as crianças tenham autorização dos Encarregados de Educação para sair do JI.” (EI, anexo F). Além disso, o grupo deve estar preparado para lidar com eventuais desafios: “Importa, ainda, que todos saibam o que irão ver, quais os obstáculos com que se podem cruzar e conhecer algumas normas indispensáveis para circular em grupo e em segurança na via pública.” (EI, anexo F).

No momento da saída, as regras são lembradas e contextualizadas, permitindo que as crianças compreendam não apenas a sua importância, mas também as razões pelas quais existem: “Antes de sairmos do JI para a nossa visita às hortas comunitárias, a educadora Camila lembrou as regras para as saídas: irmos a pares, sem sair da fila; ter muito cuidado e estar atento na rua; respeitar as pessoas e perceber que as hortas comunitárias não são nossas.” (NC N.º.1 – 21/11/2024). Algumas regras surgem da experiência e do reconhecimento dos desafios do percurso: “Olhem, quando caminhamos no passeio não podemos ir na pontinha porque podemos nos desequilibrar e caímos para a estrada, portanto vamos sempre encostados.” (Educadora Camila) (NC N.º.2 – 28/11/2024).

Além das normas que orientam a circulação, existem alguns cuidados a ter nos espaços urbanos e na interação com a comunidade. A educadora refere: “Sim, existem regras. Cumprir o combinado previamente em sala: ajudar os colegas mais novos ou que precisam de ajuda, ouvir as indicações das adultas. Caso a saída seja a pé, as crianças devem ter em conta algumas regras de segurança rodoviária.” (EI, anexo F). Nas entrevistas, quase todas as crianças conseguiram enunciar pelo menos um desses cuidados (anexo I): “Temos de desviar das pessoas.” (Diogo), “Respeitar.” (Afonso), “Quando vamos comprar alguma coisa, não toco sem perguntar.” (Diogo). As regras também incluem cuidados com a própria organização do grupo e a preparação para a saída: “Para termos cuidado com as passadeiras por causa dos carros.” (Mariana), “Vestem os casacos, não façam barulho.” (Maria Joana), “Não se pode empurrar.” (Carlota), “Não se pode bater. Gritar.” (Maria Joana).

Sendo a preocupação com a segurança das crianças uma prioridade e igualmente partilhada pela equipa educativa: “A segurança física de cada criança é a maior preocupação.” (EI, anexo F). Existem desafios adicionais que influenciam a viabilidade das saídas, nomeadamente os custos associados ao transporte e às visitas pagas. “Nas visitas de autocarro é o preço, que é extremamente caro. E se for um local a pagar é muito difícil apresentar a um pai a conta do local mais a conta do autocarro e é inglório porque não há muitos sítios que se possam ir de graça.” (AO, anexo F).

Contudo, mais do que um conjunto de normas a serem seguidas, as regras podem ser vistas como oportunidades de aprendizagem e autonomia. A forma como são



Figura 33 - Crianças da sala 3 numa saída ao exterior

explicadas e negociadas permite que as crianças compreendam o seu propósito e interiorizem o significado de agir de forma responsável nos espaços públicos. Se, por um lado, estas normas refletem um contexto urbano pouco acessível às crianças, por outro, ajudam-nas a desenvolver competências de cidadania e participação. A comunicação clara, a preparação cuidadosa e a confiança entre adultos e crianças transformam estas experiências em momentos de descoberta. Para além de descobrirem como circular em segurança, as crianças compreendem como ocupar e viver a cidade de forma ativa e consciente. Simiano (2014), salienta que a ocupação consciente

dos espaços públicos pelas crianças contribui para o desenvolvimento de práticas de cidadania e para o fortalecimento da democracia desde a infância.

“Finalmente eu estou livre!” – Andar de mãos dadas e em fila

A forma como as crianças se deslocam nos espaços exteriores é uma questão que vai além da organização logística e da segurança. Tradicionalmente, a infância tem sido vista como um período de proteção constante, em que os adultos garantem o bem-estar das crianças através de estratégias que, por vezes, limitam a sua autonomia. No entanto, os dados analisados sugerem que permitir que as crianças caminhem sem dar as mãos e sem estarem organizadas em fila representa um passo significativo na construção da sua autonomia, responsabilidade e confiança. Neste sentido, Neto (2020), defende que é fundamental repensar os modelos de controlo e proteção excessiva impostos à infância, reconhecendo o valor educativo do corpo em movimento e a importância de proporcionar experiências onde as crianças possam circular com liberdade, assumir riscos calculados e fortalecer a sua autoconfiança nos espaços públicos.

A educadora reconhece essa mudança como uma oportunidade de crescimento para as crianças, sublinhando que seu papel enquanto adulta não é de controlar cada passo, mas sim de apoiar o desenvolvimento da autonomia: “Percebi que as crianças tinham autonomia para o fazer, de forma segura, quando saíam à rua. Enquanto adulta, o meu papel seria apenas o de monitorizar o comportamento de cada criança, ajudá-las a ser cada vez mais autónomas durante as saídas e evitar comportamentos de perigo.” (EI, anexo F).

Dessa forma, as saídas ao exterior ultrapassam o seu propósito inicial de exploração do meio e transformam-se em momentos de conquista, em que as crianças demonstram que são capazes de se deslocar de forma responsável. A educadora destaca ainda que essa experiência foi contagiante, incentivando outros grupos da instituição a repensarem a forma como organizam os percursos na rua: “A experiência foi muito positiva e acabou por contagiar alguns grupos da instituição, que também acabaram por sair à rua sem ser de mão dada. Esta decisão dotou as crianças de um maior sentido de responsabilidade por si e pelo outro, em relação à segurança nas saídas ao exterior.” (EI, anexo F).

Nas entrevistas realizadas, quase todas as crianças referiram sentir-se felizes ou “livres” ao caminharem sem dar as mãos. Quando questionadas sobre como se sentem ao andar sem mãos dadas e sem fila, as respostas refletem uma forte percepção de crescimento e felicidade (anexo I): “Livre.” (Marta), “Livre.” (Maria Beatriz), “Sentimos livres e divertidos.” (Samuel), “Crescida. Finalmente eu estou livre!” (Laura), “Feliz.” (Maria Joana).

A metáfora da liberdade aparece de forma recorrente nos discursos das crianças, evidenciando que esta mudança na rotina não é apenas um detalhe prático, mas sim uma experiência transformadora. Além disso, quase todas as crianças associam a possibilidade de andar sem mãos dadas a um marco de crescimento, referindo que é algo exclusivo dos adultos e dos irmãos mais velhos (anexo I): “Porque já somos crescidos.” (Samuel), “Pois porque os adultos são mais velhos do que as crianças, mas as crianças sabem andar sem mãos.” (Mariana), “Ser mais velhos.” (Milene), “Temos de ser crescidos.” (Patrícia).

No entanto, os dados também revelam que o ato de dar a mão pode assumir um significado distinto quando a iniciativa parte das próprias crianças. Na sala existem muitas crianças que demonstram um par de preferência e foram exatamente essas crianças que referiram gostar de caminhar de mãos dadas quando estão com amigas, destacando o valor afetivo do gesto: “Mão dada. (uma com a outra).” (Mafalda e Maria Inês), “Sinto-me calma e bem quando dou a mão à Marta.” (Milene), “Eu gosto de andar de mão dada quando é amigas.” (Patrícia). Esse dado é significativo, pois mostra que, quando não é imposto pelos adultos, o ato de dar a mão adquire um sentido relacional, de carinho e conforto, e não de dependência.

As notas de campo confirmam que, para as crianças, a questão da segurança é compreendida e reconhecida como um fator determinante na decisão de andar ou não de mãos dadas. Durante uma conversa sobre o tema, elas demonstraram consciência dos desafios das ruas movimentadas e da necessidade de garantir que todos estejam seguros. No entanto, também se mostraram altamente motivadas para conquistar essa nova autonomia: “As crianças pareceram muito expectantes em relação ao assunto e disseram várias vezes que serão capazes.” (NC N°.1 – 28/11/2024)



Figura 34 - Crianças da sala 3 a andarem sem mãos e sem fila na rua

A experiência foi sendo introduzida de forma gradual, respeitando o ritmo do grupo e as condições do ambiente. Inicialmente, a educadora sugeriu que experimentassem andar sem dar a mão após passarem pelo portão da escola. Aos poucos, o grupo foi caminhando sem fila e sem pares, explorando essa nova forma de circulação (anexo J): “Caminhamos pela Natureza, todas as crianças, uns atrás dos outros, sem dar as mãos.” (NC N.º.1 – 29/11/2024)

Essa mudança não se restringiu apenas aos passeios na rua, mas também a outros momentos do quotidiano do grupo, como o trajeto até ao refeitório: “Quando chegámos à sala, também não fomos de mão dada e em fila para o refeitório.” (NC N.º.1 – 29/11/2024)

Refletindo sobre os dados analisados é importante confiar nas crianças para assumirem as suas próprias deslocações, é reconhecer nelas sujeitos capazes, competentes e plenamente inseridos no espaço público. Essa confiança foi expressa pela maioria das crianças entrevistadas, através de discursos que revelam uma perceção de responsabilidade e orgulho. Ao permitir que experimentem esse nível de liberdade, estamos não apenas a dar-lhes uma nova experiência, mas também mostrar-lhes que confiamos nelas. Como destaca Araújo (2016), inspirada pela Sociologia da Infância, é fundamental ultrapassar a ideia de que a criança é apenas um ser em formação e reconhecê-la como cidadã. Nesta perspetiva, garantir a sua presença ativa no espaço urbano é também uma forma de afirmar o seu direito à cidade e à participação, favorecendo o seu desenvolvimento enquanto sujeito social. Trata-se de um olhar mais respeitoso, participativo e democrático sobre a infância na cidade.

#### “Este foi o melhor dia de sempre!” - Reflexões finais

Através deste percurso investigativo e vivido, foi possível compreender, de forma mais profunda, o potencial transformador das saídas ao exterior na educação de infância. As vozes das crianças, da equipa educativa e as experiências partilhadas ao longo deste percurso confirmaram a relevância e a riqueza desta abordagem, não só como uma estratégia educativa e pedagógica, mas como um posicionamento ético e político face à infância, ao território e à educação.

As saídas, mais breves ou mais longas, revelaram-se momentos de envolvimento, descoberta e construção de sentido para as crianças. Os seus relatos mostram-nos uma percepção muito clara de que “sair” é sinónimo de liberdade, alegria e aprendizagem. Por outro lado, ficou evidente que as vivências fora dos muros do JI são oportunidades privilegiadas para um desenvolvimento holístico. Ao explorar o mundo real com todos os sentidos, as crianças não só consolidam aprendizagens, como se apropriam do território, constroem vínculos afetivos com o meio que as rodeia e exploraram a sua consciência como cidadãos ativos da sociedade. A natureza e os espaços públicos tornaram-se verdadeiros espaços educativo, em que a educação se faz com o corpo inteiro, com o outro, com o inesperado.

Ainda que a sala seja, por vezes, vista como um espaço mais seguro e previsível, a escuta das profissionais evidenciou uma reflexão crítica em relação a essa percepção, bem como uma crescente abertura à ideia de que é possível e desejável “desemparedar” a infância (Tiriba, 2018). As saídas foram reconhecidas como momentos de bem-estar, descoberta e aprendizagens, onde as crianças revelam autonomia, curiosidade, responsabilidade e envolvimento. Esta consciência, construída na experiência e na observação atenta do que as crianças demonstram e dizem, aponta para um caminho de transformação possível e desejável na prática pedagógica.

As experiências vividas mostraram que é possível e desejável tecer pontes entre o JI e a comunidade, entre o dentro e o fora, entre o planeado e o imprevisto. Como reflete Araújo (2016), “o espaço onde a criança vive se transforma em lugar na medida em que ela atribui significado a ele e à sua própria experiência” (p. 119). A rua, o jardim, o mercado, a biblioteca ou a horta comunitária deixaram de ser lugares “fora da escola” para se tornarem parte integrante de projetos e vivências das crianças. Estas saídas, quando intencionais e sensíveis ao contexto, promovem uma educação mais viva, significativa e conectada com o real.

## 6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Construir uma identidade profissional é um processo contínuo, tecido nas experiências, nas relações e nas aprendizagens que moldam o nosso percurso. O caminho que percorri ao longo da minha formação foi um mosaico de desafios, descobertas e reflexões que, pouco a pouco, foram delineando a educadora que pretendo ser. Como refere Roldão (2005), a profissionalidade caracteriza-se pelo “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (p. 108). Assim, a minha identidade como futura educadora de infância foi-se desenhando na interseção entre teoria e prática, entre a escuta e a ação, entre a intuição e a intencionalidade pedagógica.

A educação de infância é uma área de constante reflexão e de constante formação. É um exercício diário de escuta, reflexão e adaptação, onde cada interação com as crianças, cada partilha com as famílias e cada colaboração com a equipa educativa contribuem para a construção de uma profissionalidade sustentada. Como destaca Sarmiento (2009), a identidade profissional é uma construção “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Foi precisamente nesta teia de interações tanto durante a PPS I como durante a PPS II, que cresci, tanto a nível pessoal como profissional, compreendendo que a profissão de educadora não se define apenas pelo que se faz, mas pelo que se é, pelo que se sente e pelo que se acredita.

Ao longo destes anos, tive oportunidade de me desafiar diariamente, desafios que por vezes me fizeram questionar, mas que consegui ultrapassar da melhor forma e orgulhar-me de todo o meu percurso. Figueira (2017) salienta que as práticas pedagógicas na formação inicial representam “uma dimensão fundamental no processo de formação dos educadores de infância (p.56), dado que através destas experiências o estagiário representa a sua profissão e toma consciência das responsabilidades que a mesma apresenta. Para tal, é essencial que os estagiários contactem “com profissionais experientes (...) com directores de escolas, com pais e associações de pais” (Perrenoud, 1993, p.152), uma vez que todos estes intervenientes contribuem para a sua formação.

Se há algo que este percurso me ensinou, foi a importância da reflexão na prática pedagógica. O processo de observar com intenção, escrever notas de campo e realizar reflexões semanais permitiu-me analisar a minha ação pedagógica de forma crítica e

construtiva, repensando estratégias, ajustando práticas e aprofundando o meu conhecimento. Neste sentido, como destaca Marchão (2016), a escuta da criança e o empenho reflexivo dos profissionais são elementos centrais na construção de contextos educativos significativos. A autora sublinha que esse empenho se manifesta “na capacidade para mediar as aprendizagens através da sua sensibilidade e do modo como estimulam e como promovem a autonomia da criança num determinado ambiente educativo” (p. 50). A reflexão foi, muitas vezes, um exercício desafiante. Perguntas como “Estou a fazer o suficiente?”, “Será este o melhor caminho?”, “Como posso melhorar a minha intervenção?” surgiam frequentemente, impulsionando-me a procurar respostas e a desafiar-me constantemente. Como afirmam Sarmiento et al. (2023), o estagiário é “um sujeito crítico, cuja subjetivação (...) está presente nas ações que desenvolve neste devir de ser educador” (p. 767). Compreendi que ser educadora é um processo dinâmico de aprendizagem contínua, onde a dúvida e a incerteza são parte essencial do crescimento. As dúvidas fazem-nos querer procurar respostas e querer ser todos os dias melhores profissionais para o nosso grupo. É importante reconhecer que as crianças de ontem, não são as crianças de hoje, nem serão as crianças de amanhã.

Algo que acredito é que a educação de infância se constrói na relação com as crianças. A escuta ativa tornou-se uma das minhas ferramentas essenciais, pois foi através dela que compreendi os interesses, necessidades e singularidades de cada criança. A educação, para mim, não pode ser um processo unilateral, onde o adulto dita os caminhos sem considerar aqueles que os percorrem. Pelo contrário, como defende Tomás (2007), “participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p. 207). Assim, procurei desenvolver práticas que fossem feitas em parceria com as crianças. Tanto na PPS I, como na PPS II, foi sempre essencial para mim, garantir que as atividades surgiam de vivências, partilhas e curiosidades e interesses do grupo. O grupo tem de ser ouvido, observado e a partir disso, os/as educadores/as têm um papel de ajudar as crianças a crescer e a desenvolverem-se, sendo mediadores e propiciando descobertas ao grupo. O percurso é feito de mãos dadas e o meu papel será sempre de ampliar as experiências das crianças e criar oportunidades e desafios, sempre numa base de respeito, confiança, entreajuda e equidade.

Para além disso, o caminho faz-se em conjunto, com o apoio da equipa educativa. A equipa educativa faz toda parte do dia-a-dia das crianças e deve ser toda informada e ouvida na tomada de decisões. Tentei sempre, manter uma relação de harmonia, de partilha de saberes, de diálogo com todos os elementos da equipa educativa e também com toda a comunidade educativa. O apoio da educadora e da assistente operacional foi muito importante no meu crescimento, estiveram lá para mim todos os dias e esclareceram-me sempre todas as dúvidas que surgiram. De acordo com Borges (2014, p.41) “o diálogo e a partilha de saberes e experiências” é fundamental “na construção da teoria pessoal profissional docente”. Estes valores, quando estão presentes numa prática colaborativa, refletem-se na prática pedagógica, transmitindo estas ideias às crianças pois, observam uma interação de cooperação, originando um sentimento de segurança num meio autêntico e recetivo (Malaguzzi, 1999). Assim, “o recurso ao trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes das escolas geraria um currículo mais adequado a cada contexto e contribuiria para melhorar a aprendizagem dos alunos” (Leite & Pinto, 2016, p.71).

O trabalho em parceria com as famílias é algo que valorizo muito e que sei que será um dos pilares da minha profissionalidade. A relação entre família e escola assume frequentemente formatos unidirecionais e hierárquicos, onde o/a educador/a é visto como o único detentor de conhecimento. Contudo, as famílias desempenham um papel essencial na educação de infância (Guzman, 2012). Yngvesson e Garvis (2021) comprovam esta ideia, mostrando que uma relação de cooperação positiva entre educadores/as e famílias pode transformar os contextos educativos em ambientes ainda mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo da criança e do seu autoconceito (p. 1731).

Outro dos pilares da minha prática pedagógica, que suscitou à temática que desenvolvi no relatório da PPS II, foi o envolvimento do grupo com a comunidade e as saídas ao exterior, que podem e devem acontecer com maior regularidade. Se o grupo estiver sempre na sala de atividades está a perder cultura, experiências e interações. Enquanto futura educadora de infância procuro valorizar os espaços exteriores como ambientes proporcionadores de vivências com significado para os grupos, não só dentro do espaço da OS, como também em saídas para a comunidade. O espaço exterior do estabelecimento socioeducativo deve ser visto como um lugar em que as crianças podem

desenvolver e adquirir diversas aprendizagens, proporcionando-lhes experiências motoras, culturais, sociais e sensoriais, onde lhes seja possível utilizar o corpo e os sentidos, de modo que estabeleçam relações de qualidade com o meio envolvente. Assim sendo, a criança ao contactar com este espaço regularmente, desenvolverá “um sentido de pertença ao espaço, de ligação ao mundo e, conseqüentemente, (...) adoção de atitudes positivas e pró-ativas em relação ao ambiente” (Bento & Portugal, 2016, p. 92).

Os educadores/as devem contrariar o que tem vindo a acontecer na nossa sociedade, em que cada vez menos as crianças têm oportunidades para contactar com o exterior, visto que há uma crescente substituição do tempo de exploração, contacto e brincadeira no meio natural, por momentos orientados pelos adultos, em espaços com diversos limites e constrangimentos. Devemos então, promover uma atitude de curiosidade e exploração às crianças, na medida em que as mesmas testam e tomam decisões sobre o que acham ser capazes de fazer, desenvolvendo competências de observação e atenção, suscitando-lhes mais curiosidade, de modo que, sucessivamente, queiram saber e explorar mais o mundo à sua volta (Thomas & Harding, 2011).

Concluindo, reflito que a construção da minha profissionalidade não termina aqui. Este percurso foi apenas o início de um caminho que continuará a ser moldado pelas experiências futuras, desafios e relações que estabelecerei. A identidade profissional dos/as Educadores/as de Infância constrói-se nas interações com os colegas e com todos os outros envolvidos na ação profissional – saberes, comunidade, famílias e, especialmente, as crianças, que são a fonte central da nossa prática (Sarmiento, 2009, p. 62). Olhando para trás, vejo um percurso de aprendizagens e conquistas, olhando para a frente, vejo um futuro de constante evolução.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Chegar ao fim deste percurso representa muito mais do que concluir um relatório com uma investigação: é fechar um ciclo cheio de experiências vividas, de relações construídas, de aprendizagens profundas e de um crescimento pessoal e profissional que é difícil traduzir em palavras. Este relatório representa o reflexo de um caminho que foi sendo construído com as crianças, com a equipa educativa, com as famílias, com a comunidade e, inevitavelmente, comigo mesma.

Investigar sobre as saídas ao exterior permitiu-me mergulhar num tema que me apaixona: a infância em ligação com o mundo, com a cidade, com o espaço público, com as pessoas e os imprevistos do quotidiano. As experiências vividas nas saídas, os olhares das crianças, as suas palavras, os seus gestos e silêncios, mostraram-me o quanto o “fora” pode ser lugar de descoberta, de encontro, de pertença e de aprendizagem significativa.

Compreender os significados que as crianças atribuem a estas experiências, bem como refletir sobre as práticas da equipa educativa e o papel da comunidade, ampliou o meu entendimento sobre o potencial das saídas como parte integrante da educação de infância e como uma possibilidade real de democratizar o acesso à cidade e à natureza desde os primeiros anos de vida.

Esta investigação trouxe-me novas perguntas, inquietações e desejos para a minha futura prática. Desejo continuar a ser uma pessoa, antes estagiária e daqui para a frente educadora, que olha para o exterior como extensão do espaço educativo, que escuta verdadeiramente as crianças e que acredita na importância de criar pontes entre a educação de infância e o mundo. Como defende Tiriba (2018), é urgente reconfigurar os modos como olhamos para a infância e para a educação, devolvendo às crianças a possibilidade de estar no mundo com o corpo inteiro, com os sentidos despertos e com liberdade para experimentar e criar.

Estas reflexões exigem um posicionamento ético e político por parte dos/as educadores/as, que, como refere Vasconcelos (2009), devem ser profissionais reflexivos e conscientes das suas intenções pedagógicas, capazes de escutar as crianças e agir em coerência com essa escuta. Neste processo, reforço a importância de olhar a cidade não como ameaça, mas como lugar educativo, onde as crianças têm direito a participar, a pertencer e a transformar.

Ser estagiária, ser investigadora e ser quase educadora foram papéis que, ao longo deste processo, se cruzaram, desafiaram e transformaram. Este relatório não será o fim, mas sim o início de uma longa caminhada de constante formação, crescimento e (re)construção. Como afirma Marchão (2010), “a competência profissional é, de facto, um processo ilimitado e intemporal de aprendizagem e de confluência reconstrutiva de saberes teóricos e de saberes construídos na prática, bem como de capacidades e habilidades pessoais e sociais em constante inter-relação” (p. 150). Esta frase traduz exatamente o que levo comigo: a consciência de que ser educadora será sempre um caminho em construção, feito de escuta, de diálogo com a prática, de compromisso ético e de aprendizagens permanentes.

Por fim, aprendi que a educadora que quero ser é aquela que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, capazes de pensar, de sentir e de transformar o mundo à sua volta. É escutar as suas palavras, mas também os seus silêncios e gestos, e criar contextos que acolham a sua curiosidade, a sua voz e a sua ação. Porque educar é, acima de tudo, um ato de confiança na infância. E porque, como reflete Tomás (2011), as crianças não são apenas futuras cidadãs. São cidadãs hoje, no aqui e agora. Levo esta certeza comigo, como um compromisso e uma promessa.

# REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44 (1), pp. 119-142
- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Araújo, A. L. C. (2016). Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 107–127. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216606>
- Barbosa, I., Lopes, J. T., & Ferro, L. (2023). Brincadeiras, interações e usos do lugar pelas crianças: Registos etnográficos em dois parques urbanos do Porto. In E. C. Soares, P. C. Soares & J. T. Lopes (Orgs.), *O direito das crianças à cidade: Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto* (pp. 181–211). Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/153066>
- Bardin, L (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bauer, W. M. & Gaskell, G. (2000). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Editora vozes.
- Belfo, F., & Martins, J. C. (2011). Métodos de Investigação qualitativa: Estudo de Casos na Investigação em sistemas de Informação. *Revista de Academia Militar*, (14), 39-71.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación* 72, 85-104. <https://rieoei.org/RIE/article/view/37>
- Borges. L. (2014). *Profissionalidade docente: da prática à praxis*. Universidade do Algarve. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/271523929\\_Profissionalidade\\_docente\\_da\\_pratica\\_a\\_praxis](https://www.researchgate.net/publication/271523929_Profissionalidade_docente_da_pratica_a_praxis)
- Bragagnolo, A., & Tascheto, M. (s.d.). *A infância e as relações de aprendizagem nas Cidades Educadoras*. Revista Eletrônica da Secretaria Municipal da Educação.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cardona, M. J. (2016). *O Espaço e o tempo no Jardim de infância*. *Pro-Posições*, 10(1), 132–138.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Universidade Aberta.
- Carmo, M. (2022). Em busca de um lugar para as crianças na cidade. In M. A. Gobbi, C. I. dos Anjos, E. C. Seixas, & C. Tomás (Orgs.), *O direito das crianças à cidade: Perspetivas desde o Brasil e Portugal* (pp. 59–66). FEUSP. <https://doi.org/10.11606/9786587047317>
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 2, 11-42.
- Desidério, D. G. & Pereira, M. (2019). Interações com pares mais competentes e o seu potencial para o desenvolvimento: “Os mais velhos não sabem, os pequenos ajudam”. In C. Pires, D. Lino, S. Pereira, & T. Leite (Orgs.), *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino*.
- Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. (2012). *Diário da República*, 2.<sup>a</sup> série, n.º 192, pp. 33344–33350. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/20-2012-229898>
- DGE, (s.d.). *Programa territórios educativos de intervenção prioritária*. <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Fabiani, D. J., Scaglia, A. J. & Almeida, J.J. (2016). O Jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. *Revista Pensar a Prática*, 19 (1), 130 – 142
- Farias, R. N. P., & Müller, F. (2017). A cidade como espaço da infância. *Educação & Realidade*, 42(1), 261–282. <https://doi.org/10.1590/2175-623654542>
- Fernandes, S. C. G. de O. G. (2008). Crianças na rua Infância, trajectos de vida e práticas sociais. *Revista Interações*, 4(10). <https://doi.org/10.25755/int.369>
- Ferreira, M. (2002). “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*A gente gosta é de*

- brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão as crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 18 (2), p. 151- 182.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: é possível escapar à observação. In Vieira, C. C. (Coords). (2022). *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp. 270-296). Imprensa da Universidade de Coimbra
- Ferreira, M., & Rivero, A. (2020). Estudos no contexto da Educação de Infância: A ética como prática de reflexividade crítica. In I. Nascimento & P. S. Neto (Coords.), *Ensaio sobre ética e investigação em psicologia e educação* (pp. 73–83). Porto: Mais Leituras.
- Ferreira, V. (2018). *Entrevistas focalizadas de grupo – roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios*.
- 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]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2a). Fundação Calouste Gulbenkian
- Fuertes, M. (2018). “Queridos, mudei a relação família-educadores/as!” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Primeiros anos. Consultado em <https://primeirosanos.iscteul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-a-relacao-familia-educadores-as-pistas-para-aparceria-e-relacao-positiva-entre-familias-e-educadores-as/>
- Gehl, J. (2013). *Cidades para pessoas* (A. Di Marco, Trad.; 2.ª ed.). Perspectiva. (Obra original publicada em 2010).
- Graça, M., (2015) “Professora, tu agora já sabes mais um bocado do que é ser filhos e essas coisas da família?”: Um trabalho de dupla reflexão e coprodução de dados com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 50 – 68.

- Gui, R. T. (2003). Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. *Revista Psicologia: Organizações e trabalho*, 3 (1), 135 – 180.
- Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 16-18.
- Knight, S. (2011). *Forest schools and outdoor learning in the early years* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.21.1.0349>
- Lefebvre, H. (1968). O direito à cidade (trad. de Rubens Eduardo Frias). Centauro.
- Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Lopes, F., Madeira, R., & Neto, C. (2020). O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter)Ação. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 31–52.
- Malaguzzi, L. (1999). Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In E, Carolyn (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2019). Documentar os projetos nos serviços educativos. APEI.
- Malho, M. J. (2003). A criança e a cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Modernidade, Incerteza e Risco*.
- Marchão, A. J. G. (2010). *A construção de uma prática pedagógica promotora do pensamento crítico em educação pré-escolar*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/3788>
- Marchão, A. de J. (2016). *Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância*. *Revista Lusófona de Educação*, (32), 47–58.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, M. M., & Gandra, F. S. (2023). *Espaço(s) com e para a(s) Criança(s)*. Mundos Sociais.
- Moraes, M. C. A. (2024). *Pisar o chão da cidade: Experiências da infância no espaço urbano*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Nascimento, M. L. B. P. (2018). (In)visibilidade das crianças e (n)as cidades: Há crianças? Onde estão? *Educação em Foco*, 23(3), 737–754.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo* (5.<sup>a</sup> ed.). Bertrand.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. (18), 5.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Pinto, J. (2021). Onde brincam as crianças? Espaços (d)e participação das crianças ao ar livre. *Aprender*, (48), 84–100.  
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/414>
- Platone, F. & Hardy, N. (2004). Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. *Artmed* (pp. 89-91).
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Conferência Etnografias em Contexto Urbano.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

- Roldão, M. (2007) Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, (71).
- Roldão, M. C. N. (2005). Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 105-126.
- Sampaio, R. C. & Lycarião, D. (2021). Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação. *Metodologias de pesquisa*.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Locus Soci@l, (2), 47-65.
- Sarmiento, T. (2018). *A criança entre lugares: na família e na escola*. Editora Mediação.
- Sarmiento, T., Costa, M. S. R., & Costa, A. P. R. S. (2023). Relatos de experiência, documentação pedagógica e aprendizagem profissional: observar as crianças e, com elas, promover práticas pedagógicas significativas. *Zero-a-Seis*, 25(48), 764-783. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94358>
- Seixas, E. C., & Fernandes-Jesus, M. (2023). *A inclusão das crianças no planejamento urbano*. Uma análise dos principais desafios. In E. C. Seixas, P. C. Seixas & J. T. Lopes (Orgs.), *O direito das crianças à cidade* (pp. 37–49). Mundos Sociais.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. 5 (35), 5-50.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Consultado em: [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Simiano, M. P. (2014). *Cidade amiga da criança: Um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão* [Dissertação de mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UNISUL.
- Sirota, R. (2001). *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do*

- olhar. *Cadernos de Pesquisa*, (112), 7–31. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>
- Soares, B. G. G. (2023). Children in public spaces. In M. M. Mendes & F. S. Gandra (Orgs.), *Espaço(s) com e para a(s) Criança(s)* (pp. 81–100). Mundos Sociais.
- Spyrou, S. (2023). From extractivist practices and the child-as-data to an ethics of reciprocity and mutuality in empirical childhood research. *Childhood*, 31(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/09075682231220158>
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). *The role of Play*. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). Sage Publications Ltd.
- Tiriba, L. (2018). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza*. Instituto Alana [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf)
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade – Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 78, 45 – 68.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*” *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As Culturas da Infância na Educação de Infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, (32), 129-144.
- Tomás, C., & Trevisan, G. (2023). A (c)idade importa! Conceções, experiências e deambulações de crianças pequenas. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, 23, 1–12. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.41964>
- Tomás, C., Trevisan, G., & Reis, M. (2024). “Temos de ficar na mata para falar com as pessoas”. Espaço público e ação coletiva das crianças de um jardim de infância. *Sociedad e Infancias*, 8(1), 63-76. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.94719>
- Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem: agora chega!* Artmed.
- Tonucci, F. (2019). *A cidade das Crianças*. Fatoría Ágora
- Tyler, D. O., & Horner, S. D. (2008). Family-centered collaborative negotiation: A model for facilitating behavior change in primary care. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 20(4), 194–203. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7599.2007.00298.x>
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.

Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos (2.ª ed.)* (D. Grassi, Trad.). Bookman.

Yngvesson, T. & Garvis, S. (2021). Preschool and home partnerships in Sweden, what do the children say?, *Early Child Development and Care*, 1729-1743.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

### **Outros documentos consultados**

Projeto Curricular do Grupo (2024/2025)

Projeto Educativo do Agrupamento (2022)

# ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A. CARTA DE  
APRESENTAÇÃO

| ' ' | ' ' |

O meu nome é Bárbara Ferreira, sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a realizar o estágio no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

Neste contexto, de 30 de setembro a 24 de janeiro de 2025, estarei presente nas rotinas diárias da sala 3, onde desenvolverei um conjunto de propostas pedagógicas em colaboração com a equipa educativa. A minha intervenção terá sempre como foco os interesses, as necessidades e os direitos das crianças, promovendo o seu desenvolvimento holístico.

Ao longo da minha intervenção, acompanharei o grupo de crianças, disponibilizando-me totalmente para as crianças e suas famílias.

Agradeço a vossa atenção!

Grata pela vossa atenção!  
A estagiária, Bárbara Ferreira

ANEXO B. CONSENTIMENTO  
INFORMADO ÀS FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' |

### PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sou Bárbara Martins Ferreira, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, e encontro-me a realizar o estágio no Jardim de Infância Pedro de Santarém, no Agrupamento de Escolas de Benfica, entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025.

Gostaria de solicitar a sua autorização para que sejam tiradas fotografias e/ou realizadas filmagens do seu educando/a durante as atividades e momentos de rotina diária, com o propósito de serem utilizadas no meu relatório final de estágio, exclusivamente para fins académicos.

Gostaria de assegurar que a identidade da criança será devidamente protegida, sem exposição do seu rosto ou de outros dados identificativos. Além disso, poderá retirar o consentimento em qualquer momento, sem que isso cause qualquer constrangimento ou impacte os cuidados e acompanhamento prestados à criança.

Embora a fotografia seja uma ferramenta importante para a recolha de dados em investigações educacionais, sobretudo na investigação com crianças, garanto que a sua utilização será sempre subordinada à vontade da criança. Caso esta manifeste o desejo de não ser fotografada e/ou filmada, tal será respeitado sem exceção.

Solicito, por favor, que assine este documento para formalizar a sua autorização.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Bárbara Martins Ferreira

<b>Nome do/a educando/a</b>	<b>Assinatura do/a Encarregado/a de Educação</b>

# ANEXO C. ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

Princípios Éticos e Deontológicos na Investigação com Crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b>  “A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 160)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b>  - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b>  - Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa (p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b>  - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos ética democrática, partilhando aos actores sociais a minha prática pedagógica. No que respeita à investigação, partilhei a temática, não só com a equipa educativa da sala, como também com as crianças e os seus progenitores. os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p>	<p>Tomás (2011) esclarece que devem ser explicados, a todos os envolvidos, os objetivos do trabalho, construindo, assim, uma ética democrática. No início da Prática Profissional Supervisionada II, surgiu a necessidade de me apresentar a toda a equipa da organização socioeducativa através de conversas informais. Relativamente às crianças, apresentei-me no primeiro dia e depois fui começando a conhecer cada uma individualmente.</p> <p>Já na sala, a educadora começou por explicar ao grupo que iriam receber uma nova estagiária que estará na sala até janeiro a aprender a ser educadora e a brincar com eles. Em seguida, apresentei-me e as crianças foram-se apresentando também. O grupo mostrou-se recetivo à minha presença, apesar do primeiro impacto, e a educadora deixou-me bastante à vontade. (Excerto da NC N°2 – 30 de setembro de 2024).</p> <p>Quanto às famílias, elaborei uma carta de apresentação que entreguei a cada família para que me pudessem conhecer. Com esta carta de apresentação, pretendi anunciar a minha chegada aos familiares, dando-me a conhecer e explicitando quais os objetivos a cumprir durante a minha presença na sala.</p> <p>Relativamente aos objetivos da minha investigação, realizei diversas conversas informais com a equipa educativa, em que partilhei as minhas ideias e os objetivos que pretendo alcançar com a investigação. Também</p>

	- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).	explicitarei, durante a realização das entrevistas à educadora e assistente operacional, em que consistia a minha investigação e os respetivos objetivos.
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p> <p>“Os objectivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo.” (p. 160)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p>	<p>Numa investigação devem ser identificados os benefícios e os custos da mesma para as crianças (Tomás, 2011). Considero que a presente investigação não apresenta nenhum custo às crianças, famílias ou equipa educativa, dado que pretendi respeitar sempre estes agentes e valorizar o bem-estar dos mesmos. Considero, ainda, que a investigação contribui para uma prática educativa mais consciente e reflexiva, beneficiando diretamente as crianças ao valorizar a sua participação e direitos. Ao aprofundar o olhar sobre as experiências vividas no exterior, promove-se um ambiente educativo mais rico, significativo e atento às necessidades, interesses e bem-estar das crianças.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p> <p>“Estas questões deverão estar sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p>	<p>No que diz respeito à privacidade e confidencialidade, Tomás (2011) refere que “estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (p.161).</p> <p>Assim, garanti a privacidade de todos os atores sociais, nunca revelando o nome da OS e nos registos fotográficos, garanti sempre que as caras e a identificação dos nomes/informações relativas às crianças e OS nunca estavam visíveis. Os nomes utilizados ao longo do relatório são fictícios</p>

<p>quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (p. 161)</p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b> - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. (p.2).</p>	<p>para salvaguardar a identidade de todos os intervenientes. Disponibilizei, ainda, às famílias um consentimento informado sobre a captação de fotografias, garantindo que iria sempre salvaguardar o rosto da criança e, após a sua utilização, as fotografias irão ser apagadas.</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b> “É necessário discutir justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão das crianças na investigação” (p. 162)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b> - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1).</p>	<p>Tendo em conta o tema da investigação a realizar, optei por não excluir nenhuma criança, incluindo, assim, todas na investigação.</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b> “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados dos objetivos e da natureza da investigação, dos</p>	<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> -“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.”</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> – “Fornecer às famílias</p>	<p>Tomás (2011) salienta que, tanto as crianças, como os adultos envolvidos na investigação “devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação” (p. 163).</p> <p>Relativamente à definição da problemática, conversei com a educadora e com a supervisora sobre a minha motivação pessoal e “profissional” em desenvolver esta investigação. Posteriormente, delineei os objetivos e os métodos. Optei por escolher fazer uma investigação qualitativa e um estudo de caso, uma vez que este método envolve a recolha, análise e interpretação de dados. Em relação a métodos da investigação, estes assentam num “ecletismo metodológico” e na utilização de procedimentos</p>

<p>métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163)</p>	<p>informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.”</p>	<p>de pesquisa diversificados (Queirós &amp; Rodrigues, 2006, p.1). Neste sentido a recolha de dados assentou nas seguintes técnicas: observação; consulta documental; conversas informais, entrevistas semiestruturadas à educadora e à assistente operacional e entrevistas focalizadas em grupo às crianças da sala. As técnicas foram os registos das notas de campo e o guião da entrevista.</p> <p>Para os objetivos de investigação, defini quatro, sendo estes: : a) Compreender de que modo as crianças vivem, percebem e atribuem significado às saídas ao exterior, em especial nos seus modos de se relacionarem com a cidade, os espaços e as pessoas; b) Analisar o impacto das saídas ao exterior (curtas e longas) no desenvolvimento holístico das crianças, considerando dimensões, sociais, emocionais, cognitivas e motoras; c) Explorar as conceções e práticas da equipa educativa sobre a utilização do espaço exterior como contexto educativo; d) Refletir sobre o papel das saídas ao exterior na aproximação entre a educação de infância e a comunidade envolvente. Considerei que estes quatro objetivos iam de encontro aquilo que quis investigar.</p>
<p><b>6. Consentimento informado e assentimento</b></p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).”</p>	<p>Quanto ao protocolo de consentimento informado, este foi assinado pelas famílias durante o período da PPS II, assegurando a proteção da identidade da criança nas fotografias (protegendo a cara) e informando sobre o direito de querer revogar o consentimento a qualquer altura, sem problemas.</p> <p>Ontem tinha combinado com a educadora ir um pouco mais cedo no período da manhã, falar com algumas famílias a dar-me a conhecer e pedir as autorizações para as fotografias. Consegui falar com alguns pais, mas muitos deles não consegui ver pois chegam mais cedo e entregam os filhos no AAAF. Ainda assim, senti-me muito bem recebida pelas famílias que mostraram muita disponibilidade em conhecer-me. A mãe da Carlota agradeceu muito o cuidado de ter enviado a carta de apresentação individualmente para cada família. (Excerto da NC Nº 1 – 10 de</p>

<p>investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação.” (p. 164)</p>		<p>outubro de 2024).</p> <p>No que diz respeito às entrevistas a realizar com a educadoras e a assistente operacional, questionei-as acerca da sua vontade de participar na minha investigação e pedi o consentimento para gravar as entrevistas. O mesmo aconteceu com as entrevistas focalizadas, em que informei as crianças sobre a investigação e as mesmas escolheram os grupos para realizar as entrevistas.</p> <p>Ferreira (2010), refere que a linguagem usada ao apresentar uma pesquisa às crianças, a forma de falar, pode influenciar a sua compreensão do que realmente se pretende dizer.</p> <p>Ferreira (2010, apresenta a ideia de "assentimento" (Ferreira, 2010, p. 164). O assentimento refere-se aos processos que ocorrem durante a pesquisa e que visam obter a aceitação das crianças para serem observadas (Ferreira, 2010). Portanto, "entrar" no campo da investigação não é sinónimo de "aceder", "ganhar consentimento" ou "fazer parte" do grupo das crianças, uma vez que o assentimento pode ser plural e ambíguo para os diferentes participantes (Ferreira, 2003, p. 150). Este processo acontece durante toda a pesquisa.</p> <p>A obtenção do assentimento depende da relação de confiança estabelecida com o investigador, e a aceitação da sua presença precisa de ser "[...] permanentemente ativada e renegociada ao longo da pesquisa". Esta deve ser refletida criticamente em função da reciprocidade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie (Ferreira, 2010, p. 17).</p> <p>Sendo o processo de assentimento contínuo, os sinais de aceitação ou recusa em participar só podem ser confirmados ao longo da investigação, mediante uma grande atenção do investigador às manifestações das crianças sobre a sua presença e ações no campo.</p> <p>Como tal, toda a minha prática foi feita <b>com</b> as crianças e não sobre as crianças, pelo que sendo elas participantes ativas na minha investigação e não sendo objetos do meu estudo, e por isso valorizei sempre as vontades</p>
---	--	---

		expressas das crianças, respeitando as preferências e desejos das mesmas.
<b>7. Uso e relato das conclusões e informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b> - “Fornecer às famílias informações sobre a investigação”</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>	Depois de terminar a minha prática profissional e a investigação, considero importante enviar um exemplar do relatório de investigação à equipa educativa com a qual trabalhei. Em relação às crianças e às famílias, pedirei à educadora para enviar um email com o relatório para as famílias terem acesso, sendo um direito das mesmas e em sala, comunicar ao grupo.
<b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b> “É fundamental que o investigador considere não só o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166)	<p><b>Compromisso com as crianças</b> - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>	<p>É importante que o investigador reflita sobre o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, como ainda na equipa educativa e famílias (Tomás, 2011).</p> <p>Considero que a minha investigação irá ter um impacto positivo nas crianças, dado que no decorrer da investigação promovi alguns momentos de saídas ao exterior com o grupo. Também creio que promovi alguns momentos de reflexão relacionados com o tema, tanto à equipa educativa, como às crianças.</p> <p>Às famílias, perspetivo que esta investigação irá ser uma possibilidade para as mesmas na medida em que poderão compreender a importância da temática e estar abertos a mais reflexão.</p>

<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente.” (p. 167)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada numa comunidade e aberta ao mundo.”</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>	<p>No decorrer da investigação, pretendi que todos os elementos envolvidos tomassem conhecimento do trabalho desenvolvido e disponibilizei-me para o esclarecimento de eventuais dúvidas.</p>
<p><b>10. Tratamento dos dados</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p</p>	<p>O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011) afirma que, “todo o processo de investigação deve ser transparente” (p.167). Tal como foi mencionado anteriormente, pretendo partilhar todas as informações, dentro da confidencialidade, com a equipa educativa, as crianças e as famílias. Em relação aos dados obtidos na investigação, fiz o tratamento dos mesmos através do meu computador e comprometo-me a eliminar todos eles quando já não forem necessários.</p>

ANEXO D. GUIÃO DAS  
ENTREVISTAS REALIZADAS  
À EDUCADORA COOPERANTE  
E À ASSISTENTE  
OPERACIONAL

| ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadora de Infância

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções educativas e pedagógicas da Educadora de Infância;
- Caracterizar as conceções da Educadora de Infância acerca das saídas com as crianças da sala do JI.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação de PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da educadora.</li> </ul>	<p>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E na atual OS?</p>	
C. Abordagem pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios educativos e pedagógicos da educadora;</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico pelo qual a educadora rege a sua prática pedagógica.</li> </ul>	<p>C1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?</p> <p>C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p>	<p>- Perceber a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>

<b>D. Concepções de crianças e Infância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer concepções e valores da educadora para entender as suas opções e ações pedagógicas</li> </ul>	D1. O que é para si ser educadora de infância? D2. Como define criança? Que lugar ocupa a criança no Jardim de Infância e na sala/grupo, na sua opinião? D3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?	
<b>E. Concepções acerca da relação JI-Cidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções da educadora em relação à importância das saídas ao espaço da cidade</li> </ul>	E1. Considera importante sair do JI com as crianças? Porquê? E2. O que é preciso para organizar estas saídas? E3. Quem decide e quando essas saídas?	
<b>F. Práticas de deslocações com as crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer como acontecem as deslocações a lugares mais próximos da OS</li> </ul>	F1. Como organiza as saídas a lugares mais próximos? F2. O que considera mais importante nessas deslocações? F3. Que preocupações tem?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer como acontecem as deslocações a lugares mais distantes</li> </ul>	F4. Como é que se organizam as primeiras saídas com o grupo para a cidade? F5. O que considera mais importante a ter em conta nessas deslocações? F6. Que preocupações tem?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer como é que a educadora promove a autonomia e segurança das crianças nas deslocações</li> </ul>	F7. O que se diz às crianças antes das deslocações? G8. Existem regras? Quais? F8. Nos últimos tempos, as crianças deixaram de andar de mão dada e em fila no JI e experimentaram o mesmo na rua. O que a levou a tomar esta decisão?	
<b>G. Balanço das saídas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as perceções da educadora acerca do alcance e limitações das saídas com as crianças</li> </ul>	G1. Como é que avalia esta experiência das saídas com as crianças? G2. Qual é o retorno das crianças? G3. Qual o retorno das famílias?	

<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Finalizar a entrevista</li> </ul>	-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
--------------------------------	--	--	--

### Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Auxiliar de ação educativa (AO)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções da AO acerca das saídas com as crianças da sala do JI.

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>Legitimar a entrevista;</li> <li>Motivar o entrevistado.</li> </ul>	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação de PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições.	
<b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o percurso profissional da auxiliar de ação educativa.</li> </ul>	B1. Qual o seu percurso formativo e profissional? B2. Há quanto tempo exerce funções de auxiliar de ação educativa? E na atual OS?	

<p><b>C.</b> Concepções acerca das saídas do JI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções da AAE em relação à importância das saídas ao espaço da cidade</li> </ul>	<p>C1. Considera importante sair do JI com as crianças? Porquê?  C2. O que é preciso para organizar estas saídas?  C3. Quais são as principais dificuldades nestas saídas?  C4. Considera que ao longo do seu percurso tem se vindo a dar mais importância às saídas?</p>	<p>- Nos últimos tempos, as crianças deixaram de andar de mão dada e em fila no JI e experimentaram o mesmo na rua.  O que é necessário para que isto possa acontecer?</p>
<p><b>Conclusão da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?  - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar  - Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO E. TRANSCRIÇÃO  
DAS ENTREVISTAS  
REALIZADAS À EDUCADORA  
COOPERANTE E À  
ASSISTENTE OPERACIONAL

| ' ' | | ' ' |

**B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?**

“Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho. Fiz a licenciatura em Educação de Infância (2001) e pós-graduação em Sociologia da Infância (2006), ambos os cursos na Universidade do Minho. Mestrado em Intervenção Precoce (2015), na Escola Superior de Educação de Lisboa. Em 2001 iniciei o meu percurso profissional numa IPSS, na qual trabalhei 2 anos letivos. Depois ingressei na função pública, onde trabalho desde 2003. Para além de educadora titular de grupo, trabalhei ainda nos Apoios Educativos e na Intervenção Precoce. Fui docente contratada durante 17 anos, encontrando-me agora na situação profissional de Quadro de Agrupamento (QA). Iniciei as minhas funções de educadora titular neste jardim-de-infância no ano letivo 2017/18, tendo sido sempre titular de grupo, na sala 3.”

**B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E na atual OS?**

“Exerço funções de educadora de infância há 24 anos. Iniciei as minhas funções de educadora titular neste jardim-de-infância no ano letivo 2017/18, tendo sido sempre titular de grupo, na sala 3.”

**C1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?**

“A atuação no processo pedagógico centra-se numa abordagem integrada e globalizante das diversas áreas de conteúdo e na necessidade de dar uma resposta diferenciada às crianças do grupo. Adoto uma postura construtivista, agindo como parceira das crianças e como facilitadora das experiências-chave. A organização do ambiente educativo (espaço, grupo e tempo) serve de suporte e, em simultâneo do reflexo do desenvolvimento curricular. A avaliação das crianças centra-se numa avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem, caracterizando-se igualmente por uma “construção participada”. “

**C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?**

“A prática tem como base os princípios do Modelo da Escola Moderna (MEM). Procuro, através da ação, potenciar a formação democrática e o desenvolvimento socio moral das crianças, permitindo a sua participação na gestão do currículo. As crianças colaboram no planeamento das atividades curriculares, interajudam-se nas aprendizagens que decorrem dos projetos a desenvolver; e participam na sua avaliação (através dos Mapas e Listas de verificação do trabalho de aprendizagem).”

**D1. O que é para si ser educadora de infância?**  
Ser educadora de infância é uma vocação. É ter a capacidade de respeitar cada criança e que defende uma educação que a valoriza, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Ser educadora é ter a capacidade de saber brincar, saber ouvir, respeitar e

educar. É ser guardadora de sonhos e colecionadora de desenhos. É ser música, cientista, atriz, matemática, contadora de histórias, ginasta, num só dia. É embarcar com as crianças em dias cinzentos, onde pintam o sol. É ainda ter a capacidade de construir pontes com as famílias e trabalhar a par com outros profissionais da educação e parceiros.

**D2. Como define criança? Que lugar ocupa a criança no Jardim de Infância e na sala/grupo, na sua opinião?**

“Criança é um “ator social” e indivíduo com direitos, com especificidades culturais, sociais e económicas. No JI, a criança assume um papel central na sua organização e dinâmicas instituídas. Olhando para a criança como um ator social, a sua voz e ação devem sempre ser valorizadas pelos adultos. A organização do ambiente educativo (espaço, tempo), deve ser sempre pensado com a participação das crianças.”

**D3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?**

“O grupo de crianças da sala 3 é, na sua maioria, é um grupo participativo, interessado, criativo e recetivo às propostas das adultas. Manifestam ainda boas competências a nível da Área da Formação Pessoal e Social, nos diversos parâmetros: autoestima, identidade, autonomia e convivência. O diagnóstico é feito a partir da observação direta e do registo de ocorrências em instrumentos pedagógicos de observação sistemática.”

**E1. Considera importante sair do JI com as crianças? Porquê?**

“Considero importante sair do JI com as crianças. Porque, por um lado, permite o enriquecimento das oportunidades educativas, nas várias áreas de desenvolvimento (físico, emocional, cognitivo e social). Por outro lado, as saídas ao exterior, aproximam as crianças ao meio a que pertencem, valorizando as instituições e os espaços culturais e sociais, bem como as gentes que os dinamizam e habitam.”

**E2. O que é preciso para organizar estas saídas?**

“Em termos práticos é importante que as crianças tenham autorização dos Encarregados de Educação, para sair do JI. É necessário estabelecer os contactos ou fazer marcação do espaço a visitar. Importa ainda verificar se é necessário meio de transporte para realizar a saída ou se a mesma é feita a pé. Importa, ainda, que todos saibam o que irão ver, quais os obstáculos com que se podem cruzar e conhecer algumas normas indispensáveis para circular em grupo e em segurança na via pública.”

**E3. Quem decide e quando essas saídas?**

“Para que a visita tenha significado para o grupo, é importante que seja planeada por todos, contextualizando e antecipando o que irá acontecer. No entanto, existem algumas saídas/visitas de estudo que fazem parte do Plano Anual de Atividades deste II e que são comuns a todas as salas e respetivos grupos.”

**F1. Como organiza as saídas a lugares mais próximos?**

“Realizar antecipadamente os contactos com as instituições a visitar. Calcular itinerários e tempos de deslocação (hora de saída e de chegada ao II). Aproveitar a oportunidade de saída para passar em lugares conhecidos das crianças.”

**F2. O que considera mais importante nessas deslocações?**

“O contacto e valorização do meio local: serviços, gentes e comunidade. As deslocações ao meio permitem ainda que as crianças sejam mais ativas fisicamente e conhecedoras das suas capacidades e limites. Permitem também que se deparem com riscos e que desenvolvam competências para os ultrapassar.”

**F3. Que preocupações tem?**

“A segurança física de cada criança é a maior preocupação.”

**F4. Como é que se organizam as primeiras saídas com o grupo para a cidade?**

“Realizar antecipadamente os contactos com as instituições a visitar e decidir qual o meio de transporte a utilizar. Calcular custos, itinerários e tempos de deslocação (hora de saída e de chegada ao II).”

**F5. O que considera mais importante a ter em conta nessas deslocações?**

“Proporcionar experiências diferentes para a maioria das crianças e que respondam aos interesses e necessidades do momento.”

**F6. Que preocupações tem?**

“Minimizar os custos monetários associados a cada visita.”

**F7. O que se diz às crianças antes das deslocações?**

“As deslocações são planeadas com as crianças: onde vamos (aferir previamente quem conhece ou quem já foi), como vamos (a pé ou qual o meio de transporte a utilizar), em que dia é a saída, o que é preciso levar, quais os comportamentos rodoviários a ter em conta...”

**F8. Existem regras? Quais?**

“Sim, existem regras. Cumprir o combinado previamente em sala: ajudar os colegas mais novos ou que precisam de ajuda, ouvir as indicações das adultas. Caso a saída seja a pé, as crianças devem ter em conta algumas regras de segurança rodoviária.”

### **F8.1. Nos últimos tempos, as crianças deixaram de andar de mão dada e em fila no JI e experimentaram o mesmo na rua. O que a levou a tomar esta decisão?**

“Percebi que as crianças tinham autonomia para o fazer, de forma segura, quando saíam à rua. Enquanto adulta, o meu papel seria apenas o de monitorizar o comportamento de cada criança, ajudá-las a ser cada vez mais autónomas durante as saídas e evitar comportamentos de perigo. Desta forma, a saída ao exterior acabou por ser mais do que ir ver ou visitar algo, representou também a oportunidade para que cada criança mostrasse que era capaz de ser responsável por si própria, pelo seu bem-estar e segurança.”

### **G1. Como é que avalia esta experiência das saídas com as crianças?**

“A experiência foi muito positiva e acabou por contagiar alguns grupos da instituição, que também acabaram por sair à rua sem ser de mão dada. Esta decisão dotou as crianças de um maior sentido de responsabilidade por si e pelo outro, em relação à segurança nas saídas ao exterior.”

### **G2. Qual é o retorno das crianças?**

“As crianças mostram-se felizes, “empoderadas”, com um grande sentido de responsabilidade. Gostam de partilhar estes sentimentos com as adultas da sala, durante as saídas.”

### **G3. Qual o retorno das famílias?**

“No início mostraram-se surpreendidas, colocando algumas questões relativas ao comportamento das crianças na rua. Porém, após os relatos feitos pelas próprias crianças e pelas partilhas feitas pela educadora (através de vídeos), demonstram segurança em relação a esta situação, bem como um sentimento de orgulho por verem estes comportamentos nas crianças com idade pré-escolar.”

### Transcrição da entrevista à assistente operacional

**Estagiária:** Antes de mais queria agradecer a disponibilidade para participar. O meu relatório é sobre as saídas que são feitas aqui no JI a importância delas. A primeira pergunta é qual o seu percurso formativo e profissional?

**Assistente operacional:** Eu chamo-me Isaura, tenho 59 anos, sou auxiliar de educação desde os meus 20 e poucos anos, portanto já tenho uns quantos aninhos. Comecei este trabalho na IPSS onde eu andei, uma IPSS ligada à Igreja e depois como mudei de residência inscrevi-me nas CAF's, pronto já tinha uma idade que já era mais difícil conseguir emprego e tive vários anos a trabalhar nas CAF's. Depois quando as auxiliares começaram a sair, as que se iam reformando, pedi para ser auxiliar porque eu gostava de acabar a minha vida como aquilo que iniciei, porque é uma coisa que eu gosto, é muito bom ver a evolução dos meninos. É um emprego muito desafiante, desgastante também, mas desafiante.

**Estagiária:** A próxima é, há quanto tempo exerce funções de auxiliar de ação educativa? E na atual OS?

**Assistente operacional:** Há 30 e tal anos que exerço funções de auxiliar e aqui na escola e o meu segundo ano letivo.

**Estagiária:** Agora já direcionado mais para a temática da minha investigação, considera importante sair do JI com as crianças e porquê?

**Assistente operacional:** Considero porque muitas delas as vezes e a única vez que vão a um museu, a um teatro, a um circo, a uma visita de estudo, a um parque... acho que quem as organiza deve ver se é uma visita acessível a todos os meninos, porque é assim, vou te dar um exemplo, vou à quinta pedagógica, qualquer criança hoje vai à quinta pedagógica. Se calhar eu vou organizar uma visita diferente porque se fores ali perguntar “quem é que já foi a quinta pedagógica?”, a maior parte já foi. Portanto eu acho que a visita de estudo deve ser vista de outra maneira e ter mais essa noção, no geral. Mas acho que é muito importante, os meninos saberem andar na rua, acho que é importante saberem o que são as passeiras, onde é que se atravessa, onde é que não se atravessa, que barulho é que podemos fazer, o que não podemos porque estamos num sítio público.

**Estagiária:** E o que é preciso fazer para organizar estas saídas?

**Assistente operacional:** Estas saídas é preciso ter uma conversa, primeiro saber o que é que se quer e saber argumentar as razões. Conhecer o espaço e perceber se tem condições. Depois é motivar os meninos, não só dizer onde é que vamos, mas explicar as razões, para estarem atentos ao que vão ver.

**Estagiária:** Quais são as principais dificuldades nestas saídas?

**Assistente operacional:** Nas visitas de autocarro é o preço, que é extremamente caro. E se for um local a pagar é muito difícil apresentar a um pai a conta do local mais a conta do autocarro e é inglório porque não há muitos sítios que se possam ir de graça. Se for nas saídas que vamos a pé temos muitas mais hipóteses, por exemplo podíamos ir mais vezes á Quinta da Granja explorar, ou irmos até ao jardim do mercado. Há imensas possibilidades, basta ter isso em acordo com o plano que queres fazer para a tua sala. Estamos aqui perto, acho que estes parques podiam ser um bocadinho mais explorados pelas crianças da própria freguesia. Porque tens várias coisas que se podem descobrir e não ficar só focada no programa da sala. Acho que as coisas têm de se organizar e acho que os meninos precisam de andar na rua, é tudo uma novidade porque eles não estão habituados e mesmo as pessoas na rua já não estão habituadas a ver crianças na rua.

**Estagiária:** Considera que ao longo do seu percurso tem se vindo a dar mais importância às saídas?

**Assistente operacional:** Penso que não, acho que estagnou. O que há é sempre aqueles motes, portanto não.

**Estagiária:** Muito obrigada pela participação e pela disponibilidade.

ANEXO F. ANÁLISE  
CATEGORIAL DAS  
ENTREVISTAS REALIZADAS  
À EDUCADORA COOPERANTE  
E À ASSISTENTE  
OPERACIONAL

| " | | " |

<b><u>Tema</u></b>	<b><u>Categorias</u></b>	<b><u>Subcategorias</u></b>	<b><u>Unidades de Registo</u></b>	<b><u>Nº de incidências</u></b>
Perfil das entrevistadas	Formação	Licenciatura	EI: ““Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho.”	1
		Pós-graduação	EI: “Pós-graduação em Sociologia da Infância (2006).”	1
		Mestrado	EI: “Mestrado em Intervenção Precoce (2015), na Escola Superior de Educação de Lisboa.”	1
	Experiência profissional	Tempo de serviço	EI: ““Exerço funções de educadora de infância há 24 anos.” AO: “[...]tenho 59 anos, sou auxiliar de educação desde os meus 20 e poucos anos, portanto já tenho uns quantos aninhos.”	2
		Tempo de serviço na OS	EI: “Fui docente contratada durante 17 anos, encontrando-me agora na situação profissional de Quadro de Agrupamento (QA).” AO: “[...] aqui na escola e o meu segundo ano letivo.”	2
Saídas ao exterior do JI	Importância das saídas ao exterior do JI	Enriquecimento das várias áreas de desenvolvimento (físico, emocional, cognitivo e social)	EI: “[...] permite o enriquecimento das oportunidades educativas, nas várias áreas de desenvolvimento (físico, emocional, cognitivo e social).”	1
		Poucas oportunidades fora do JI	AO: “Considero porque muitas delas as vezes e a única vez que vão a um museu, a um teatro, a um circo, a uma visita de estudo, a um parque...”	1

		Conhecimento/valorização do mundo que os rodeia	EI: “Por outro lado, as saídas ao exterior, aproximam as crianças ao meio a que pertencem, valorizando as instituições e os espaços culturais e sociais, bem como as gentes que os dinamizam e habitam.” AO: “[...], mas acho que é muito importante, os meninos saberem andar na rua, acho que é importante saberem o que são as passeadeiras, onde é que se atravessa, onde é que não se atravessa, que barulho é que podemos fazer, o que não podemos porque estamos num sítio público.”	2
	Organização das saídas	Preparação prévia por parte dos/as adultos/as	AO: “Estas saídas é preciso ter uma conversa, primeiro saber o que é que se quer e saber argumentar as razões. Conhecer o espaço e perceber se tem condições.”	1
		Contacto com os locais	EI: “É necessário estabelecer os contactos ou fazer marcação do espaço a visitar.”	1
		Deslocação	EI: “Importa ainda verificar se é necessário meio de transporte para realizar a saída ou se a mesma é feita a pé.”	1
		Autorização dos encarregados de educação	EI: “[...]é importante que as crianças tenham autorização dos Encarregados de Educação, para sair do JI”	1

		Conversar com as crianças	EI: “Importa, ainda, que todos saibam o que irão ver, quais os obstáculos com que se podem cruzar e conhecer algumas normas indispensáveis para circular em grupo e em segurança na via pública.”	1
		Motivar as crianças	AO: “Depois é motivar os meninos, não só dizer onde é que vamos, mas explicar as razões, para estarem atentos ao que vão ver.”	1
	Principais preocupações/dificuldades nas saídas	Dimensão financeira	EI: “Minimizar os custos monetários associados a cada visita.” AO: “Nas visitas de autocarro é o preço, que é extremamente caro. E se for um local a pagar é muito difícil apresentar a um pai a conta do local mais a conta do autocarro e é inglório porque não há muitos sítios que se possam ir de graça.”	2
		Pouca oportunidade de exploração	AO: “Estamos aqui perto, acho que estes parques podiam ser um bocadinho mais explorados pelas crianças da própria freguesia. Porque tens várias coisas que se podem descobrir e não ficar só focada no programa da sala.” AO: “[...] acho que os meninos precisam de andar na rua, é tudo uma novidade porque eles não estão habituados e mesmo as pessoas na rua já não estão habituadas a ver crianças na rua.”	2

		Segurança	EI: ““A segurança física de cada criança é a maior preocupação.”	1
	Conversas antes das saídas (Regras)	Segurança rodoviária	EI: “[...] Caso a saída seja a pé, as crianças devem ter em conta algumas regras de segurança rodoviária.”	1
		Convivência e ajuda mútua	EI: “Sim, existem regras. Cumprir o combinado previamente em sala: ajudar os colegas mais novos ou que precisam de ajuda, ouvir as indicações das adultas. [...].”	1

ANEXO G. GUIÃO DAS  
ENTREVISTAS FOCALIZADAS  
REALIZADAS ÀS CRIANÇAS

| | " | | " |

## Guião de Entrevista Focalizada

**Destinatárias:** Crianças da Sala 3

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções das crianças acerca das saídas pedagógicas.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação de PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições.	
B. Relação com o Mundo Exterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como é que as crianças percecionam o mundo fora do Jardim de Infância.</li> </ul>	B1. Gostam de sair do Jardim de Infância para conhecer outros sítios? Porquê? B2. Temos feito bastantes saídas. Que saídas gostaram mais? Porquê? B3. O que é que podemos ver e fazer quando saímos, que não fazemos aqui no JI? B4. Gostam mais quando fazemos saídas (por exemplo ao auditório) mais curtas ou mais longas (por exemplo ao mercado)? B5. Ultimamente não têm andado em fila, nem de mãos dadas. O que é preciso para acontecer isso? Como é que se sentem? B6. Quando chegam a casa, contam às famílias sobre as saídas? O que dizem?	
C. Autonomia e segurança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber como as crianças encaram as regras e a sua autonomia durante as saídas.</li> </ul>	C1. Quando saímos, sentem-se seguros? C2. Antes sairmos, a Camila costuma conversar convosco, o que é que ela costuma dizer? C3. Acham que essa conversa é importante porquê?	

<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Finalizar a entrevista</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-De momento, recordam-se de algo mais que considerem ser importante a acrescentar?</li><li>- Obrigada pela sua disponibilidade.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li><li>- Agradecer a disponibilidade</li></ul>
--------------------------------	--	---	---

ANEXO H. TRANSCRIÇÃO  
DAS ENTREVISTAS  
FOCALIZADAS REALIZADAS  
ÀS CRIANÇAS

| | ' | | ' |

Transcrição entrevista focalizada G1 (Marta, Afonso, Diogo, António e Maria Beatriz) –

14 de janeiro de 2025

**Estagiária:** Então olhem, a Bárbara já vos tinha explicado que tenho um trabalho assim muito grande para depois poder ser educadora e o trabalho é sobre as saídas que nós fazemos e eu quero saber a vossa opinião. Nós já fomos a vários sítios, por exemplo ao mercado.

**Diogo:** Fomos à horta do António.

**Estagiária:** Pois foi! Então, a primeira pergunta é se vocês gostam de sair do Jardim de Infância para conhecer outros sítios?

**Todos:** Sim!

**António:** Eu gosto!

**Estagiária:** E porque é que gostam?

**Marta:** Porque tem várias coisas e várias casas.

**Estagiária:** Gostam de ver as casas?

**António:** Sim.

**Estagiária:** E gostam mais do quê?

**Diogo:** Gostamos de andar até aos sítios.

**Marta:** Tem várias casas para ver a janela.

**Diogo:** E gosto de ver muitas pessoas, algumas eu já conheço.

**Estagiária:** Porque vamos a sítios perto da tua casa?

**Diogo:** É, mas é um pouco longe. Eu tenho que apanhar uma camioneta, duas camionetas para ir para casa e uma para ir buscar a minha mana. Não, duas para ir buscar a minha mana e depois para voltar para casa é mais uma.

**Estagiária:** Pois andas em muitos transportes, demoras muito tempo?

**Diogo:** Sim, é muito tempo.

**Estagiária:** Então agora, das saídas que temos feito, qual é que foi a que vocês gostaram mais?

**Marta:** Adorei todas!

**Afonso:** Comprar as sementes!

**Diogo:** Eu gostei mais de ir ao teatro, ver o Quebra-Nozes.

**Estagiária:** E tu Beatriz, qual é que gostaste mais?

**Maria Beatriz:** Ir ver o Quebra-Nozes.

**Estagiária:** E tu António?

**António:** Ir à minha horta, porque tem muitos legumes e estava lá a mãe.

**Estagiária:** Agora a pergunta é, gostam mais quando fazemos visitas mais perto, por exemplo quando vamos a pé até a algum sítio ou quando demoramos mais tempo a ir e temos de ir de autocarro?

**Afonso:** Saídas grandes.

**Estagiária:** Então e digam-me lá o que é que podemos ver e fazer quando saímos, que não fazemos aqui no JI?

**Diogo:** Não sei bem, mas podemos ver as casas, mas só das janelas. Aqui tem muitas janelas.

**Estagiária:** Ultimamente não têm andado em fila, nem de mãos dadas. E vocês acham que a Camila achou que era bom fazer isso porquê?

**Diogo:** Porque somos crescidos.

**Marta:** Porque nós somos meninos crescidos.

**Estagiária:** Então e como é que vocês se sentem a andar sem mãos dadas?

**Marta:** Livre.

**Estagiária:** Então e quando estás de mão dada como é que te sentes?

**Marta:** Não livre. Não gosto de estar de mão dada.

**Estagiária:** Pois, porque os adultos andam de mão dada?

**Todos:** Não.

**Estagiária:** Às vezes andam de mão dada, mas é porque querem.

**Marta:** A minha irmã sempre anda sem mão dada com a mãe.

**Estagiária:** E tu andas de mão dada com a mãe?

**Marta:** Sim, porque a minha irmã é mais crescida e eu sou mais pequena que ela.

**Diogo:** Pois porque caímos na estrada e o carro atropela.

**Marta:** Pois, mas uma vez uma adulta caiu e foi atropelada o pé.

**Estagiária:** Então e tu Beatriz, gostas de andar sem mão dada? Como é que te sentes?

**Maria Beatriz:** Livre.

**Estagiária:** Sentem-se todos livres é?

**Todos:** Sim.

**Estagiária:** Então e quando vocês chegam a casa costumam contar às vossas famílias onde é que vamos, o que é que vimos?

**Diogo:** Eu conto tudo ao mesmo tempo e às vezes esqueço-me.

**Afonso:** Eu contei que comi morango.

**Estagiária:** O morango que comemos quando fomos ao mercado é?

**Afonso:** Sim.

**Diogo:** Eu contei tudo, até a mãe disse que queria ir comigo.

**Estagiária:** Quando nós saímos aqui da escola e temos de ir para o portão e para a rua, sentem-se seguros e protegidos?

**Diogo:** Sim, porque temos muito carinho pelas professoras.

**Estagiária:** Antes sairmos da escola, a Camila costuma conversar convosco, o que é que ela costuma dizer?

**Diogo:** Ela diz sempre onde é que vamos.

**Afonso:** Que temos de estar ao pé das adultas. Ver os carros.

**Diogo:** Temos de desviar das pessoas.

**Afonso:** Respeitar.

**Diogo:** Quando vamos comprar alguma coisa, não toco sem perguntar.

**Estagiária:** Para terminar, muito obrigada por responderem às perguntas da Bárbara. Querem dizer mais alguma coisa?

**Diogo:** Não.

Transcrição entrevista focalizada G2 (Jorge Pedro, Luís, Samuel, Mafalda e Maria Alice) – 15 de janeiro de 2025

**Estagiária:** Então olhem, a Bárbara tem um trabalho muito grande para fazer para poder ser educadora como a Camila. Para este trabalho eu preciso da vossa opinião, que é muito importante. Então o trabalho é sobre as saídas que nós fazemos ao longo deste tempo para fora da escola. Nós já fomos a vários sítios fora da escola, lembram-se de algum?

**Luís:** Ao Quebra-Nozes. À livraria.

**Samuel:** Outra vez à livraria.

**Maria Alice:** Ao mercado de Natal.

**Luís:** Ao mercado de Benfica. E ao pingo doce.

**Estagiária:** Ao pingo doce não fomos lá dentro, só passámos na parte de fora.

**Estagiária:** Vou fazer a primeira pergunta é se vocês gostam de sair do Jardim de Infância para conhecer outros sítios?

**Todos:** Sim!

**Luís:** Eu gosto de ver animais e de ir ao jardim.

**Samuel:** Eu gosto de apanhar ar fresco.

**Estagiária:** Pois e aqui na sala não apanhamos tanto.

**Samuel:** Pois não.

**Estagiária:** E nós quando saímos para a rua, vemos coisas que não vemos aqui na escola, não é?

**Estagiária:**

**Samuel:** Vemos casas.

**Maria Alice:** E carros.

**Samuel:** E máquinas da obra.

**Luís:** Cães e pessoas.

**Samuel:** Eu me lembro de uma coisa... Escavadora de rodas, vi escavadora de rodas com o meu avô.

**Luís:** Quando?

**Samuel:** Quando é que achas? Antes do sábado.

**Estagiária:** Sexta-feira?

**Samuel:** No dia laranja.

**Estagiária:** Olhem e também vemos outras coisas, uma vez passámos num sítio em que tu (Luís) até disseste que era o carro dos...

**Luís:** Bombeiros!

**Estagiária:** Isso, os bombeiros são aqui perto da escola ou não?

**Luís:** Sim.

**Samuel:** E também passámos nos carros queimados.

**Estagiária:** Então agora tenho outra pergunta... temos feito várias saídas aqui da escola, das que fizemos qual é que foi a que vocês gostaram mais?

**Samuel:** Quebra-Nozes!

**Luís:** Ir ao mercado de Natal.

**Maria Alice:** Eu gostei de ir ao mercado de Natal.

**Samuel:** Eu gostei de dois. Do Quebra-Nozes e do mercado de Natal.

**Mafalda:** Do mercado de Natal.

**Estagiária:** E porque é que foi essas que gostaram mais?

**Mafalda:** Por causa do Natal. Porque é mais giro.

**Samuel:** E porque pintámos as caras.

**Estagiária:** E tu Jorge, qual foi a saída que fizemos que gostaste mais?

**Jorge:** Do teatro.

**Estagiária:** E tu Luís?

**Luís:** Era ao mercado de Natal?

**Estagiária:** Porquê?

**Luís:** Porque gostei... tinha os insufláveis, tinha o comboio e tinha pinturas.

**Samuel:** E não era só o que o Luís disse. Tinha cartazes.

**Estagiária:** Cartazes?

**Samuel:** Sim ao lado das pinturas. Olha a sala 1 ia lá fazer.

**Estagiária:** Os postais é isso?

**Samuel:** Sim.

**Estagiária:** Agora a pergunta é, gostam mais quando fazemos visitas mais perto, por exemplo quando vamos a pé até a algum sítio ou quando demoramos mais tempo a ir e temos de ir de autocarro?

**Jorge:** De carro.

**Maria Alice:** Autocarro.

**Samuel:** Autocarro.

**Estagiária:** E porquê?

**Samuel:** Porque podemos descansar.

**Estagiária:** Ah, vocês não querem andar é isso?

**Todos:** Não!

**Luís:** A Junta faz atividades algumas de camioneta e algumas a pé.

**Estagiária:** Às vezes cá na escola, não andamos em fila, nem de mãos dadas. E vocês acham que isso acontece porquê?

**Samuel:** Porque já somos crescidos.

**Estagiária:** E como é que se sentem de não andar de mãos dadas?

**Samuel:** Sentimos livres e divertidos.

**Mafalda e Maria Alice:** Mão dada.

**Estagiária:** Uma com a outra, não é? São as amigas, por isso gostam.

**Samuel:** Mas eu não Bárbara.

**Estagiária:** Os adultos andam de mão dada?

**Todos:** Não.

**Estagiária:** Então porque é que as crianças têm de andar da mão dada?

**Luís:** Porque assim podem ir para a estrada e atropela um carro.

**Estagiária:** Então, mas na escola há carros?

**Todos:** Não.

**Estagiária:** Então na escola têm de andar de mão dada porquê?

**Samuel:** Porque não sabíamos fazer a fila muito bem.

**Estagiária:** E porque é que têm de andar em fila?

**Mafalda:** Não se pode sair da fila.

**Estagiária:** E porque é que não se pode sair da fila?

**Jorge:** Pode magoar.

**Samuel:** Podemos sair, agora está melhor, mas antes não estava muito melhor.

**Estagiária:** Agora outra pergunta, quando vocês chegam a casa costumam contar às vossas famílias onde é que vamos, o que é que vimos?

**Luís:** Eu não conto.

**Samuel:** Eu contava que fomos ao Quebra-Nozes, por acaso eles já sabiam.

**Maria Alice:** Eu quero dizer uma coisa.

**Estagiária:** Diz.

**Maria Alice:** Eu me esqueço de contar é que nós fomos aos pais, porque eu não lembro.

**Estagiária:** E a mãe não pergunta?

**Maria Alice:** Não, ela nem sabe.

**Estagiária:** Quando nós saímos aqui da escola e temos de ir para o portão e para a rua, sentem-se seguros e protegidos pelas adultas?

**Samuel:** Sentimos.

**Luís:** Eu tenho medo de ir sozinho.

**Estagiária:** Antes sairmos da escola, a Camila costuma conversar convosco, o que é que ela costuma dizer?

**Samuel:** Sim, diz para onde é que nós vamos.

**Estagiária:** E mais alguma coisa?

**Samuel:** Diz coisas importantes.

**Estagiária:** Por exemplo?

**Samuel:** Cuidado com os carros, cuidado com os autocarros.

**Jorge:** Cuidado com os arbustos. Não se pode perder.

**Estagiária:** E quando chegamos a um sítio?

**Samuel:** Respeitar as pessoas.

**Estagiária:** E acham que essa conversa que a Camila tem convosco é importante porquê?

**Samuel:** Não sei.

**Estagiária:** Se ela não dissesse onde é que vamos, por exemplo, como é que sentiam?

**Samuel:** Tristes.

**Estagiária:** Querem dizer mais alguma coisa?

**Luís:** Não.

**Estagiária:** Obrigada pela vossa participação.

Transcrição entrevista focalizada G3 (Olga, Laura, Mariana, Milene e Patrícia) – 21 de janeiro de 2025

**Estagiária:** Então olhem, a Bárbara tem um trabalho muito grande para fazer para poder ser educadora como a Camila. Para este trabalho eu preciso da vossa opinião, que é muito importante. Então o trabalho é sobre as saídas que nós fazemos ao longo deste tempo para fora da escola. A primeira pergunta é, gostam de sair do jardim de infância para ir conhecer outros sítios?

**Todas:** Sim!

**Estagiária:** E porque é que gostam?

**Mariana:** Porque gosto de ver as coisas tipo frutos, muitas coisas diferentes que podemos conhecer. Podemos ver os obstáculos.

**Estagiária:** Os obstáculos? O que é que são obstáculos?

**Mariana:** Obstáculos, podemos ir a um sítio brincar e pode estar uma escada.

**Estagiária:** E temos de ter cuidado é isso?

**Mariana:** Sim, e pode ver-se pessoas a ver os filhos.

**Patrícia:** Eu gosto de sair porque alguns lugares eu conheço e eu vou com o meu avô.  
Eu gostei muito de ver os patos.

**Estagiária:** Quando fomos ali fazer um passeio à secundária?

**Patrícia:** Sim!

**Estagiária:** E tu Olga?

**Olga:** Eu gostei de ver os frutos, as pessoas, as escadas, muitas coisas.

**Estagiária:** E tu Laura?

**Laura:** Hmmm, ver os patos e os paus.

**Estagiária:** E tu Milene, gostas de sair da escola?

**Milene:** Gosto porque às vezes eu vejo um cão que vive ali.

**Estagiária:** Gostas de ver cães na rua?

**Milene:** Sim, e eu tenho um cão que eu já conheço há imenso tempo e ele não morde e ele é bebé.

**Estagiária:** Então agora é outra pergunta... das saídas que temos feito, por exemplo, ao mercado, à Pedrita.

**Mariana:** À Quinta da Granja!

**Estagiária:** Sim!

**Olga:** E ao mercado comprar as sementes!

**Estagiária:** Sim fomos a várias. E agora eu gostava de saber qual é que gostaram mais e porque é que gostaram mais.

**Laura:** Pintar a cara, brincar no mercado de Natal!

**Estagiária:** E tu Olga?

**Olga:** Eu gostei de ir ao mercado de Natal e eu gostei de ir à Pedrita e comprar sementes.

**Estagiária:** E tu Patrícia?

**Patrícia:** Eu gostei o mesmo da Olga.

**Estagiária:** Foi igual à da Olga? Porquê?

**Patrícia:** Porque eu conhecia mais a Pedrita e eu tinha saudades.

**Estagiária:** E tu Mariana? Qual é que gostaste mais?

**Mariana:** Eu gostei de ir ao mercado de Natal porque gostei de fazer pinturas, gostei de brincar no pula-pula, gostei de dançar por causa das músicas, gostei do pai Natal tirar fotos.

**Estagiária:** Foi um dia diferente, não é?

**Mariana:** E gostei também de visitar o Natal.

**Milene:** Igual à Mariana.

**Estagiária:** Agora a próxima pergunta é, quando saímos aqui da escola o que é que é diferente na rua? Porque na rua as coisas são diferentes, não é? O que é que nós vemos na rua, que não vemos cá no JI?

**Olga:** Casas, pessoas que não conhecemos, comida, salsicha, carne, chás...

**Estagiária:** Restaurantes e cafés?

**Olga:** Sim.

**Laura:** Carros e muitas pessoas estranhas.

**Estagiária:** Estranhas porque não conheces é isso?

**Laura:** Sim e também estradas.

**Patrícia:** Eu sei uma.

**Estagiária:** Diz lá Patrícia.

**Patrícia:** Pandas.

**Laura:** Na rua não há jogos, nem cadeiras, só na escola.

**Mariana:** Obstáculos. Flores. Eu gosto de ver igrejas, com o meu avô quando vou à igreja.

**Estagiária:** Então e os sons? O que é se ouve na rua?

**Olga:** Au, au, au. Cães. E os bombeiros.

**Milene:** Portas.

**Estagiária:** Na rua há portas para entrar onde?

**Milene:** Casa.

**Mariana:** E restaurante.

**Estagiária:** E olhem aqui em Benfica já passamos por vários sítios em que a Milene diz que é casa dela. Como é que sabes onde é a tua casa Milene?

**Milene:** Eu sei porque a minha casa é perto da escola. E até está lá a Fátima.

**Estagiária:** Quem é a Fátima?

**Milene:** Está sempre lá na porta, não sei porquê.

**Estagiária:** Olhem, o que é que é uma cidade?

**Laura:** É uma rua.

**Estagiária:** Uma rua, só?

**Laura:** É a estrada. Tem pessoas.

**Olga:** Tem carros, bicicletas, estradas para as pessoas, tem portas para entrar em casa e pessoas a andar e tem crianças.

**Laura:** Crianças só ao pé da mãe.

**Estagiária:** Crianças só ao pé da mãe, Laura é? Pois as crianças não andam sozinhas na rua ou andam?

**Laura:** Só os mais velhos.

**Estagiária:** Os mais velhos têm quantos anos?

**Mariana:** Ou 6 ou 9 ou 13 ou 14. A minha mana já consegue andar sozinha o caminho para casa.

**Estagiária:** Então e para ti o que é uma cidade?

**Mariana:** Pode ter castelos e torres mais altas e mais pequeninas. Há passadeiras também.

**Estagiária:** Para que é que servem as passadeiras?

**Mariana:** Para as pessoas passarem.

**Milene:** Atravessarem.

**Estagiária:** E se vocês pudessem fazer uma cidade, o que é que a cidade tinha?

**Milene:** Neve.

**Estagiária:** Neve?

**Patrícia:** Sim, sim, neve.

**Laura:** Para ter umas galochas e andar na neve.

**Mariana:** E fazer bonecos de neve!

**Patrícia:** Eu não queria ter trânsito na cidade, porque se não chegavam atrasados à escola.

**Estagiária:** Olhem agora uma coisa, quando fazemos saídas e vamos a alguma sítio vocês gostam mais quando vamos a sítios mais perto, por exemplo quando fomos à Pedrita ou a sítios mais longe em que temos de ir de autocarro?

**Patrícia:** Sim eu gosto muito de ir de autocarro.

**Laura:** Autocarro.

**Mariana:** Eu gosto de sítios mais longe, gosto de ir de autocarro ou de metro.

**Estagiária:** Gostam de ir nos transportes?

**Mariana:** Sim nos transportes, que são rápidos.

**Estagiária:** E a pé não gostam?

**Mariana:** Sim eu gosto a pé.

**Patrícia:** Eu odeio, porque assim dói as pernas. Não espera eu gosto porque dá força às pernas.

**Mariana:** Eu gosto de ir até a rua da minha avó a pé.

**Olga:** Eu gosto mais de sítios mais longe e às vezes mais perto.

**Milene:** Eu gosto mais de ir de autocarro, é mais divertido.

**Estagiária:** Lembram-se de algum sítio onde tenhamos ido de autocarro?

**Olga:** Ao teatro!

**Patrícia:** Não, ao teatro fomos a pé.

**Olga:** Não, não fomos de autocarro.

**Patrícia:** Pois foi!

**Estagiária:** Olhem outra pergunta, às vezes cá na escola, não andamos em fila, nem de mãos dadas. E vocês acham que isso acontece porquê?

**Patrícia:** Temos de ser crescidos.

**Mariana:** Porque para andar sozinhos e sem mãos, nós temos de...

**Milene:** Ser mais velhos.

**Estagiária:** Mas nós já andamos sem mãos na rua.

**Mariana:** Sim, temos de ter cuidado porque há muitos obstáculos, há muitos carros que mesmo mais velhos ou mais novos temos de ter cuidado. Há pessoas que estão a passar e há carros que não podem ver e pode ser um acidente grave.

**Olga:** Nós já tentamos andar sem mãos para o refeitório.

**Patrícia:** E na rua.

**Estagiária:** E correu bem?

**Olga:** Correu muito bem e a Camila deixou-nos andar mais.

**Estagiária:** E como é que vocês sem sentem por andar sem mãos dadas?

**Mariana:** Eu gosto, eu gosto.

**Estagiária:** Porque por exemplo, os adultos não andam com mãos dadas.

**Mariana:** Pois porque os adultos são mais velhos do que as crianças, mas as crianças sabem andar sem mãos. E as educadoras ficam felizes de nós andarmos sem pares na rua.

**Olga:** Eu sinto-me bem e calma.

**Estagiária:** E com mão dada sentem-se como?

**Olga:** Presas.

**Mariana:** Sentimo-nos quietos.

**Patrícia:** Eu gosto de andar de mão dada quando é amigas.

**Estagiária:** E se não for a amigas?

**Patrícia:** Não gosto.

**Estagiária:** E tu Laura, como e que te sentes quando não tens de dar a mão a um par?

**Laura:** Crescida. Finalmente eu estou livre!

**Estagiária:** E tu Milene?

**Milene:** Sinto-me calma e bem quando dou a mão à Marta.

**Estagiária:** Quando chegam a casa contam aos pais as saídas que nós fazemos?

**Mariana:** Eu sim, a gente pode contar aos pais e gostamos que eles saibam porque eles ficam felizes que a gente conte para saber onde nós vamos.

**Estagiária:** E o que é que eles dizem?

**Mariana:** Eles dizem, tu foste?

**Patrícia:** Eu só gosto de contar ao avô e à mãe.

**Olga:** Eu às vezes digo à mãe que eu amo andar nos sítios.

**Estagiária:** Quando saímos cá da escola vocês sentem-se seguras com a Camila, com a Isaura e com a Bárbara?

**Milene:** Sinto aqui na escola.

**Estagiária:** E quando vamos à rua?

**Milene:** Sim.

**Mariana:** Eu me sinto segura porque nos protegem, porque nos dizem quando está carros a passarem e a Isaura fica na passadeira a dizer que os carros não podem andar. Eu gosto muito disso, fico feliz e protegida.

**Estagiária:** E tu Laura?

**Laura:** Não porque eu não estou com a minha mãe.

**Estagiária:** E achas que nós não te protegemos?

**Laura:** Não.

**Olga:** Eu gosto de ficar convosco e tenho medo quando a minha mãe me larga e eu ando pelos sítios dos labirintos que já aconteceu e depois eu fiquei com medo e eu chorei, mas depois ela me chama, mas eu não oiço porque esta barulho. Mas eu sinto mais segura com a mãe ou convosco.

**Patrícia:** Eu não me sinto segura porque eu sou medrosa, mas sinto um pouco quando dou a mão a vocês.

**Estagiária:** Normalmente antes sairmos da escola, a Camila costuma conversar convosco, o que é que ela costuma dizer?

**Milene:** Para nós irmos fazer chichi.

**Laura:** Para lavarmos as mãos.

**Patrícia:** Buscar o casaco.

**Mariana:** Para termos cuidado com as passadeiras por causa dos carros.

**Estagiária:** Olhem muito obrigada por ajudarem Bárbara!

Transcrição entrevista focalizada G4 (Manuel, Aníbal, Maria Joana e Carlota) – 22 de janeiro de 2025

**Estagiária:** Então olhem, a Bárbara tem um trabalho muito grande para fazer para poder ser educadora como a Camila. Para este trabalho eu preciso da vossa opinião, que é muito importante. Então o trabalho é sobre as saídas que nós fazemos ao longo deste tempo para fora da escola. A primeira pergunta é, gostam de sair do jardim de infância para ir conhecer outros sítios?

**Manuel:** Não porque é muito chato. Gosto de ficar aqui todo o dia.

**Estagiária:** Porquê Manuel?

**Manuel:** Porque lá fora está muito frio e eu não gosto. Quando está calor eu gosto de ir, mas quando está frio não gosto.

**Estagiária:** Então e se fores bem agasalhado com muitos casacos, não gostas?

**Manuel:** Não.

**Estagiária:** Então e vocês?

**Maria Joana:** Eu não e sabem porquê? Temos de andar que é uma seca, não temos comida para comer.

**Carlota:** Gosto.

**Aníbal:** Eu gosto de sair da escola.

**Estagiária:** Olhem e nós já fomos a vários sítios por exemplo ao mercado, á livraria ouvir histórias, fomos à Quinta da Granja, qual é que vocês gostaram mais?

**Maria Joana:** Eu gostei de todas. Mas mais o mercado e a tia Magui. Eu já a conheço.

**Aníbal:** Eu também eu já conheço.

**Carlota:** Eu gostei mais da tia Magui.

**Maria Joana:** Eu também gostei do teatro.

**Estagiária:** E tu Manuel qual é que gostaste mais? Olha lembrei-me que quando fomos a um sítio passamos por um sítio que acho que tu gostaste muito, lembraste?

**Maria Joana:** Quando fomos às hortas comunitárias passamos pelo trabalho da mãe dele.

**Estagiária:** Pois foi, gostaste de ver o trabalho da mãe.

**Manuel:** Sim e gostei mais de outra coisa... ver o teatro do Quebra-Nozes.

**Estagiária:** E tu Aníbal qual é que gostaste mais?

**Aníbal:** Mercado de Natal.

**Maria Joana:** Eu também gostei do mercado de Natal.

**Maria Joana:** Eu gostei de todas, menos a parte do peixe porque é nojento.

**Carlota:** Ela odeia peixe. Um dia ela disse à Alice que não queria comer o peixe, mas era ovo mexido o peixe.

**Estagiária:** Agora tenho outra pergunta, nós cá na escola temos muitas coisas, mas quando estamos na rua o que e que há diferente?

**Maria Joana:** Eu sei! Caixotes do lixo.

**Estagiária:** Então, mas cá na escola não há caixotes do lixo?

**Maria Joana:** Ah já sei, há casas e aqui não há.

**Estagiária:** E mais?

**Maria Joana:** Na rua eu vejo flores, carros, aquele chão liso...

**Estagiária:** A estrada?

**Maria Joana:** Isso.

**Carlota:** Placas com sinais.

**Maria Joana:** Tipo as pessoas não podem andar porque esta ali uma obra. Sinais dos carros, para os carros passarem.

**Estagiária:** E tu Aníbal, o que e que vês na rua que não vês na escola?

**Aníbal:** Moto.

**Estagiária:** Motas?

**Aníbal:** Sim e camiões do lixo.

**Estagiária:** Então e por exemplo, Manuel a mãe trabalha onde?

**Carlota:** Trabalha numa loja de óculos.

**Estagiária:** Então e há lojas aqui na escola?

**Carlota:** Não só na rua e que há lojas.

**Aníbal:** Meu pai trabalha na loja.

**Estagiária:** Trabalha na loja e a loja está onde?

**Aníbal:** Na rua.

**Carlota:** Também há casas.

**Maria Joana:** E pinturas grandes.

**Estagiária:** Outra pergunta... gostam mais quando vamos a pé para sítios perto ou quando vamos de autocarro para sítios mais longe?

**Todos:** Autocarro

**Estagiária:** E porquê?

**Maria Joana:** Porque é mais seguro com a trovoada.

**Estagiária:** E quando não há trovoada?

**Maria Joana:** Porque nos precisamos de andar que é uma seca.

**Estagiária:** Vocês não gostam de andar é isso?

**Maria Joana:** Pois é isso.

**Estagiária:** Mas andar não faz bem?

**Carlota:** Andar faz bem.

**Maria Joana:** Olha andar (anda pela sala), ah já estou a suar.

**Estagiária:** Olhem outra pergunta, às vezes cá na escola, não andamos em fila, nem de mãos dadas. E vocês acham que isso acontece porquê?

**Maria Joana:** A Camila pensou que nós conseguíamos.

**Estagiária:** E como e que vocês se sentem quando não tem de andar nem em fila nem de mão dada?

**Maria Joana:** Feliz.

**Estagiária:** Olhem o que é que é uma cidade?

**Maria Joana:** Uma cidade é sítios que as pessoas podem imagina ver, estar, eu acho que é isso.

**Carlota:** É um espaço que podem andar.

**Estagiária:** E vocês gostam de cidades?

**Carlota:** A coisa que eu odeio mais é os sinais porque chego sempre atrasada.

**Maria Joana:** Há trânsito.

**Estagiária:** Então se pudessem tiravam o trânsito das cidades?

**Carlota:** Sim, há muitos carros e estradas.

**Estagiária:** Olhem e quando vamos passear costumam contar aos pais? Por exemplo quando fomos às hortas, vocês contaram?

**Maria Joana:** Sim e eles dizem “Ah filha, que linda”!

**Estagiária:** E quando saímos com as adultas ca da escola, vocês sentem-se seguros e protegidos?

**Manuel:** Sim.

**Maria Joana:** Eu tenho medo de ladrões, uma vez um ladrão roubou a mala da minha mãe e fiquei com medo.

**Estagiária:** Olhem e antes de sairmos, a Camila costuma falar convosco. O que é que ela diz?

**Maria Joana:** Vestem os casacos, não façam barulho.

**Carlota:** Não se pode empurrar.

**Maria Joana:** Não se pode bater. Gritar.

**Estagiária:** E quando saímos a Camila diz-vos onde e que vamos. Se ela não dissesse como e que se sentiam?

**Carlota:** Tristes, porque eu quero saber tudo, onde vou e o que vamos fazer.

**Estagiária:** Pronto, olhem foi isto. Muito obrigada por ajudarem Bárbara!

ANEXO I. ANÁLISE  
CATEGORIAL DAS  
ENTREVISTAS FOCALIZADAS  
REALIZADAS ÀS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

<u>Tema</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Unidades de Registo</u>	<u>Nº de incidências</u>
Perceção sobre as saídas ao exterior	Preferência/motivos para sair do JI	Interesse pela Natureza/seres vivos	<p><b>Luís:</b> “Eu gosto de ver animais e de ir ao jardim.”</p> <p><b>Samuel:</b> “Eu gosto de apanhar ar fresco.”</p> <p><b>Milene:</b> “Gosto porque às vezes eu vejo um cão que vive ali.”</p> <p><b>Mariana:</b> “Porque gosto de ver as coisas tipo frutos, muitas coisas diferentes que podemos conhecer [...]”</p>	4
	Preferência/motivos para ficar do JI	Metereologia	<b>Manuel:</b> “Porque lá fora está muito frio e eu não gosto. Quando está calor eu gosto de ir, mas quando está frio não gosto.”	1
		Esforço físico	<b>Maria Joana:</b> “Eu não e sabem porquê? Temos de andar que é uma seca [...]”	1
	Preferências sobre os destinos	Deslocação de autocarro	<p><b>Afonso:</b> “Saídas grandes.”</p> <p><b>Maria Alice:</b> “Autocarro.”</p> <p><b>Samuel:</b> “Autocarro.”</p> <p><b>Samuel:</b> “Porque podemos descansar.”</p> <p><b>Milene:</b> “Eu gosto mais de ir de autocarro, é mais divertido.”</p> <p><b>Mariana:</b> “Sim nos transportes, que são rápidos.”</p> <p><b>Mariana:</b> “Eu gosto de sítios mais longe, gosto de ir de autocarro ou de metro.”</p> <p><b>Patrícia:</b> “Sim eu gosto muito de ir de autocarro.”</p>	12

			<p><b>Laura:</b> “Autocarro.”</p> <p><b>Patrícia:</b> “Eu odeio, porque assim dói as pernas. Não espera eu gosto porque dá força às pernas.”</p> <p><b>Maria Joana:</b> “Porque nós precisamos de andar que é uma seca.”</p> <p><b>Maria Joana:</b> “Olha andar (anda pela sala), ah já estou a suar.”</p>	
		Realização de atividades	<p><b>Afonso:</b> “Comprar as sementes!”</p> <p><b>Diogo:</b> “Eu gostei mais de ir ao teatro, ver o Quebra-Nozes.”</p> <p><b>Maria Beatriz:</b> “Ir ver o Quebra-Nozes.”</p> <p><b>Luís:</b> “Ir ao mercado de Natal.”</p> <p><b>Maria Alice:</b> “Eu gostei de ir ao mercado de Natal.”</p> <p><b>Samuel:</b> “Eu gostei de dois. Do Quebra-Nozes e do mercado de Natal.”</p> <p><b>Mafalda:</b> “Do mercado de Natal.”</p> <p><b>Jorge:</b> “Do teatro.”</p> <p><b>Laura:</b> “Pintar a cara, brincar no mercado de Natal!”</p> <p><b>Mariana:</b> “Eu gostei de ir ao mercado de Natal porque gostei de fazer pinturas, gostei de brincar no pula-pula, gostei de dançar por causa das músicas, gostei do pai Natal tirar fotos.”</p> <p><b>Maria Joana:</b> “Eu também gostei do teatro.”</p>	13

			<p><b>Maria Joana:</b> “Eu também gostei do mercado de Natal.”</p> <p><b>Aníbal:</b> “Mercado de Natal.”</p>	
		Familiarização com o espaço	<p><b>Antônio:</b> “Ir à minha horta, porque tem muitos legumes e estava lá a mãe.”</p> <p><b>Diogo:</b> “E gosto de ver muitas pessoas, algumas eu já conheço.”</p> <p><b>Patrícia:</b> “Porque eu conhecia mais a Pedrita e eu tinha saudades.”</p> <p><b>Carlota:</b> “Eu gostei mais da tia Magui.”</p>	4
		Caminhar até aos destinos	<p><b>Diogo:</b> “Gostamos de andar até aos sítios.”</p> <p><b>Mariana:</b> “Eu gosto de ir até a rua da minha avó a pé.”</p> <p><b>Carlota:</b> “Andar faz bem.”</p>	3
Compreensão do espaço urbano	Perceção de cidade	Espaço para circulação de pessoas/carros	<p><b>Laura:</b> “É a estrada. Tem pessoas.”</p> <p><b>Maria Joana:</b> “Uma cidade é sítios que as pessoas podem imagina ver, estar, eu acho que é isso.”</p> <p><b>Carlota:</b> “É um espaço que podem .”</p> <p><b>Carlota:</b> “Sim, há muitos carros e estradas.”</p>	4

		Espaço com trânsito	<p><b>Carlota:</b> “A coisa que eu odeio mais é os sinais porque chego sempre atrasada.”</p> <p><b>Maria Joana:</b> “Há trânsito.”</p> <p><b>Patrícia:</b> “Eu não queria ter trânsito na cidade, porque se não chegavam atrasados à escola.”</p>	3
	Elementos presentes na cidade	Sinais de trânsito	<p><b>Carlota:</b> “Placas com sinais.”</p> <p><b>Maria Joana:</b> “[...] Sinais dos carros, para os carros passarem.”</p>	2
		Animais	<b>Luís:</b> “Cães [...]”	1
		Passadeiras	<b>Mariana:</b> “[...] Há passadeiras também.”	1
		Casas	<p><b>Samuel:</b> “Vemos casas.”</p> <p><b>Olga:</b> “Casas [...]”</p> <p><b>Maria Joana:</b> “Ah já sei, há casas e aqui não há.”</p> <p><b>Carlota:</b> “Também há casas.”</p> <p><b>Marta:</b> “Tem várias casas para ver a janela.”</p>	5
		Carros	<p><b>Maria Alice:</b> “E carros.”</p> <p><b>Olga:</b> “Tem carros [...]”</p> <p><b>Laura:</b> “Carros [...]”</p>	3
		Pessoas	<p><b>Diogo:</b> “E gosto de ver muitas pessoas, algumas eu já conheço.”</p> <p><b>Luís:</b> “[...] e pessoas.”</p> <p><b>Olga:</b> “[...] e pessoas a andar e tem crianças.”</p>	5

			<b>Laura:</b> “[...] muitas pessoas estranhas.” <b>Olga:</b> “[...] pessoas que não conhecemos [...]”	
		Motas	<b>Aníbal:</b> “Moto.”	1
		Camiões do lixo	<b>Aníbal:</b> “Sim e camiões do lixo.”	1
		Máquinas de obras	<b>Samuel:</b> “E máquinas da obra.” <b>Samuel:</b> “Eu me lembro de uma coisa... Escavadora de rodas, vi escavadora de rodas com o meu avô.”	2
		Bicicletas	<b>Olga:</b> “[...] bicicletas [...]”	1
		Estradas	<b>Olga:</b> “[...] estradas para as pessoas [...]” <b>Laura:</b> “[...]também estradas.”	2
		Portas	<b>Olga:</b> “[...]tem portas para entrar em casa [...]” <b>Milene:</b> “Portas.”	2
		Restaurantes	<b>Mariana:</b> “E restaurante.” <b>Olga:</b> “[...]comida, salsicha, carne, chás...”	2
		Lojas	<b>Carlota:</b> “Não só na rua é que há lojas.” <b>Aníbal:</b> “Meu pai trabalha na loja.”	2
		Arte	<b>Maria Joana:</b> “E pinturas grandes.”	1

	Perigos na cidade	Estradas/carros	<p><b>Diogo:</b> “Pois porque caímos na estrada e o carro atropela.”</p> <p><b>Marta:</b> “Pois, mas uma vez uma adulta caiu e foi atropelada o pé.”</p> <p><b>Luís:</b> “Porque assim podem ir para a estrada e atropela um carro.”</p> <p><b>Mariana:</b> “Sim, temos de ter cuidado porque há muitos obstáculos, há muitos carros que mesmo mais velhos ou mais novos temos de ter cuidado. Há pessoas que estão a passar e há carros que não podem ver e pode ser um acidente grave.”</p>	4
		Ladrões	<p><b>Maria Joana:</b> “Eu tenho medo de ladrões, uma vez um ladrão roubou a mala da minha mãe e fiquei com medo.”</p>	1
Partilha das saídas com as famílias	Vontade de partilhar	Gosta de partilhar	<p><b>Diogo:</b> “Eu contei tudo, até a mãe disse que queria ir comigo.”</p> <p><b>Mariana:</b> “Eu sim, a gente pode contar aos pais e gostamos que eles saibam porque eles ficam felizes que a gente conte para saber onde nós vamos.”</p> <p><b>Maria Joana:</b> “Sim e eles dizem “Ah filha, que linda”!”</p>	3
		Não partilha	<p><b>Luís:</b> “Eu não conto.”</p>	1
	Escolha de quem partilhar	Avô e mãe	<p><b>Patrícia:</b> “Eu só gosto de contar ao avô e à mãe.”</p>	1

	Dificuldade em partilhar	Esquecer o que foi feito	<p><b>Maria Alice:</b> “Eu me esqueço de contar onde é que nós fomos aos pais, porque eu não lembro.”</p> <p><b>Diogo:</b> “Eu conto tudo ao mesmo tempo e às vezes esqueço-me.”</p>	2	
		O que se partilha	Momentos específicos	<p><b>Afonso:</b> “Eu contei que comi morango.”</p> <p><b>Samuel:</b> “Eu contava que fomos ao Quebra-Nozes, por acaso eles já sabiam.”</p>	2
			Gostar de sair	<p><b>Olga:</b> “Eu às vezes digo à mãe que eu amo andar nos sítios.”</p>	1
Segurança nas saídas	Equipa educativa	Relação afetiva	<p><b>Diogo:</b> “Sim, porque temos muito carinho pelas professoras.”</p> <p><b>Samuel:</b> “Sentimos. (seguros)”</p> <p><b>Patrícia:</b> “Eu não me sinto segura porque eu sou medrosa, mas sinto um pouco quando dou a mão a vocês.”</p>	3	
		Proteção	<p><b>Mariana:</b> “Eu me sinto segura porque nos protegem, porque nos dizem quando está carros a passarem e a Isaura fica na passadeira a dizer que os carros não podem andar. Eu gosto muito disso, fico feliz e protegida.”</p>	1	

	Família	Medo de se perder	<b>Olga:</b> “Eu gosto de ficar convosco e tenho medo quando a minha mãe me larga e eu ando pelos sítios dos labirintos que já aconteceu e depois eu fiquei com medo e eu chorei, mas depois ela me chama, mas eu não oiço porque esta barulho. Mas eu sinto mais segura com a mãe ou convosco.”	1
Autonomia e regras nas saídas	Andar sem fila e sem mãos dadas	Sentimento de liberdade/felicidade	<b>Marta:</b> “Livre.” <b>Maria Beatriz:</b> “Livre.” <b>Samuel:</b> “Sentimos livres e divertidos.” <b>Laura:</b> Crescida. Finalmente eu estou livre! <b>Maria Joana:</b> “Feliz.”	5
		Relação com a idade	<b>Marta:</b> “A minha irmã sempre anda sem mão dada com a mãe.” <b>Marta:</b> “Sim, porque a minha irmã é mais crescida e eu sou mais pequena que ela.” <b>Samuel:</b> “Porque já somos crescidos.” <b>Mariana:</b> “Pois porque os adultos são mais velhos do que as crianças, mas as crianças sabem andar sem mãos. E as educadoras ficam felizes de nós andarmos sem pares na rua.” <b>Milene:</b> “Ser mais velhos.” <b>Patrícia:</b> “Temos de ser crescidos.”	6

		Relação com os pares	<p><b>Mafalda e Maria Alice:</b> “Mão dada. (uma com a outra)”.</p> <p><b>Milene:</b> “Sinto-me calma e bem quando dou a mão à Marta.”</p> <p><b>Patrícia:</b> “Eu gosto de andar de mão dada quando é amigas.”</p>	3
	Comunicação com a equipa educativa	Importância de saber onde se vai	<p><b>Diogo:</b> “Ela (Camila) diz sempre onde é que vamos.”</p> <p>(<b>Estagiária:</b> “Se ela não dissesse onde é que vamos, por exemplo, como é que sentiam?”) <b>Samuel:</b> “Tristes.”</p> <p><b>Carlota:</b> “Tristes, porque eu quero saber tudo, onde vou e o que vamos fazer.”</p>	3
		Regras para as saídas	<p><b>Afonso:</b> “Que temos de estar ao pé das adultas. Ver os carros.”</p> <p><b>Diogo:</b> “Temos de desviar das pessoas.”</p> <p><b>Afonso:</b> “Respeitar.”</p> <p><b>Diogo:</b> “Quando vamos comprar alguma coisa, não toco sem perguntar.”</p> <p><b>Samuel:</b> “Cuidado com os carros, cuidado com os autocarros.”</p> <p><b>Jorge:</b> “Cuidado com os arbustos. Não se pode perder.”</p> <p><b>Milene:</b> “Para nós irmos fazer chichi.”</p> <p><b>Laura:</b> “Para lavarmos as mãos.”</p> <p><b>Patrícia:</b> “Buscar o casaco.”</p> <p><b>Mariana:</b> “Para termos cuidado com as passadeiras por causa dos carros.”</p>	13

			<p><b>Maria Joana:</b> “Vestem os casacos, não façam barulho.”</p> <p><b>Carlota:</b> “Não se pode empurrar.”</p> <p><b>Maria Joana:</b> “Não se pode bater. Gritar.”</p>	
--	--	--	---	--

ANEXO J. ANÁLISE  
CATEGORIAL DAS NOTAS DE  
CAMPO

| " | | " |

<u>Tema</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Unidades de Registo</u>	<u>Nº de incidências</u>
Interação com a comunidade	Habitantes locais	Crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “No caminho passámos por alguns alunos mais velhos que interagiram com as crianças e diziam “olá”.” (NC N.º.2 -21/10/2024)</li> <li>• “Algumas crianças já tinham lá andado em anos anteriores e por isso, foi um bonito reencontro. Logo à entrada estava o recreio e foram brincar um pouco.” (NC N.º.1 -24/10/2024)</li> </ul>	2
		Adultos/Idosos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Depois, passámos ainda na horta de uma senhora muito simpática que nos tinha convidado para entrar e como ainda tivemos tempo, passámos lá para ver.” (NC N.º.1 – 21/11/2024)</li> <li>• “Já a chegar à Quinta da Granja, passámos por várias pessoas, que paravam o seu caminho para nos dar passagem ou apenas para observar as crianças, como se nunca tivessem visto crianças na rua.” (NC N.º.1 – 29/11/2024)</li> <li>• “Algumas pessoas tentavam interagir com as crianças, perguntando “Vieram passear?” ou brincando “Ai, tantos meninos juntos, veio tudo à rua hoje!”” (NC N.º.1 – 29/11/2024)</li> <li>• “<i>É avô de uma amiga minha da Pedrita.</i>” (Patrícia) (NC N.º.1 – 29/11/2024)</li> <li>• Uma senhora que passou por nós ficou parada a olhar e a sorrir e disse-nos “bom dia”. (NC N.º.1 – 12/12/2024)</li> </ul>	5

	Comerciantes	Mercado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chegámos à loja das sementes, o senhor ajudou-nos e comprámos 12 de cada: alface, couve portuguesa, cenoura, cebola, alho francês, tomilho limão, tomilho, salsa, espinafres e stevia. (NC N.º.1 -30/10/2024)</li> <li>• “No mercado, antes de irmos comprar as sementes, demos uma volta para ver tudo. O senhor de uma loja ofereceu-nos morangos desidratados para provarmos e as crianças gostaram muito. Patrícia: <i>“Quando vier aqui com o avô vou lhe pedir para virmos comprar os morangos.”</i>” (NC N.º.1 -30/10/2024)</li> </ul>	2
		Talho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “[...] os senhores do talho ao lado conheciam-no e disseram olá.” (NC N.º.1 -30/10/2024)</li> </ul>	1
	Figuras de autoridade	Polícias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Está ali um polícia, está ali um polícia.”</i> (Luís) (NC N.º.2 – 28/11/2024)</li> <li>• <i>“Os polícias não fazem mal a nós, prendem os maus, os ladrões, mas também prendem nós quando nós portamos muito mal.”</i> (Santiago) (NC N.º.2 – 28/11/2024)</li> <li>• Ao encontrarmos alguns polícias, as crianças acenaram e disseram olá. (NC N.º.1 – 12/12/2024)</li> </ul>	3
		Bombeiros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Luís disse <i>“Aqui é os bombeiros”</i> e o Manuel disse <i>“Eu vi o camião dos bombeiros no carro.”</i>. O Luís disse <i>“Nós na outra vez vimos o camião dos bombeiros”</i>. (NC N.º.1 – 12/12/2024)</li> </ul>	1

Interação com o espaço	Reconhecimento dos espaços	Familiaridade com os espaços escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “De onde estávamos, era possível observar a Escola Superior de Educação e o Samuel disse <i>“Aquele é a escola da Vitória.”</i>. Eu respondi, <i>“Pois é, também é a minha escola, sabias?”</i>. O Luís acrescentou <i>“Fomos lá ver a escola com a Vitória”</i>. (NC N.º.2 -21/10/2024)</li> <li>• Passámos pela Escola Secundária. <i>“Ali é o portão”</i>. (Santiago) (NC N.º.2 -28/11/2024)</li> </ul>	2
		Familiaridade com espaços urbanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Artur: Olha estamos a chegar ao Palácio Baldaya, é muito giro. Estagiária: Já lá foste? Artur: Sim já vim. Patrícia: Eu faço ali ballet.”</i> (NC N.º.1 -30/10/2024)</li> <li>• <i>“Ali é o Pau de Canela”</i> (Luís) (NC N.º.1 – 21/11/2024)</li> <li>• <i>“Aqui é um parque.”</i> (Milene) (NC N.º.1 – 21/11/2024)</li> </ul>	3
		Casas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Eu moro aqui”</i> (Aníbal) (NC N.º.1 – 21/11/2024)</li> <li>• <i>“Ali é a casa da minha avó”</i> (Milene) (NC N.º.1 – 21/11/2024)</li> <li>• <i>“Morava aqui quando era bebé, agora moro noutra casa.”</i> (Mariana) (NC N.º.1 – 29/11/2024)</li> <li>• <i>“Com a avó e o avô. Eles moram ali naquelas janelas.”</i> (Carlota) (NC N.º.1 – 29/11/2024)</li> </ul>	4

		Referências espaciais/trajetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Já a chegar ao mercado a Patrícia disse “<i>O meu avô mora ali naquele prédio, eu venho aqui com ele</i>”. (NC N°.1 -30/10/2024)</li> <li>• “Aqui é o trabalho da mãe.” (Manuel) ” (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> <li>• “<i>Está ali o Colombo</i>” (Luís) “<i>A minha mãe está lá</i>” (Diogo) “<i>Pois é, a mãe do Diogo trabalha no Colombo.</i>” (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> <li>• “<i>O Colombo é perto da minha casa</i>” (Afonso)” (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> <li>• “<i>Eu vou jogar aqui bola</i>” (Aníbal) (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> <li>• “<i>É ali a estátua do Benfica</i>” (Luís) (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> <li>• “<i>Tá ali o Colombo</i>” (Luís)</li> <li>• “<i>Bárbara, a minha mãe trabalhava aqui.</i>” (Mariana) (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> <li>• “<i>O Colombo é ao pé da casa da minha avó</i>” (Milene) (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> <li>• “<i>Eu já vim aqui, andar de bicicleta</i>” (Milene) (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> <li>• “<i>Bárbara, o pai põe o carro ali!</i>” (Aníbal) “<i>Aí é Aníbal? Quando te vem deixar à escola?</i>” (Estagiária) “<i>Sim.</i>” (Aníbal) (NC N°.2 - 28/11/2024)</li> <li>• “<i>Quando eu vou para a natação, eu vou por aqui.</i>” (Carlota) (NC N°.1 -29/11/2024)</li> </ul>	15
--	--	--------------------------------	--	----

			<ul style="list-style-type: none"><li>• “<i>Nós já passámos aqui, lembram-se onde viemos?</i>” (Estagiária) “<i>Às hortas comunitárias.</i>” (Mariana) (NC N.º.1 -29/11/2024)</li><li>• A Maria Alice disse “<i>Este é o caminho para a minha casa</i>”. (NC N.º.1 -12/12//2024)</li><li>• O Santiago lembrou-se da outra vez que passámos na loja do café e disse “<i>Olha o cheirinho</i>”. (NC N.º.1 -12/12/2024)</li><li>• “<i>Cheira muito bem!</i>” (António) “<i>Pois cheira, achas que cheira a quê?</i>” (Estagiária) “<i>Não sei... acho que é chocolate.</i>” (António) “<i>Ou coxinha.</i>” (Mariana) (NC N.º.1 -29/11/2024)</li></ul>	
--	--	--	--	--

	Brincadeiras no espaço urbano	Na Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Depois das duas hortas, sentámo-nos e as crianças comeram bolachas e leite e brincaram. A Milene, a Maria Alice e a Marta fizeram uma <i>“casa para as flores”</i>.” (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> <li>• “Quando chegámos, as crianças correram e rebolaram na relva.” (NC N°.1 – 28/11/2024)</li> <li>•</li> </ul>	2
		Mercado de Natal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ao chegarmos ao mercado de Natal as crianças brincaram nos insufláveis, fizeram pinturas faciais, andaram num comboio, andaram num carrossel e escolheram um balão.” (NC N°1 – 12/12/2024)</li> </ul>	1
	Observação da Natureza	Identificação de elementos naturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “No passeio, observámos uma árvore sem folhas e outra com folhas e o Samuel disse <i>“Aquela não tem folhas porque tem a folha caduca e a outra não tem folha caduca”</i>.” (NC N°.2 -21/10/2024)</li> <li>• “O Luís veio ter comigo e disse <i>“Olha Bárbara, encontrei um caracol, podes tirar uma foto?”</i>. <i>“Que giro Luís, esse é diferente do que temos na sala.”</i> (Estagiária) <i>“Este é mais pequeno, não é?”</i> (Luís) <i>“Sim, este secalhar ainda é bebé.”</i> (Estagiária)” (NC N°.2 -21/11/2024)</li> </ul>	2
	Experiências culturais	Teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O teatro teve início por volta das 11h e foi muito interessante ver as reações das crianças às várias personagens e à história.” (NC N°.1 - 5/11/2024)</li> </ul>	1
		Livraria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Quando chegámos a livraria algumas crianças reconheceram o local e disseram que já cá tinham vindo.” (NC N°.2 - 28/11/2024)</li> </ul>	1

Segurança e regras nas saídas	Reconhecimento elementos do espaço urbano	Sinais de trânsito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ao passarmos por um sinal, o Jorge Pedro disse “É o sinal dos bombeiros”.” (NC N°.2 – 28/11)</li> <li>• “<i>O sinal está vermelho, podemos passar?</i>” (Educadora Camila) “<i>Não!</i>” (Várias crianças) “<i>Então podemos passar quando estiver de que cor?</i>” (Educadora Camila) “<i>Verde.</i>” (Várias crianças) (NC N°.2 – 28/11)</li> </ul>	2
		Ciclovias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passámos por uma ciclovia. “<i>É o caminho para as bicicletas</i>” (Milene) (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> </ul>	1
		Transportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<i>Um autocarro. É o 54.</i>” (Luís) (NC N°.2 – 28/11/2024)</li> </ul>	1
	Regras	Antes das saídas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A educadora recapitulou algumas regras importantes para o bom funcionamento do passeio, como não sair da fila e especialmente no mercado, onde está muita gente, não se afastar do grupo.” (NC N°.1 – 30/10/2024)</li> <li>• Antes de sairmos do JI para a nossa visita às hortas comunitárias, a educadora Camila lembrou as regras para as saídas: irmos a pares, sem sair da fila; ter muito cuidado e estar atento na rua; respeitar as pessoas e perceber que as hortas comunitárias não são nossas. Todos levaram bata, regra importante nos dias de saída do JI, para identificar as crianças com mais facilidade e garantir a segurança. (NC N°.1 – 21/11/2024)</li> <li>• Desta vez, conversámos mais aprofundadamente sobre o porquê de as crianças terem de andar de mão dada na rua. Todos reconheceram que a</li> </ul>	4

			razão é porque as ruas por onde passamos são muito movimentadas, com carros e muitas pessoas, o que torna a circulação um desafio para as adultas garantirem a segurança de todas as crianças. (NC N°.1 – 28/11/2024)	
		Durante as saídas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<i>Olhem, quando caminhamos no passeio não podemos ir na pontinha porque podemos nos desequilibrar e caímos para a estrada, portanto vamos sempre encostados.</i>” (Educadora Camila) (NC N°.2 – 28/11/2024)</li> </ul>	1
	Autonomia	Sem fila e sem mãos dadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A educadora Camila propôs ao grupo que depois do portão poderiam experimentar ir sem dar a mão para vermos como corre.” (NC N°.3 – 28/11/2024)</li> <li>• “Caminhamos pela Natureza, todas as crianças, uns atrás dos outros, sem dar as mãos.” (NC N°.1 – 29/11/2024)</li> <li>• “De volta à OS, como as crianças tinham estado a caminhar sem dar as mãos nem em fila, a educadora Camila sugeriu tentarem ir da mesma forma até à escola.” (NC N°.1 – 29/11/2024)</li> <li>• “Quando chegámos à sala, também não fomos de mão dada e em fila para o refeitório.” (NC N°.1 – 29/11/2024)</li> </ul>	4

ANEXO K. NOTAS DE CAMPO  
NO ÂMBITO DA  
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | ' ' |

#### Nota de campo Nº.2 de dia 21 de outubro de 2024

Depois das novidades do fim-de-semana, conversámos sobre a ideia de irmos fazer um passeio para observar e sentir o Outono e depois de todas as crianças irem à casa de banho, dirigimo-nos até à escola secundária, onde existe um grande espaço verde. No caminho passámos por alguns alunos mais velhos que interagiram com as crianças e diziam “olá”. A curiosidade de ambas as partes foi muito interessante de observar.

No passeio, observámos uma árvore sem folhas e outra com folhas e o Samuel disse “Aquela não tem folhas porque tem a folha caduca e a outra não tem folha caduca”. Observámos também um galo, vários patos, uma pomba, as teias de aranha que depois concluímos juntos que seria o orvalho.

De onde estávamos, era possível observar a Escola Superior de Educação e o Samuel disse “Aquela é a escola da Vitória”. Eu respondi, “Pois é, também é a minha escola, sabias?”. O Luís acrescentou “Fomos lá ver a escola com a Vitória”. O Samuel disse depois “Então tu e a Vitória andam na mesma escola.”. Eu respondi “Sim, eu não a conheço, mas andamos na mesma escola.”

Ainda na sala, lançámos o desafio de apanhar vários elementos do outono, pedras, paus, pinhas, etc.

Sentámo-nos numas mesas de madeira e as crianças beberam leite. Enquanto isso, observámos uma turma de alunos na mesa ao lado a apresentar trabalhos.

Durante o momento de apanhar elementos da Natureza, todos estavam muito interessados. A Milene e a Marta estavam a levar muitos troncos para um monte e perguntei o que estavam a fazer. Elas responderam “É uma fogueira.” E começaram a colocar depois várias folhas por cima dos troncos.

O Luís veio ter comigo e disse “Olha Bárbara, encontrei um caracol, podes tirar uma foto?”.

“Que giro Luís, esse é diferente do que temos na sala.” (Estagiária)

“Este é mais pequeno, não é?” (Luís)

“Sim, este secalhar ainda é bebé.” (Estagiária)

#### Nota de campo Nº.1 de dia 24 de outubro de 2024

Quando chegámos à horta, batemos à porta e a Bela recebeu-nos para a visita.

Algumas crianças já tinham lá andado em anos anteriores e por isso, foi um bonito reencontro. Logo à entrada estava o recreio e foram brincar um pouco. Algumas educadoras e auxiliares de ação educativa foram cumprimentar as crianças que conheciam e algumas crianças reconheceram amigos.

O Afonso estava a falar com algumas meninas e perguntei se tinham sido da sala dele. Ele disse que sim e disse-me os nomes delas.

Depois fomos com a Bela ver a horta e ouvir a explicação de como está organizado o espaço. Fui dando a câmara às crianças para tirarem fotos. O Jorge Pedro adorou tirar fotos e apesar de ter estado bastante inquieto, quando lhe dei a máquina para tirar fotografias, gostou muito e tirou fotografias muito interessantes.

#### Nota de campo N.º.1 de dia 30 de outubro de 2024

Antes de sairmos para o passeio até ao mercado, a educadora recapitulou algumas regras importantes para o bom funcionamento do passeio, como não sair da fila e especialmente no mercado, onde está muita gente, não se afastar do grupo.

Sáímos da escola e seguimos caminho com calma. Passámos por vários locais reconhecidos por algumas crianças:

Artur: Olha estamos a chegar ao Palácio Baldaya, é muito giro.

Estagiária: Já lá foste?

Artur: Sim já vim.

Patrícia: Eu faço ali ballet.

O Santiago disse que ficava ali a sua casa e os senhores do talho ao lado conheciam-no e disseram olá.

A educadora Camila disse que iríamos passar numa loja com um cheirinho a café muito bom, os senhores da loja foram muito simpáticos e disseram que quando voltássemos os fantasmas de decoração já poderiam estar acesos.

Passámos pela rua onde mora a Isaura e o Samuel e no regresso eles fizeram uma brincadeira a dizer que iam almoçar a casa.

Passámos pelo teatro Turim que foi renovado e agora é um espaço muito interessante.

Como não conheço aquela zona, fiquei a conhecer um pouco da comunidade onde se insere a OE.

Já a chegar ao mercado a Patrícia disse “O meu avô mora ali naquele prédio, eu venho aqui com ele”.

No mercado, antes de irmos comprar as sementes, demos uma volta para ver tudo. O senhor de uma loja ofereceu-nos morangos desidratados para provarmos e as crianças gostaram muito.

Patrícia: “Quando vier aqui com o avô vou lhe pedir para virmos comprar os morangos.”

Estagiária: “Boa ideia Patrícia, depois podes dar ao avô a provar”.

Patrícia: “Sim vou lhe dizer para comprarmos”.

Vimos os legumes, as frutas, o pão e o peixe. A Milene de manhã trouxe um desenho de um polvo para dar à Camila e a senhora de uma das bancas do peixe pegou no polvo para mostrar a todos.

A educadora Camila comprou uma espiga de milho para depois provarmos e a senhora explicou que era só meter um pouco de sal na água e colocar o milho quando estiver a ferver.

Chegámos à loja das sementes, o senhor ajudou-nos e comprámos 12 de cada: alface, couve portuguesa, cenoura, cebola, alho francês, tomilho limão, tomilho, salsa, espinafres e stevia. Depois de tudo comprado, as crianças sentaram-se nas escadas a comer bolachas e fui com a Isaura comprar uvas para dar a todos.

#### Nota de campo Nº.1 de dia 30 de outubro de 2024

Algo que aconteceu na nossa saída ao mercado, foi depararmo-nos com vários carros queimados, um ato de vandalismo que tem acontecido em várias zonas recentemente. Algumas crianças já sabiam que era algo que estava a acontecer, mas outras não e demonstraram algum choque em relação ao que observaram. Já na sala, a Joana veio ter comigo com uma expressão de preocupação e que depois de a questionar me disse que tinha medo de que o carro da mãe fosse queimado como aqueles que passamos.

Quando me deparei com esta situação, senti dificuldades em saber o que lhe dizer, pois é realmente uma realidade da sociedade, disse-lhe que não iria acontecer, para não se preocupar. Mas apesar de não ser uma preocupação que as crianças devam sentir, não deixa de ser uma realidade do momento, que pode efetivamente afetar qualquer um.

#### Nota de campo Nº.1 de dia 5 de novembro de 2024

Começamos o dia a ir ao teatro ver uma peça ao teatro Armando Cortez, “O Quebra-Nozes e o Rei dos Camundongos”.

As duas primeiras salas foram no autocarro às 9h30 e as outras duas foram a seguir no mesmo autocarro. O teatro teve início por volta das 11h e foi muito interessante ver as reações das crianças às várias personagens e à história. Algumas crianças mostraram estar com algum medo de algumas personagens um pouco mais assustadoras, nomeadamente os ratos camundongos e a educadora reparou, trocando o Luís de lugar com a Maria Alice para que a Maria Alice ficasse ao pé de mim e não tivesse medo. A peça foi bastante interessante e quando voltamos à escola fomos logo almoçar.

#### Nota de campo Nº.1 de dia 21 de novembro de 2024

Antes de sairmos do JI para a nossa visita às hortas comunitárias, a educadora Camila relembrou as regras para as saídas: irmos a pares, sem sair da fila; ter muito cuidado e estar atento na rua; respeitar as pessoas e perceber que as hortas comunitárias não são nossas.

Todos levaram bata, regra importante nos dias de saída do JI, para identificar as crianças com mais facilidade e garantir a segurança.

Sáímos do JI, e as crianças iam atentas ao caminho, conversando e identificando locais que já conhecem.

*“Está ali o Colombo” (Luís)*

*“A minha mãe está lá” (Diogo)*

*“Pois é, a mãe do Diogo trabalha no Colombo.” (Educadora Camila)*

*“Eu também vou ao Colombo” (Aníbal)*

*“O Colombo é perto da minha casa” (Afonso)*

*“Nós vamos passar no Colombo, Samuel” (Luís)*

Logo no início do caminho, as crianças reconheceram o Centro Comercial Colombo, por ser um sítio que estão habituados a ir, ou por ser perto de casa.

*“Aqui é o trabalho da mãe.” (Manuel)*

*“Ai é? A mãe trabalha ali?” (Estagiária)*

*“A mãe trabalha ali no oculista” (AO Isaura)*

*“Manuel, onde a tua mãe trabalha Manuel?” (Luís)*

*“Ali” (Manuel)*

*“Daquele lado?” (Luís)*

*“Sim, ali daquele lado Luís, com aquelas letras” (Estagiária)*

Num segundo momento, o Manuel identificou o trabalho da mãe e todos quiseram ver onde era.

*“Ali é o Pau de Canela” (Luís)*

*“Olha sintam o cheiro, cheira bem. É a pastelaria” (Educadora Camila)*

*“Eu moro aqui” (Aníbal)*

*“A tua janela é esta?” (Luís)*

*“Agora vamos passar num túnel, vamos nos transformar todos em duendes depois de passar no túnel” (Educadora Camila)*

*“A Camila já está em duende, eles também já estão” (Samuel)*

Ao continuar o caminho, as crianças identificaram um parque.

*“Aqui é um parque.” (Milene)*

*“Já fui aqui.” (Luís)*

*“Eu também fui.” (Aníbal)*

*“Tu vens aqui Aníbal?” (Estagiária)*

*“Sim” (Aníbal)*

*“Eu também” (Milene)*

*“Eu vou jogar aqui bola” (Aníbal)*

*“Pois, é perto da tua casa vens aqui jogar à bola.” (Estagiária)*

Continuamos o caminho e passámos por mais um túnel, onde a AO Isaura contou até três e todos gritaram ao passar no túnel.

*“É ali a estátua do Benfica” (Luís)*

*“Eu ainda não vi nenhuma estátua do Benfica, Luís” (Estagiária)*

*“Ali lá ao fundo vê-se” (Luís)*

*“Estamos a chegar ao pé do Colombo” (Estagiária)*

*“Tá ali” (Luís)*

*“Costumam ir ao Colombo?” (Estagiária)*

*“Eu já fui muitas vezes.” (Luís)*

*“Esta é a minha casa!” (Milene)*

*“Camila, a casa da Milene” (Luís)*

*“Onde é que é a casa da Milene?” (Educadora Camila)*

*“Ali” (Milene)*

*“Qual é o número da porta? Quando for a porta tu dizes, agora temos de estar em silêncio.” (Educadora Camila)*

*“É o 1” (Milene)*

*“É deste lado?” (Educadora Camila)*

*“Não estamos a ficar mais perto do número 1, se calhar estás baralhada Milene” (Estagiária)*

*“Ali é a casa da minha avó” (Milene)*

A Milene estava a tentar encontra a sua casa, mas os números estavam a subir e não havia ali nenhum número 1.

*“Está ali um escorrega e um baloiço” (Luís)*

*“Olhem esta é a Quinta da Granja e as hortas são aqui na Quinta da Granja, por isso agora vamos por aqui a ver se vemos as hortas, está bem?” (Educadora Camila)*

*“Tá ali o Colombo” (Luís)*

*“Bárbara, a minha mãe trabalhava aqui.” (Mariana)*

*“O Colombo é ao pé da casa da minha avó” (Milene)*

*“Aquela senhora está a treinar” (Luís)*

*“Dá para ver ali o Estádio, olha Luís” (Estagiária)*

*“Eu já vim aqui, andar de bicicleta” (Milene)*

*“Acham que é aqui a horta? Não, aqui é um jardim” (Educadora Camila)*

*“E aquilo ali é o quê?” (Estagiária)*

*“Autocarros” (Luís)*

Já a chegar às hortas, a Olga identificou que um senhor estava a usar uma roçadora.

*“Disseste que era a roçadora Olga? (Estagiária)”*

*“Disse” (Olga)*

*“Olha estão a ver ali, ali são umas hortas, mas não são as hortas que vamos visitar” (Educadora Camila)*

Passámos por uma ciclovía.

*“É o caminho para as bicicletas” (Milene)*

*“Chama-se ciclovía” (Estagiária)*

*“Agora vamos caladinhos, porque só a Bárbara é que sabe onde estão os senhores à nossa espera e vamos ver também onde está a mãe e a avó do António” (Educadora Camila)*

*“Isto nem parece ao pé do Colombo” (Luís)*

*“Olhem, é uma roseira” (AO Isaura)*

*“Alho francês” (Olga)*

*“Olhem, a Olga já identificou” (Educadora Camila)*

*“Vamos ver se a couve está comida como as nossas” (Educadora Camila)*

*“Está!” (Muitas crianças)*

*“Parece-me que os bichinhos andam a comer as couves” (Educadora Camila)*

*“O que é que será que anda a comer as couves?” (Estagiária)*

*“Minhocas” (Milene)*

*“Eu acho que é as minhocas” (Luís)*

*“Qual é Bárbara?” (Luís)*

*“É mais lá para o fundo” (Estagiária)*

*“Como é que tu sabes?” (Luís)*

*“Porque eu vim cá, só que eu só encontrei aqueles senhores. Eram os únicos senhores que estavam cá naquele dia.” (Estagiária)*

*“Venham cá, olhem o que é aquilo” (AO Isaura)*

*“Parece um espantalho” (Educadora Camila)*

*“É um avião” (Carlota)*

*“É um avião Carlota, será que vai para onde” (Estagiária)*

Chegámos a horta e descobrimos que a horta dos senhores que eu combinei é dos tios do António e que fica à frente da horta da avó do António. Foi uma coincidência muito engraçada.

Visitámos as duas hortas, primeiro a dos tios do António, onde descobrimos que as borboletas metem ovos que comem as couves e que as lesmas também.

Depois das duas hortas, sentámo-nos e as crianças comeram bolachas e leite e brincaram. A Milene, a Maria Alice e a Marta fizeram uma “casa para as flores”.

O Diogo, a Joana, a Olga e o Samuel desenharam o que observaram na horta.

Depois, passámos ainda na horta de uma senhora muito simpática que nos tinha convidado para entrar e como ainda tivemos tempo, passámos lá para ver. Algumas crianças tiraram fotografias com a minha máquina fotográfica ou com o meu telemóvel.

Regressámos para o JI, passámos no trabalho da mãe do Manuel e ele foi lhe dar um beijinho e chegámos, cansados, mas felizes e com imensas aprendizagens novas.

Em conversa com a educadora, falámos de que foi uma visita muito consciente, as crianças estavam realmente a observar o que viam e até mesmo as fotografias revelam isso.

#### Nota de campo Nº.1 de dia 28 de novembro de 2024

Mais uma manhã de saída da sala 3, desta vez até à Livraria Ulmeiro para ouvir uma história contada por uma conhecida da educadora Camila, da AO Isaura e de algumas crianças, a “tia Magui”. Antes de sairmos da OS, a educadora Camila lembrou as regras, que todos já estão habituados e sabem. Desta vez, conversámos mais aprofundadamente sobre o porquê de as crianças terem de andar de mão dada na rua. Todos reconheceram que a razão é porque as ruas por onde passamos são muito movimentadas, com carros e muitas pessoas, o que torna a circulação um desafio para as adultas garantirem a segurança de todas as crianças.

A educadora deu a conhecer uma história contada pela professora Catarina, em que um grupo de crianças do JI, conseguiu andar na rua, na cidade do Porto, sem dar as mãos e sem estar em fila, porque já estavam muito habituados a sair e a educadora confiou neles para dar esse passo. Nós adultos, não gostaríamos de ter de andar em fila, nem de mãos dadas. Falámos da hipótese de aos poucos isso ir acontecendo na sala, se as crianças mostrarem ser capazes de circular na rua com calma e com atenção ao que está à volta delas. As crianças pareceram muito expectantes em relação ao assunto e disseram várias vezes que serão capazes. Gostaria de realçar a expressão que observei na cara da Mariana, que olhava sorridente e muito expectante para a educadora Camila, a absorver as informações que ela lhe dava de uma forma tão curiosa, como se fosse uma grande conquista e é mesmo. O grupo pareceu-me muito motivado para tentar alcançar uma conquista como esta.

#### Nota de campo N.º.1 de dia 28 de novembro de 2024

Mais uma manhã de saída da sala 3, desta vez até à Livraria Ulmeiro para ouvir uma história contada por uma conhecida da educadora Camila, da AO Isaura e de algumas crianças, a “tia Magui”. Antes de sairmos da OS, a educadora Camila relembrou as regras, que todos já estão habituados e sabem. Desta vez, conversámos mais aprofundadamente sobre o porquê de as crianças terem de andar de mão dada na rua. Todos reconheceram que a razão é porque as ruas por onde passamos são muito movimentadas, com carros e muitas pessoas, o que torna a circulação um desafio para as adultas garantirem a segurança de todas as crianças.

A educadora deu a conhecer uma história contada pela professora Catarina, em que um grupo de crianças do JI, conseguiu andar na rua, na cidade do Porto, sem dar as mãos e sem estar em fila, porque já estavam muito habituados a sair e a educadora confiou neles para dar esse passo. Nós adultos, não gostaríamos de ter de andar em fila, nem de mãos dadas. Falámos da hipótese de aos poucos isso ir acontecendo na sala, se as crianças mostrarem ser capazes de circular na rua com calma e com atenção ao que está à volta delas. As crianças pareceram muito expectantes em relação ao assunto e disseram várias vezes que serão capazes. Gostaria de realçar a expressão que observei na cara da Mariana, que olhava sorridente e muito expectante para a educadora Camila, a absorver as informações que ela lhe dava de uma forma tão curiosa, como se fosse uma grande conquista e é mesmo. O grupo pareceu-me muito motivado para tentar alcançar uma conquista como esta.

#### Nota de campo N.º.2 de dia 28 de novembro de 2024

Sáímos da OS, e o Luís avistou logo um autocarro:

*“Um autocarro. É o 54.” (Luís)*

Passámos pela Escola Secundária.

*“Ali é o portão”. (Santiago)*

*“E ali?” (Luís)*

*“Entram por ali, pelo portão, e ali é a escola.” (Estagiária)*

O Manuel reconheceu o parque onde vários carros estavam estacionados.

*“Está ali o meu carro.” (Manuel)*

*“É o teu carro, Manuel?” (Estagiária)*

*“Sim, da mãe.” (Manuel)*

*“Bárbara, o pai põe o carro ali!” (Aníbal)*

*“Ai é Aníbal? Quando te vem deixar à escola?” (Estagiária)*

*“Sim.” (Aníbal)*

É muito curioso observar que nestas saídas, o Aníbal identifica os vários locais e gosta de partilhar comigo o que vai reconhecendo. Creio que é um momento valioso para ele, em que me dá a conhecer aquilo que lhe é familiar.

Ao chegarmos a um passeio mais estreito, a educadora lembrou:

*“Olhem, quando caminhamos no passeio não podemos ir na pontinha porque podemos nos desequilibrar e caímos para a estrada, portanto vamos sempre encostados.”*  
(Estagiária)

Vários são os sinais pelos quais vamos passando. Ao passarmos por um sinal, o Jorge Pedro disse *“É o sinal dos bombeiros”*.

Em seguida, tivemos de passar por uma passadeira com semáforo.

*“O sinal está vermelho, podemos passar?”* (Educadora Camila)

*“Não!”* (Várias crianças)

*“Então podemos passar quando estiver de que cor?”* (Educadora Camila)

*“Verde.”* (Várias crianças)

*“Então eu não vou olhar, estou distraída, vocês é que têm de me avisar quando estiver verde.”* (Educadora Camila)

*“Está verde!”* (Várias crianças)

*“Está ali um polícia, está ali um polícia.”* (Luís)

*“Os polícias não fazem mal a nós, prendem os maus, os ladrões, mas também prendem nós quando nós portamos muito mal.”* (Santiago)

Quando chegámos a livraria algumas crianças reconheceram o local e disseram que já cá tinham vindo. Ouvimos a história “A melhor sopa do mundo” de Susanna Isern e Mar Ferrero (2017), dinamizada pela “tia Magui” que para além de ser uma incrível contadora de histórias, construiu fantoches de cada personagem e ainda deu a provar às crianças vários alimentos presentes.

#### Nota de campo Nº.3 de dia 28 de novembro de 2024

Já a chegar à OS, a educadora Camila propôs ao grupo que depois do portão poderiam experimentar ir sem dar a mão para vermos como corre. Como estavam muitas crianças mais crescidas no recreio, muitas delas conhecidas, acabou por ser confuso e o grupo perdeu um pouco a atenção ao caminho.

Nota de campo N.º.1 de dia 29 de novembro de 2024

Para terminar a semana, mais uma saída, desta vez um percurso na Natureza com os professores de Educação Física, com todas as salas do JI. Saímos todos em conjunto e fomos até à Quinta da Granja.

Passámos pela pastelaria, Pau de Canela.

*“Cheira muito bem!” (António)*

*“Pois cheira, achas que cheira a quê?” (Estagiária)*

*“Não sei... acho que é chocolate.” (António)*

*“Ou coxinha.” (Mariana)*

Continuámos o caminho.

*“Eu morava aqui.” (Mariana)*

*“Moravas aqui?” (Estagiária)*

*“Morava aqui quando era bebé, agora moro noutra casa.” (Mariana)*

*“Quando eu vou para a natação, eu vou por aqui.” (Carlota)*

*“Passas por aqui de carro ou a pé?” (Estagiária)*

*“De carro.” (Carlota)*

*“E a pé nunca passaste?” (Estagiária)*

*“Com a avó e o avô. Eles moram ali naquelas janelas.” (Carlota)*

Já a chegar à Quinta da Granja, passámos por várias pessoas, que paravam o seu caminho para nos dar passagem ou apenas para observar as crianças, como se nunca tivessem visto crianças na rua. Algumas pessoas tentavam interagir com as crianças, perguntando “Vieram passear?” ou brincando “Ai, tantos meninos juntos, veio tudo à rua hoje!”

*“Nós passámos aqui, lembram-se onde viemos?” (Estagiária)*

*“Às hortas comunitárias.” (Mariana)*

*“Pois é!!” (Estagiária)*

Quando chegámos, as crianças correram e reboaram na relva. Foi curioso observar as várias reações, algumas crianças estavam à vontade, correram e outras ficaram reticentes e não foram logo, nem com tanto entusiasmo. Penso que isso poderá dever-se ao contacto que as crianças costumam ter com o espaço exterior, as que costumam vir com frequência com as famílias, demonstram estar mais à vontade para estes momentos.

Caminhamos pela Natureza, todas as crianças, uns atrás dos outros, sem dar as mãos e quando chegámos ao passeio continuámos desta forma. Entramos para a Quinta da Granja novamente e passámos por dois senhores que estavam lá no dia em que visitámos as hortas comunitárias.

*“Será que aqueles eram os senhores que estavam cá e conhecemos?” (Estagiária)*

*“Sim, sim nós conhecemos! Vou dizer olá.” (Olga)*

*“Olá! Olá!” ((Estagiária)*

*“Olá!” (Senhor da horta)*

*“É avô de uma amiga minha da Pedrita.” (Patrícia)*

De volta à OS, como as crianças tinham estado a caminhar sem dar as mãos nem em fila, a educadora Camila sugeriu tentarem ir da mesma forma até à escola. Foi um grande passo e as crianças conseguiram fazê-lo. Quando chegámos à sala, também não fomos de mão dada e em fila para o refeitório.

#### Nota de campo N.º.1 de dia 12 de dezembro de 2024

Pela manhã, saímos do JI em direção ao mercado de Natal de Benfica. O caminho foi muito animado e foi um caminho pelo qual temos passado várias vezes.

A Maria Alice disse “Este é o caminho para a minha casa”.

O Luís disse “Aqui é os bombeiros” e o Manuel disse “Eu vi o camião dos bombeiros no carro.”. O Luís disse “Nós na outra vez vimos o camião dos bombeiros”.

Ao encontrarmos alguns polícias, as crianças acenaram e disseram olá.

Uma senhora que passou por nós ficou parada a olhar e a sorrir e disse-nos “bom dia”.

O Santiago lembrou-se da outra vez que passámos na loja do café e disse “Olha o cheirinho”.

Ao chegarmos ao mercado de Natal as crianças brincaram nos insufláveis, fizeram pinturas faciais, andaram num comboio, andaram num carrossel e escolheram um balão. Foi uma manhã muito divertida e especial.

De regresso ao JI, a Patrícia disse-me “Este foi o melhor dia de sempre!”