



ANA BEATRIZ DOS
SANTOS SERRÃO

**BRINCAR SEM PORTAS NA
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS A
PARTIR DA EXPLORAÇÃO DO
ESPAÇO EXTERIOR**

Relatório de Projeto de investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

VERSÃO DEFINITIVA

Julho, 2020

ANA BEATRIZ DOS
SANTOS SERRÃO

**BRINCAR SEM PORTAS NA
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:
VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS A
PARTIR DA EXPLORAÇÃO DO
ESPAÇO EXTERIOR**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Ângela Maria Gomes
Teles de Matos Cremon de Lemos

Orientador: Professora Doutora Isabel Maria
Tomázio Correia

Vogal: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Julho, 2020

Agradecimentos

A redação deste projeto de investigação corresponde a um percurso trilhado recheado de aprendizagens e crescimento pessoal e profissional. No entanto, este percurso só foi possível com a colaboração de um conjunto de pessoas que me ajudaram nesta conquista e, por isso, pretendo evidenciar a minha eterna gratidão.

À minha família, principalmente aos meus pais, que possibilitaram a realização deste tão desejado sonho. Agradeço por estarem sempre presentes em todas as fases da minha vida, por me transmitirem força e motivação para nunca desistir dos meus objetivos. Não poderia também deixar de agradecer à minha irmã, que me acompanhou durante todo o meu percurso académico, que sempre acreditou nas minhas potencialidades e sempre teve paciência para mim. Obrigada também pela revisão do texto.

Ao Milton, pela paciência, pela compreensão, por todo o amor, companheirismo e cumplicidade que foi essencial nesta etapa. Obrigada pelo apoio durante toda esta caminhada, pela força e por acreditar em mim desde o primeiro instante.

À professora Isabel Correia, orientadora deste projeto, pelo apoio incansável, por todas as suas palavras encorajadoras, e, sobretudo, por acreditar em mim, especialmente nos momentos em que eu mais duvidei que não conseguia concretizar este estudo. Obrigada pela partilha de experiências e conhecimentos, por inspirar o meu percurso, pelo ampliação do meu olhar crítico e reflexivo. Todos estes aspetos serão fundamentais para o meu amadurecimento pessoal e profissional.

Às professoras Sofia Figueira e Manuela Matos, que para além de terem sido as orientadoras da prática supervisionada contribuíram, de forma positiva, na construção da minha formação, do meu olhar reflexivo sobre o que é a educação de infância e pela construção da minha identidade profissional.

À Sofia que, desde sempre, partilhamos este sonho de sermos educadoras. Apesar de os nossos caminhos não se terem cruzado, a amizade, o carinho, o apoio estiveram sempre presentes.

À minha eterna colega Eliana, que foi o meu pilar durante este processo. Obrigada pela paciência, pelo apoio, pela amizade e pela partilha de conhecimentos. Também tenho de agradecer à Marta e à Patrícia, por toda a amizade e apoio durante o meu percurso académico.

Às educadoras cooperantes, pois possibilitaram a concretização deste estudo. Obrigada por partilharem comigo as suas práticas pedagógicas, o seu grupo, o seu espaço e tempo. E também às crianças protagonistas deste estudo, bem como as suas famílias.

A todos os que fizeram parte desta caminhada, obrigada!

Resumo

O desenvolvimento do presente estudo teve como principal intento compreender as brincadeiras e, conseqüentemente, as aprendizagens que as crianças revelam durante a sua permanência nos espaços exteriores das instituições. No que respeita à abordagem metodológica, o presente estudo rege-se pelos fundamentos da metodologia da investigação-ação, que parte da origem da investigação qualitativa seguindo um paradigma interpretativo. O estudo empírico realizou-se em dois estabelecimentos educativos – creche e jardim de infância – e teve a participação de toda a comunidade envolvente, particularmente, as educadoras cooperantes, as auxiliares de ação educativa, o grupo de crianças e as famílias. Para recolher a informação, foram realizadas observações, notas de campo, entrevistas, registos fotográficos e audiovisuais e pesquisa documental. A análise e interpretação de toda a informação recolhida, permitiu compreender que tanto as crianças, como as educadoras cooperantes atribuem ao brincar no exterior uma pertinência incontestável. Com o cruzamento de toda a informação, compreendemos que o brincar influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sendo que o espaço exterior é um meio privilegiado para desenvolver essas capacidades. Foram ainda implementadas intervenções em ambos os contextos educativos que potencializaram melhorias significativas. Durante o processo interventivo ficou evidenciado que existem aspetos fundamentais como: (i) permitir a possibilidade de momentos de brincadeira; (ii) proporcionar situações de exploração, aliadas a atitudes de observação e curiosidade; (iii) organizar as zonas exteriores das instituições de acordo com o nível de desenvolvimento, permitindo vivências significativas e estimulantes para o seu processo de aprendizagem. Assim, o presente relatório percorre, de uma forma detalhada, todo o percurso traçado ao longo da investigação, mostrando e analisando realidades observadas e vivenciadas nos contextos educativos.

Palavras-Chave: Brincar; Espaço Exterior; Aprendizagem; Creche; Jardim de Infância.

Abstract

The development of the present study had as main intention to understand the games and, consequently, the learning processes that the children's reveal during their stay in the outdoor playground. With regards to the methodology approach, the present study is assembled following the action-research methodology standards, which origins from a quantitative research standard according to an interpretative paradigm. The empirical study was developed within two distinct educational establishments – nursery and kindergarten – having as well the participation and support of the whole establishment professionals, the children and their families. The information and data gathering process was assembled by a collection of field observations, notes, documents, interviews, photographic and audiovisual records. Once gathered all the information it was possible to understand that both the children and their educators attributed with an indisputable relevance playing outdoors. By analyzing and cross-checking all the data it was safe to understand the relevance that the outdoor playground activities have on children's learning and development, thus reaffirming how crucial it is the outdoor playground on the children's base development. Additionally, it was implemented specific interventions in both educational contexts which led to significant improvements. Within the intervention process it became evident that there are fundamental aspects such as (i) freedom of movements while playing; (ii) the ability to explore, allowing the children to develop their curiosity and observation skills; (iii) organizing the outdoor areas of the establishment according to the level of development, thus allowing significant stimulating experiences for the children learning process. This report covers in a specific and detailed oriented way all the all the investigations and analysis observed and developed within the educational context.

Keywords: Playground; Outdoor; Learning; Nursery; Kindergarten.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	5
1. Educação de Infância: uma visão holística do atendimento às crianças dos 0 aos 6 anos	6
1.1. Visão de criança e contextos de educação infância	7
2. O brincar, a infância e a educação: considerações e possibilidades .	9
2.1. “Brincar é divertir!” - Perspetivas sobre o brincar	10
2.2. Brincadeira, jogo e brinquedo: clarificando conceitos	12
3. Brincar e aprender: caminhos de aprendizagem	15
3.1. O brincar e a aprendizagem: construção de um elo de ligação único	15
3.2. O espaço exterior como ambiente de aprendizagem	18
4. Um currículo baseado no brincar	22
4.1. A voz e a vez das crianças	23
4.2. A intervenção e participação do educador	24
4.3. O envolvimento familiar no brincar	27
Capítulo II – Metodologia de Investigação	29
1. Investigar em educação: abordagens à pesquisa educacional	30
1.1. Paradigma Interpretativo	31
1.2. Investigação Qualitativa	32
1.3. Investigação-Ação	35
2. As questões éticas na investigação em educação	37
3. Procedimentos de Recolha e Análise de Informação	38
3.1. Observação Participante e Não Participante	39
3.2. Registos Audiovisuais	41
3.3. Entrevistas	43

3.4. Recolha e Pesquisa Documental.....	45
4. Processo de Tratamento e Análise dos Dados Recolhidos	47
Capítulo III – Caracterização dos Contextos Educativos.....	50
1. Os contextos educativos.....	51
2. Instituição A – Contexto de creche	51
2.1. Infraestruturas e Espaço Físico.....	52
2.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	52
2.3. Equipa educativa	53
2.4. Grupo de crianças	55
2.5. Organização das rotinas	57
2.6. Organização do Espaço e dos Materiais	59
3. Instituição B – Contexto de Jardim de Infância.....	62
3.1. Infraestruturas e espaço físico	63
3.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	63
3.3. Equipa educativa	64
3.4. Grupo de crianças	66
3.5. Organização das rotinas	67
3.6. Organização do Espaço e dos Materiais	69
Capítulo IV – Os Dispositivos e Procedimentos de Intervenção.....	72
1. O espaço exterior nos contextos educativos.....	73
2. Intervenções no contexto de creche.....	74
2.1. Estratégia 1 – Reorganizando o espaço exterior: percurso.....	75
2.2. Estratégia 2 – Reorganizando o espaço exterior: cozinha de lama	77
2.3. Síntese	81
3. Intervenções do contexto de jardim de infância	83
3.1. Estratégia 1 – <i>Continuum</i> entre o interior e o exterior: jogo da mímica	85

3.2. Estratégia 2 – Os jogos tradicionais no exterior.....	87
3.3. Síntese	91
Capítulo V – Considerações Finais.....	94
1. Percurso traçado ao longo da investigação	95
Referências Bibliográficas	100
Apêndices	114

Índice de Quadros

Quadro 1 – Grelha de análise de conteúdo – Tema - Cenário pedagógico: organização e gestão do espaço exterior.....	48
Quadro 2 – Grelha de análise de conteúdo – Tema - Brincar no espaço exterior como estratégia para promover aprendizagens.....	49
Quadro 3 – <i>Infraestruturas do contexto A</i>	52
Quadro 4 – <i>Infraestruturas do contexto B</i>	63

Apêndices

Apêndice 1 – Exemplo de registo de notas de campo.....	115
Apêndice 2 – Guião da entrevista semiestruturada	116
Apêndice 3 – Protocolos das entrevistas às educadoras de infância cooperantes.....	118
Apêndice 4 – Quadro síntese com a informação recolhida junto das crianças.....	128
Apêndice 5 – Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de Creche.....	131
Apêndice 6 – Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de Jardim de Infância.....	137
Apêndice 7 – Representação de papéis sociais no espaço exterior.....	142
Apêndice 8 – Estratégia creche: primeiro percurso.....	142
Apêndice 9 – Estratégia creche: segundo percurso.....	143
Apêndice 10 – Representação de papéis sociais na intervenção.....	143
Apêndice 11 – Estratégia creche: encher e despejar.....	144
Apêndice 12 – Estratégia creche: funil.....	144
Apêndice 13 – Estratégia jardim de infância: jogo da mímica.....	145
Apêndice 14 – Estratégia jardim de infância: jogos tradicionais.....	146

Siglas e acrónimos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CNE – Conselho Nacional de Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 16).

“Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara”¹ (José Saramago²)

É com recurso às palavras de Paulo Freire, que inicio a redação do presente projeto de investigação, que corresponde ao trabalho concebido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este autor evidencia a importância da procura constante de conhecimento, sendo que, enquanto futura educadora e no papel de investigadora, uma das minhas premissas foi assumir uma atitude investigativa com vista à mobilização de saberes. Nesse sentido, a participação, a capacidade crítica, reflexiva e dialógica, foram condutas privilegiadas na investigação.

São mobilizadas ainda as palavras de José Saramago que nos propõem e desafiam-nos a ir para além do óbvio e levam-nos a realizar uma análise crítica e reflexiva sobre a condição humana. Se olharmos para a realidade, compreendemos que existe, cada vez mais, um crescente número de crianças que passa a maior parte do seu dia nos contextos educativos. Compreendemos, que o tempo que estas crianças passam nos contextos, restringe-se, maioritariamente, ao tempo dentro da sala de atividades. Compreendemos ainda, que estes contextos educativos têm uma importância incontestável, no que diz respeito a assegurar respostas adequadas às crianças tendo em vista o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Assim, não nos restam dúvidas que o brincar no espaço exterior é, muitas vezes, desvalorizado ou pouco reconhecido por alguns profissionais de educação. Partindo da premissa que os

¹ Frase publicada na contracapa do seu livro “Ensaio sobre a Cegueira”, em 1995;

² José Saramago foi um escritor português que recebeu o Nobel de Literatura de 1998.

contextos educativos e os espaços exteriores têm influência no desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e, conseqüentemente, na aprendizagem, importa garantir o direito a brincar, reconhecido no artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança (1989), assegurando tempo e espaços de qualidade para a brincadeira livre, não só no interior como no exterior.

Ao longo da nossa vida, muitos de nós já proferiram ou escutaram que a “criança ao brincar aprende”. Esta frase é, sem dúvida, uma verdade incontestável. De facto, a criança ao brincar aprende, assim como refere Moyles (2006) “ [...] qualquer pessoa que tenha observado o brincar durante algum tempo reconhece que, para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem” (p.14). No entanto, podemos questionar; que aprendizagens são essas? Não basta apenas assumirmos que o espaço exterior é um verdadeiro potencializador de novas aquisições, sem pararmos para observar e refletir. É nesse sentido que teremos que, necessariamente, ir além do óbvio como nos convida Saramago.

Temos de reparar nas relações e nas interações estabelecidas nos espaços exteriores entre as crianças, que são fundamentais para a sua sociabilização. Temos de reparar nas brincadeiras simbólicas das crianças que são cruciais no desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Temos de reparar que o exterior é livre de movimentos, as crianças podem correr, saltar ou trepar, estando assim a desenvolver competências motoras como a coordenação, o equilíbrio, a agilidade. Temos de reparar que o manuseamento de diferentes materiais, como pesos, texturas ou tamanhos, possibilita o desenvolvimento das competências de motricidade fina.

É imperativo reparar o que acontece quando uma criança enche e esvazia um recipiente com terra. O que acontece quando uma criança encontra um ser vivo e manifesta curiosidade em observá-lo. O que acontece quando uma criança questiona o porquê das folhas das árvores caírem. É importante reparar que é possível desenvolver várias competências de diferentes áreas de conteúdo no espaço exterior.

Em suma, teremos de olhar com mais atenção e com disponibilidade para ir além do óbvio. É por isso, que o brincar tem ganho mais visibilidade, no que diz respeito às investigações científicas. Nesse sentido, na presente investigação, o principal objetivo é desocultar a importância das brincadeiras nos espaços exteriores.

Sabemos que os contextos têm uma relevante influência na promoção de desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Estes, devem potenciar diferentes experiências e descobertas e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento da identidade, de competências sociais e da autoestima. Nesse sentido, o contacto com o

ar livre, tem a possibilidade de oferecer às crianças experiências, oportunidades e desafios que as crianças nem sempre têm chance de desenvolver no interior, uma vez que a sua singularidade permite desenvolver diferentes formas de aprendizagens, de interação e comunicação. Assim, quando uma criança tem contacto com o exterior, consegue desenvolver várias competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais que são primordiais e fundamentais para a vida (Bento, 2015).

O tempo de brincadeira no exterior tem sido diminuído de forma significativa (Figueiredo, 2015 e Neto, 2005). Não obstante, essa diminuição tem originado preocupações sociais, políticas e nas práticas educativas, o que leva a várias reflexões e debates em torno do cidadão que se pretende para o futuro (Bento, 2015). Por isso, e uma vez que esta temática tem uma importância indiscutível, predispus-me a investigá-la, numa tentativa de melhorar esta realidade nos contextos de estágios por onde passei.

Esta ideia, de aprimorar a realidade dos contextos educativos, está inteiramente relacionada com a metodologia da investigação-ação, uma vez que “[...] os processos de mudança são problemática nuclear da Investigação-acção” (Benavente, Costa, & Machado, 1990, p. 11). Desta forma, uma característica fundamental nesta metodologia é exercer uma atitude reflexiva e, em simultâneo, interventiva, pois desta forma, o educador pode implementar mudanças, tendo em conta as necessidades das crianças. Nesta metodologia, fazem parte procedimentos de recolha e de tratamento de informação que sustentam todo o processo investigativo, como é o caso das entrevistas, notas de campo, recolha documental e os registos audiovisuais.

Assim, o presente relatório de investigação, retrata uma pesquisa que está inteiramente relacionada com a importância das brincadeiras no espaço exterior. O início do presente projeto de investigação partiu da seguinte questão de Investigação-Ação: De que modo o espaço exterior promove aprendizagens e brincadeiras?

A fim de encontrar respostas para esta questão, organizei um conjunto de estratégias de intervenção e implementei-as em duas valências – creche e jardim de infância. Todas as intervenções realizadas tiveram como principal intuito, para além de potencializar momentos de brincadeira às crianças, evidenciar os aspetos pertinentes, ao nível da aprendizagem, durante o momento das brincadeiras no exterior. Nesse sentido, foi relevante compreender, antes de mais, a forma de organização deste espaço e dos materiais no sentido de promover adequados desafios às crianças.

No que concerne à estrutura organizativa deste projeto de investigação, este organiza-se em cinco capítulos.

No primeiro capítulo apresento os fundamentos teóricos do estudo, e está subdividido em quatro pontos. O primeiro trata-se de uma reflexão evolutiva da visão da criança e do atendimento às crianças dos 0 aos 6 anos. O segundo é evidenciado o conceito e as perspectivas teóricas sobre o brincar. O terceiro, está intimamente relacionado com o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças no brincar ao ar livre. Por fim, o último ponto remete para um currículo do brincar livre, destacando a importância da participação da criança na construção do currículo, bem como o papel dos adultos (profissionais de educação e famílias) durante a promoção do brincar.

No segundo capítulo insere-se a metodologia utilizada e a descrição dos métodos de recolha da informação, bem como todo o processo inerente aos procedimentos da sua análise. É também feita referência às questões éticas ao longo de toda a investigação.

No terceiro capítulo são evidenciadas as caracterizações dos dois contextos educativos – creche e jardim de infância – onde teve lugar a investigação em foco. Nessas caracterizações estão contempladas as descrições das infraestruturas e dos espaços físicos, da equipa, do grupo de crianças, da rotina e dos espaços e materiais.

No quarto capítulo são descritas, interpretadas e analisadas as estratégias implementadas nos contextos de estágio, no âmbito da investigação, em articulação, não só com as conceções pedagógicas das educadoras cooperantes, como também com o quadro conceptual.

No quinto capítulo são apresentadas as conclusões da presente investigação, enaltecendo os aspetos relevantes da temática em estudo, de forma a evidenciar as aprendizagens significativas do brincar no espaço exterior. As educadoras cooperantes concebem o brincar no espaço exterior como um contributo para o processo de aprendizagens das crianças e encetaram caminhos no sentido de organizar um ambiente educativo facilitador dessas aquisições. Com as estratégias implementadas no espaço exterior, as crianças, para além de terem um contacto com a natureza, interagem com os pares, despertam a sua curiosidade, criatividade, imaginação e desenvolvem competências físicas e motoras. Por fim, apresento ainda os aspetos positivos e os constrangimentos/limitações vivenciados enquanto estagiária e investigadora, e uma breve reflexão sobre a identidade profissional.

No desfecho do documento encontram-se as referências bibliográficas, a legislação, os documentos consultados nas instituições educativas e os apêndices

Capítulo I – Enquadramento Teórico

“A educação de infância é um tempo de brincar, de descobrir, de tentar e de errar. Tempo de cair e voltar a levantar, de incentivar a aprender sem ter receio de errar”

(Ascensão, 2018, p. 36)

1. Educação de Infância: uma visão holística do atendimento às crianças dos 0 aos 6 anos

Sabemos que “[...] a primeira infância tem sido um foco de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento, pelo que se tem vindo a acumular um volume de informação, evidenciando-se os efeitos do investimento nos primeiros anos de vida” (Correia, 2018, p. 9). Essas pesquisas desenvolvidas, têm demonstrado conquistas significativas que contemplam uma nova concepção da infância e um novo entendimento sobre a visão da criança.

Tal como refere Ferreira (2010) a infância é uma categoria socio-histórica, onde as crianças são atores individuais e coletivos dedicados a agir na vida. Desta forma, entendemos que “[...] as crianças são sujeitos que têm voz própria, pelo que terão de ser consideradas com muita seriedade, devem ser ouvidas e deve ser captado, com toda a atenção e rigor, o que dizem, sentem, fazem, inventam, brincam” (Correia, 2018, p.17). Em consonância com a concepção de criança definida pela autora, evidencio ainda um comentário sobre o respeito pelas crianças, uma vez que considero fundamental que “Só o amor não basta” tal como Bettelheim³ escreveu no seu livro.

Os autores Edwards, Gandini e Forman (2016) sublinham que:

“ [...] a dávida mais maravilhosa não é o amor, mas o respeito pelos outros como fins em sim mesmo, como artensões [...] dos seus próprios feitos e aprendizagens, de suas próprias vidas; assim contribuindo, portanto, para as suas aprendizagens e realizações” (p.93).

Por isso, respeitar as crianças é nada mais, nada menos do que reconhecer e valorizar as suas potencialidades. É encarar as crianças como seres competentes e capazes, valorizando, sempre, as suas realizações. É proporcionar-lhe um ambiente que potencialize os seus interesses e as suas aprendizagens. É entender que cada criança tem o seu tempo, as suas características e necessidades. É saber ouvi-la, dar-lhe e devolver-lhe a palavra. É dar tempo para brincar, para explorar, para se divertir. Poderia continuar a enunciar situações de respeito pelas crianças, no entanto, apenas termino referindo que todos nós temos e devemos que respeitar o tempo da infância.

³ Psicólogo e escritor.

Face ao exposto, inicio esta temática introdutória referindo a evolução da visão da criança na educação de infância, tentando compreender a forma como ela era pensada no passado e, como é pensada e vista atualmente. Neste mesmo ponto, irei ainda referir alguns documentos orientadores do sistema educativo atual, que permitem garantir um atendimento de qualidade nos contextos educativos.

1.1. Visão de criança e contextos de educação infância

“ A educação do homem começa no momento do seu nascimento, antes de falar, antes de entender, já se instrui” (Jean-Jacques Rousseau⁴)

Para iniciar a redação deste ponto, que corresponde ao quadro teórico da temática em estudo, considereirei impreterível abordar, de forma muito sumária, a visão de criança ao longo dos tempos e a importância. Para isso, mobilizei as palavras do filósofo Rousseau que mencionam, de forma contundente, a importância da educação desde os primeiros anos de vida. Nesta perspectiva, um atendimento educativo de alta qualidade promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

A visão de infância foi, ao longo dos tempos, retificando-se. Segundo Arroyo (1994), a infância não pode ser considerada como uma categoria estática, isto é, a infância está sempre em constante modificação. Também, no “[...] decurso da história, a concepção de criança, do seu desenvolvimento, da sua educação e a forma de atendimento a ela dispensado tem vindo a sofrer mudanças significativas” (Correia, 2018, p. 13). Se antigamente a criança era vista como uma “tábua rasa”, a noção de criança, atualmente, é completamente diferente, sendo esta encarada como um ser ativo e competente. As crianças deixaram de ser vistas como adultos em miniatura (Rousseau, 1995) e passaram a serem consideradas seres importantes, valorizados com características e identidades próprias.

A par desta evolução, a educação também foi alvo de transformações. Surgiram novas ideias pedagógicas defendidas por grandes filósofos – Pestalozzi, Rousseau, Dewey – que assinalavam que a infância favorecia o desenvolvimento individual de cada criança, contribuindo assim para “[...] necessidade de estruturar e qualificar os

⁴ Filósofo social, teórico político e escritor. Publicou Emílio ou da Educação (1995).

ambientes educativos, para atender os bebês e as crianças pequenas, no sentido de conseguir que a sua participação social” (Correia, 2018, p. 16). Foi, com a implementação destes contextos educativos de educação de infância, que se gerou um marco educacional de grande mérito no que diz respeito à “[...] construção do percurso educativo das crianças” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 44) e, em simultâneo, garantiu um “[...] suporte social” (idem) às famílias.

No percurso de evolução dos contextos da infância podemos constatar que ainda existe uma discrepância entre os dois contextos educativos - creche e educação pré-escolar - no que diz respeito a nível da legislação do sistema educativo. De acordo com esta premissa, o reconhecimento da importância da educação de infância de qualidade “[...] tem chamado a atenção de todos para a necessidade de uma intervenção nas primeiras idades” (Folque, 2018, p. 26).

Em 1997, foi publicada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), onde existe um reconhecimento da educação pré-escolar como “[...] a primeira etapa da educação básica” (p. 670). Nesse sentido, a profissão de educador “[...] obteve algum reconhecimento, mas somente os educadores a desempenhar funções com crianças dos três aos seis anos, pois nesta Lei não há qualquer referência aos serviços destinados às crianças dos zero aos três anos de idade” (Correia, 2018, p. 51). Desta forma, a educação de crianças dos zero aos três anos continua a não estar consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, reconhecendo somente a educação pré-escolar no contexto da infância.

No âmbito da educação pré-escolar, foram também criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que “[...] baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar] e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5).

Sendo que em Portugal, a educação de crianças dos zero aos três anos está a cargo do Ministério da Segurança Social, em 2005, no âmbito do Sistema de Gestão da Qualidade, o Instituto da Segurança Social, divulgou dois documentos, entre eles o *Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche*, que se trata de um “[...] referencial normativo que estabelece os requisitos necessários à implementação do Sistema de Gestão dos serviços prestados pelas Respostas Sociais” (Correia, 2018, p. 53). e o *Manual de Processos-Chave da Creche*, que é um “[...] instrumento de apoio à implementação de processos do Modelo de Avaliação da Qualidade” (idem), que se

constituem como autênticos referenciais para o desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais.

Também, em Março de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a Recomendação – A Educação dos zero aos três anos (Recomendação n.º 3/2011), que abrange um conjunto de propostas para as crianças dos zeros aos três anos, nomeadamente “[...] o reconhecimento de que a idade dos zero aos três anos constitui uma etapa decisiva na educação das crianças, a importância de criar creches de qualidade e o reconhecimento que deve ser dado aos profissionais que desempenham funções no contexto de creche” (Correia, 2018, p. 54). A mesma autora acrescenta ainda que este é o único documento legalizado que considera a educação dos zero aos três como um direito das crianças e das famílias.

2. O brincar, a infância e a educação: considerações e possibilidades

“ O brincar, de certo modo, é um enigma” (Smith, 2006, p. 25).

O brincar está diretamente relacionado com a infância, com a criança e com a capacidade de aprender com e na brincadeira. Esta ação é executada pela criança, desde os primeiros anos de vida. A metáfora “a criança nasce a brincar”, pode parecer exagerada, no entanto, o corpo da criança é encarado como o seu primeiro brinquedo. Corroborando esta perspetiva, Kishimoto (2002) sublinha que “[...] a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (p. 139).

Sabemos que o brincar está presente ao longo de toda a vida, independentemente da idade, cultura e género, podendo afirmar que o ato de brincar é intrínseco ao ser humano. Porém, é no período da educação de infância que as brincadeiras adquirem um papel significativo, no que diz respeito ao desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, à aprendizagem. Esta perspetiva teórica já foi abordada por vários estudiosos (Kishimoto, 2011; Wajskop, 2012 e Cordazzo & Vieira, 2007) que apontam que a brincadeira é a atividade principal da criança.

Nesta linha de pensamento, nos parágrafos seguintes procurei definir o conceito de brincar na perspetiva de alguns teóricos de referência, privilegiando quem vê a criança como um ser competente, único e individual. Importa ainda reforçar que, alguns

autores, consideram os termos *brincar* e *jogar* sinónimos e, por isso, estes dois termos serão empregues apenas com uma interpretação. Ao longo deste ponto pretendi também explorar e clarificar estes dois conceitos.

2.1. “Brincar é divertir!” - Perspetivas sobre o brincar

Definir o conceito de brincar é algo que os estudiosos, têm vindo, ao longo dos anos, tentar esclarecer. Janet Moyles (2006) associa o conceito de brincar ao ato de tentar apanhar bolhas de sabão. Para esta autora, as bolhas de sabão representam o conceito de brincar e, sempre que aparenta que as conseguimos apanhar, a sua natureza efêmera impede que o façamos. Neto e Lopes (2018) tentam dar uma explicação referindo que “ [...] o brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica” (p. 17).

Antes de mais, importa referir que o brincar é um direito da criança e que este deve ser respeitado, no entanto, assim como nos diz Ferland (2006), este é muitas vezes esquecido. Este direito abrange todas as crianças, independentemente da sua cultura, raça, etnia, religião, entre outros. Corroborando esta perspetiva, Neto e Lopes (2018) referem que “ o jogo é uma linguagem universal que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de cultura” (p.23). Acrescentam que o brincar/jogar está presente em todo o lado, inclusivé, no desenvolvimento humano.

Para tentamos entender, de facto, o que é o brincar, importa questionarmos os brincantes, uma vez que são eles os protagonistas desta ação. Como tal, no decorrer deste projeto, foi realizada uma entrevista às crianças onde lhe foram feitas algumas questões, entre elas, o que é o brincar. Quando questionadas, uma delas proferiu a seguinte frase: “Brincar é divertir!”. Nas suas palavras, as brincadeiras são, de facto, entendidas por elas como algo lúdico, isto é, um momento de felicidade e diversão.

Nesta linha de pensamento, vários autores reforçam a ideia de que a brincadeira está fortemente associada ao prazer. Janet Moyles (2002) que considera que “[...] o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (p.21). A par desta autora, Ferland (2006) também acredita que o prazer é uma característica própria da brincadeira. Para este autor, se a criança não demonstrar interesse pela atividade, não pode ser encarado como uma brincadeira, mas sim como uma obrigação.

Sendo o brincar uma característica própria da infância que, por sua vez, leva a que as crianças adquiram um conjunto de competências sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia, é imperativo afirmar que “ [...] a atividade lúdica está profundamente ligada ao desenvolvimento infantil” (Silveira & Cunha, 2014, p. 47). Corroborando esta perspectiva, Kishimoto (2002), considera que o brincar é a etapa mais relevante, no que diz respeito ao desenvolvimento humano.

Para Ferland (2006), o brincar permite que a criança experiencie vivências únicas em vários aspectos. É durante a brincadeira que a criança tem oportunidade de interagir com o ambiente que a envolve. Nesta interação, as crianças descobrem e testam os seus limites. Têm também a oportunidade de manusear objetos e manipulá-los de todas as formas possíveis. Nesse sentido, o brincar é “[...] arriscar, é experimentar o novo, é aventurar-se, é exprimir as emoções, é assumir a infância na sua íntegra” (Silveira & Cunha, 2014, p. 52).

Cordazzo e Vieira (2007), sublinham que “ a brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma” (p.91). Corroborando esta perspectiva, Kishimoto (2010) acredita que a brincadeira por ter este carácter independente, é conduzida pela criança e pode ser iniciada em qualquer momento. Sendo a brincadeira um ato livre em que a criança tem autonomia sobre a sua ação, desenvolve várias habilidades, pois ao brincar a criança “[...] expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam” (Teixeira & Volpini, 2014, p. 82).

O brincar dá igualmente lugar à imaginação. É durante as brincadeiras que a sua imaginação se intensifica. Através da sua criatividade, as crianças experienciam sentimentos de satisfação, felicidade e realização de desejos ou, em contrapartida, sentimentos de frustração e angústia. Assim, “[...] a brincadeira é uma imaginação que só a criança, com toda a sua liberdade e pureza, é capaz de vivê-la na sua essência” (Silveira & Cunha, 2014, p. 49).

É também durante a brincadeira que a criança “[...] expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade” (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 177). Assim, é comum observarmos que as crianças ao brincarem comunicam as suas ideias e intenções. Esta situação também acontece quando brincam com os seus pares. Ribeiro (2002) afirma que:

“No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como

empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade” (p. 56).

Já não é desconhecimento que atualmente o ato de brincar é inato na criança e é indispensável na infância. Assim como refere Silveira e Cunha (2014) “[...] a criança precisa tanto de brincar como do ar que respira” (p.49-50). Ao longo dos parágrafos acima foi evidenciado a perspectiva de alguns autores no que diz respeito ao brincar. Contudo, o brincar é repleto de incertezas e dúvidas, daí não ser possível obter uma definição concreta de brincar e, essa perplexidade é sem dúvida o seu encanto. Termina-se assim este enigma que é o brincar, mobilizando as palavras de Levin (2001): “Neste não saber, neste desconhecimento do que vai acontecer, sentir, fazer, construir, produzir, imaginar, fantasiar, é que se encontra a essência das produções cênicas da criança” (p. 15).

2.2. Brincadeira, jogo e brinquedo: clarificando conceitos

Brincadeiras, jogos e brinquedos são termos que surgem fortemente ligados à educação. Defini-los, é uma tarefa de grande complexidade (Carneiro, 2003) devido, essencialmente, à polissemia destes termos.

No que diz respeito aos termos *brincadeira* e *jogo*, estes dois conceitos são empregues por vários autores como sinónimos, sendo estes entendidos como “ [...] ações da infância cujas finalidades são crianças estarem entretidas, individualmente ou em grupo” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 61). Mas, a pluralidade de interpretações associadas a estes dois vocábulos, deixa lugar para a existência de situações onde brincar e jogar apresentam particularidades distintas. Esta ideia vem sendo evidenciada por vários autores.

De acordo com esta premissa, Friedmann (2006) e Cordazzo & Vieira (2007) caracterizam brincadeiras como uma atividade não-estruturada, relacionada a comportamentos espontâneos e livres, enquanto que o jogo é compreendido como uma brincadeira estruturada, onde estão associadas regras e as crianças interagem umas com as outras. Biscoli (2005) reforça esta mesma ideia ao considerar que o ato de jogar está inteiramente relacionado com o uso de regras pré-estabelecidas. Não obstante, embora que ao jogo sejam associadas regras, Rau (2013) reforça que o jogo só é considerado jogo quando “[...] escolhido livre e espontaneamente pela criança; caso

contrário; é trabalho ou ensino” (p.48).

Sabemos que o jogo procede a regras, e estas têm uma presença imprescindível na vida das crianças, pois são uma forma “[...] de as crianças aprenderem tudo” (Sampaio, 2007, citado por Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2018, p.17). No entanto, o jogo pode ter ainda um carácter lúdico. Corroborando esta perspetiva, Kishimoto (2007) considera que, apesar de o jogo conter regras, estas permitem “[...] a superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica” (p.17).

Cordazzo e Vieira (2007) alerta-nos que “[...] mesmo as regras chegando prontas às crianças, estas têm a liberdade e a flexibilidade de aceitar, modificar ou simplesmente ignorá-las. Isto pode depender do contexto no qual a criança estará inserida e dos parceiros dos jogos” (p.92).

Importa ainda reforçar que, para além da existência de regras, o jogo ainda tem outra característica, a competição. Brougère e Wajskop (1997) complementam esta ideia, considerando que o jogo possui um grande objetivo, a vitória. Contudo, a competição pode não ser vista como algo depreciativo uma vez que “[...] está ligada a aquisição de habilidades” (Faeti & Calsa, 2015, p. 2). Ganhar o jogo implica dar o melhor de si, enquanto que perder, pode permitir o aperfeiçoamento de habilidades já adquiridas ou a adquirir e implica também lidar com a superação.

O brinquedo é um termo que tem manifestado alguma controvérsia, devido à distinção semântica que existe entre alguns idiomas. Mas é certo que o brinquedo, sempre fez, e ainda continua a fazer, parte da vida da criança. Pode-se mesmo afirmar que as crianças e os brinquedos “[...] andaram, pois, sempre de mãos dadas” (Silva, 2017, p. 19).

Kishimoto (2011) caracteriza o brinquedo como o objeto que serve como suporte para as brincadeiras ou para os jogos. Wajskop (2007) complementa que os objetos só se transformam em brinquedos quando “[...] forem usados pelas crianças em uma situação de brincadeira, utilizados livremente para dar vida aos enredos por elas inventados” (p.40).

Nessa linha de pensamento, se as brincadeiras requerem um objeto, então “[...] o primeiro que está acessível a todas as crianças é o próprio corpo” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 61). É com as mãos e os pés que os bebés começam a brincar e, progressivamente, a brincadeira começa a envolver a exploração de objetos, sendo uma particularidade dos primeiros anos de vida (Mendes & Moura, 2004).

Kishimoto (2007) enfatiza que os brinquedos apresentam duas funções: a lúdica e a educativa. Quando os brinquedos tem a função lúdica, significa que proporciona diversão e prazer, realçando que estes “ [...] só adquirem sentido lúdico quando funcionam como suporte à brincadeira. Caso contrário, não passam de objetos” (Kishimoto, 2011, p. 8). Quando adquire a função educativa, o brinquedo transmite algum ensinamento para a criança, isto é, através dele a criança pode adquirir novos conhecimentos.

Partindo da premissa que o brinquedo dá vida às brincadeiras, então este pode assumir diversos significados para as crianças. Nesta linha de pensamento, o brinquedo gera situações imaginárias durante as brincadeiras (Wajskop, 2007 e Kishimoto, 2007). Os brinquedos podem representar realidades imaginárias, ou seja, para as crianças os brinquedos podem incorporar, personagens sob a forma de bonecos, como por exemplo, pessoas, animais, monstros super-heróis, entre outros. Por conseguinte, percebemos que “ [...] não é o brinquedo que delimita a brincadeira da criança, mas a brincadeira é que diz o significado do brinquedo” (Lira & Rubio, 2014, p. 9). Vygotsky (2007) tem uma ideia contrária, ao considerar que muitas das brincadeiras das crianças são a reprodução da realidade. Este autor tenta explicitar esta ideia recorrendo à seguinte situação:

“Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário” (p.123).

Assim, entendemos que as crianças, através dos brinquedos, podem representar as suas vivências. Nos dias de hoje, os brinquedos também impulsionam esta ideia, uma vez que são “ [...] substitutos dos objetos reais” (Kishimoto, 2007, p. 18), isto é, são concebidos para serem o mais realístico possível.

3. Brincar e aprender: caminhos de aprendizagem

“ O brincar escapa aos adultos que frequentemente o veem como algo separado do aprender, o que é não só absurdo como abusivo e cruel” (Santos, 1983, p.154).

Desde o começo da história da Humanidade que as crianças brincam. Se questionarmos alguém se brincou em criança, dificilmente encontraremos alguém que responda negativamente a esta questão. Tanto as brincadeiras como os jogos são comportamentos comuns durante a infância e, por isso, o brincar é uma temática de grande atração para os investigadores, que consideram que o brincar está intimamente relacionado com a aprendizagem. Para muitos é certo que existe um vínculo de qualidade entre o brincar e a aprendizagem.

De acordo com esta premissa, nos próximos parágrafos contemplarei a relevância da aprendizagem resultante do ato de brincar, e situarei o brincar no espaço exterior, evidenciando os estímulos oferecidos pelo mundo natural e fundamentando a importância dos elementos naturais como catalisadores de aprendizagens. Ainda neste ponto destacarei o tema do brincar arriscado no espaço exterior, uma vez que o confronto com o risco permite desenvolver a aquisição de competências relacionadas com a resolução de problemas, superação do medo e a persistência.

3.1. O brincar e a aprendizagem: construção de um elo de ligação único

Bilton, Bento e Dias (2017) acreditam que o “ brincar assume um lugar central [...], considerando-se como veículo promotor de aprendizagem” (p.15). Sendo o brincar um comportamento mais comum na infância, a brincadeira traz inúmeros benefícios, no que diz respeito ao desenvolvimento humano, a nível social, afetivo ou cognitivo.

Ferland (2006) refere que a criança, no ato da brincadeira, não tem como primeiro objetivo a aprendizagem. Nesta perspetiva, a criança aprende inconscientemente, uma vez que a esta “ [...] brinca para brincar” e não “ [...] para aprender” (p.42). Todavia, durante a brincadeira desenvolve competências imprescindíveis para a vida. Corroborando esta perspetiva, Neto e Lopes (2008) consideram que o brincar é uma forma de conquistar ferramentas úteis para a vida adulta.

Uma vez que o lúdico é uma das características do brincar, a criança durante a brincadeira desenvolve diversas aprendizagens que, ligadas ao prazer e diversão, contribuem para o seu desenvolvimento. Nesse sentido as crianças “ [...] tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e ultrapassar obstáculos” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

É com recurso ao brinquedo que as crianças preconizam muitas das suas brincadeiras. Sarmiento e Fão (2005) acreditam que existe um conjunto de fatores que condicionam a brincadeira, entre eles, a aquisição de brinquedos sofisticados. Mas, de acordo com Silva e Sarmiento (2017) “ [...] o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança; o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo da brincadeira” (p.43).

Não obstante, seja qual for o tipo de brinquedo, o desenvolvimento é sempre estimulado pelo brincar. Assim, o bebé nas suas primeiras brincadeiras manipula objetos que “ [...] oferecem à criança o conhecimento e a exploração do seu meio através dos órgãos dos sentidos” (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 96). Recorrendo às estruturas do jogo definidas por Piaget (1971), esta fase refere-se aos jogos de exercícios, que está inteiramente relacionada com a fase sensório-motor e caracteriza-se pelo prazer da repetição de movimentos e ações. Progressivamente, as crianças evoluem para o jogo simbólico, também conhecido como a brincadeira faz de conta. Esta fase envolve a criatividade e imaginação da criança na representação de papéis. Para Freitas (2010) a criança:

“ [...] ao jogar simbolicamente ou imaginar e imitar, a criança cria um mundo em que não existem sanções, coações, normas e regras, provenientes do mundo dos adultos, o que possibilita a ela transformar a realidade com o objetivo de atender as suas necessidades e desejos” (p.146).

Desta forma, as brincadeiras faz de conta têm uma enorme relevância, uma vez que permite que as crianças desenvolvam a sua identidade e entendam o mundo, pois na perspetiva de Cunha (2007) “ [...] as crianças precisam vivenciar suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado na vida real” (p.23).

Os jogos simbólicos cada vez mais começam a aproximar-se da realidade, sendo que se inicia a estrutura dos jogos com regras. Caracteriza-se pela existência de um conjunto de regras, visto que as crianças já possuem uma maior capacidade de compreendê-las e respeitá-las.

Sobre estas duas últimas fases de Piaget, Vygotsky (1991, citado por Wajskop, 1995) acredita que, independentemente da idade, nas brincadeiras estão sempre inseridas regras e faz-de-conta pois, para este autor:

“ [...] a imaginação surge originalmente da ação. [...] A situação imaginária de qualquer brincar está incutida de normas de comportamento. Dessa forma, é possível concluir que não existe brincar sem regras, mesmo que não sejam as regras estabelecidas a priori; o brincar está envolvido em regras da sociedade” (p. 178).

Partindo da premissa que o brincar está inteiramente relacionado com a infância, “ [...] o processo de aprendizagem que, concomitante, por aí se desenvolve vai, paulatinamente, emprestando o seu inquestionável contributo para a socialização de cada uma delas [crianças] nas suas individualidades e como membros da sociedade onde integram” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2018, p. 12). Nesse sentido, a brincadeira pode tornar-se um espaço privilegiado de interações e confronto de diferentes crianças, com pontos de vista distintos (Wajskop, 1995). Winnicott (1979) complementa que:

“[...] as crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (p. 163).

É com as interações desenvolvidas através da brincadeira, que as crianças também podem elaborar regras de organização e convivência. Nesse sentido, as crianças interagem com os seus pares de forma cooperativa. Deste modo, é com a brincadeira que as crianças “ [...] crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

Para além disso, a brincadeira contribui para comunicação. É durante as brincadeiras que as crianças comunicam com os seus pares e, conseqüentemente, amplificam o seu vocabulário. Nesta linha de pensamento, pressupõe-se que, apenas quando a criança brinca com os seus pares, desenvolve a linguagem. Não obstante, “ [...] até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos” (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 97).

Compreendendo que a brincadeira proporciona aprendizagens, como sublinha Malaguzzi (2001) “[...] existem duas formas pelas quais podemos olhar os processos de aprendizagem das crianças [...]: uma é como as crianças ingressam em uma atividade e desenvolvem as suas estratégias de pensamento e ação; a outra é o modo como os objetos envolvidos são transformados” (p.91).

Assim, é importante que os adultos olhem para os processos de aprendizagens das crianças, pois como afirma Paulo Freire (1996), se nos deixarmos encantar com as aprendizagens e descobertas das crianças pequenas, conseguiremos continuar a aprender.

3.2. O espaço exterior como ambiente de aprendizagem

O confinamento das crianças entre quatro paredes parece ser cada vez mais uma realidade assente na nossa sociedade. Esta situação traduz-se num dos grandes problemas pelo qual enfrentamos, uma vez que estamos perante um mundo centralizado essencialmente nas novas tecnologias que, por sua vez, influencia o modo de vida dos indivíduos. Consequentemente, ao longo dos anos, é notório as diferenças nas brincadeiras, essencialmente, nos locais de brincadeira. Se antigamente o espaço exterior era o local predileto das crianças, atualmente a escolha deste espaço tem vindo a ser reduzida.

Nos contextos de educação de infância esta também é uma realidade presente. Num estudo desenvolvido por Figueiredo (2015), verificou-se que os espaços exteriores são pouco utilizados nos contextos educativos. As atividades ao ar livre têm vindo a ser substituídas por atividades dirigidas, que se focalizam-se, sobretudo, dentro da sala de atividades, desvalorizando as potencialidades do espaço exterior, observando-se assim alterações no uso do tempo da infância (Neto, 2005).

Bento e Dias (2017) e Gil (2010) reforçam a ideia de que nos dias de hoje existe uma preocupação exagerada em garantir a segurança das crianças. Caracterizam-no como a cultura do medo e, consequentemente, traduz-se numa maior insegurança, por parte das famílias ou profissionais de educação, em deixar as crianças brincarem no espaço exterior. No entanto, partindo do pressuposto que este espaço proporciona diversas aprendizagens, é fundamental, por parte dos profissionais de educação, o reconhecimento do exterior como um contexto pedagógico.

As instituições têm um papel fulcral na vida de cada criança que por lá se cruzam, sendo que um dos direitos consagrados na Convenção dos Direitos da Criança (1989) é o direito ao brincar. Assim, caber-lhes-á assegurar este direito, sendo importante garantir espaços exteriores planeados, organizados e de qualidade, com o objetivo de responder a todas as necessidades dos seus utentes.

Desta forma, é importante realçar que o espaço educativo não se restringe apenas à sala de atividades, mas sim a todos os espaços da instituição, inclusive o espaço exterior, que muitas vezes é desvalorizado pelos profissionais de educação. De acordo com Silva, Marques, Mata, & Rosa (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 [...]. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas [...], num ambiente de ar livre” (p.27).

Neste sentido, é impensável ponderar contextos de infância que se desenvolvam apenas no espaço interior, negligenciando um dos espaços mais ricos e complexos que existem: o exterior. Antes de mais, importa referir as conceções dos adultos e das crianças, relativamente à saída para o espaço exterior, pois estas diferem-se (Malavasi, 2018). Enquanto que os adultos saem para o exterior com uma finalidade, seja ela a recolha de materiais, a observação de um animal ou flor ou mesmo para as crianças libertarem as energias e que possam espairar; as crianças, por outro lado, saem para explorar, criar relações, fazer novas descobertas ou mesmo para puderem movimentar-se e usar a sua imaginação. Isto é, “ [...] os adultos precisam de um propósito [...] enquanto que as crianças saem para o mundo” (Malavasi, 2018, p. 8).

Um estudo realizado por Figueiredo (2010) vem comprovar que as conceções das famílias sobre o espaço exterior, têm influência no uso deste espaço pelos profissionais. Apesar de beneficiarmos de um clima mediterrânico, onde durante o ano existe a presença de chuva ou sol, as condições climáticas ainda são encaradas pelos membros da família como algo depreciativo. Não obstante, estas “ [...] fazem parte do quotidiano de todos nós e não devem, portanto, ser um elemento limitador das nossas atividades diárias” (Duque & Pinho, 2015, p. 15).

Quando pensamos numa criança envolvida no brincar, imagina-se que ela está em constante movimento. Esta ideia ainda é mais acentuada nos espaços exteriores, uma vez que este, por norma, é um local livre. Assim, ações como saltar, correr e trepar

são fundamentais. Bento (2015) considera que “ os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos” (p.130)

Para além do domínio motor, os espaços exteriores também permitem mobilizar competências a nível da linguagem, da matemática e das ciências (Thigpen, 2007). Corroborando esta perspetiva, Williams (2008) acredita que as crianças ao contactarem com o ar livre e ao observarem e interagirem com elementos do espaço exterior, começam a desenvolver alguns conceitos importantes de diversas áreas de conteúdo.

Sabemos que “ [...] a exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 49). É através do contacto com a Natureza e com o ar livre que esta ideia fica mais evidente, pois este espaço proporciona múltiplas oportunidades de exploração. Malavasi (2018) considera que tanto a Natureza como os espaços exteriores são “ [...] um campo de formação em que se pode experimentar, exercitar e manter o corpo e a mente ligados” (p.7). Nessa perspetiva importa promover, desde muito cedo, uma atitude curiosa e exploradora nas crianças.

Torna-se ainda importante referir que os contextos naturais, devido à sua imprevisibilidade, oferecem à criança um conjunto de estímulos que despertam a curiosidade e o ímpeto exploratório. Assim, objetos como paus, pedras, areias, animais, entre outros, tornam-se mais aliciantes do que objetos fabricados (Bilton, Bento, & Dias, 2017). Bento (2015) considera que o facto de este contexto ser imprevisível, permite então o surgimento de obstáculos, fazendo com que as crianças consigam encontrar soluções para os ultrapassar. Desse modo, “ [...] na busca por soluções, surgem também oportunidades para a cooperação entre pares e para a partilha de ideias e objetivos, mobilizando-se assim importantes competências sociais” (Bento, 2015, p. 131). Deste modo, é indubitável afirmar que os espaços naturais fomentam as interações entre crianças.

Faz parte das brincadeiras das crianças no espaço exterior envolverem-se em situações desafiantes, por vezes até assustadoras. Por outras palavras, “ [...] as crianças procuram formas desafiadoras e arriscadas de brincar, mesmo se, e muitas vezes porque, estas estão muito ligadas a sensações de medo e excitação e à possibilidade de se poderem magoar” (Sandseter, 2018, p. 11). Por conseguinte, as brincadeiras perigosas podem representar na criança o momento em que é possível

experienciarem novas situações, colocarem-se à prova e testarem limites, enfrentando a possibilidade de insucesso. (Ball, 2002 e Stephenson, 2003).

Como tal, o resultado do brincar arriscado nem sempre é positivo. Se a criança não conseguir controlar o risco, isto pode apresentar consequências negativas, como ansiedade, medo ou ferimentos. Em contrapartida, é através do mesmo que a criança consegue aprender a lidar com o medo, percebendo “ [...] quais as consequências da sua ação e ganha confiança a tomar decisões” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 70). Por isso, trepar uma árvore, pular de uma superfície alta ou até mesmo brincar com paus compridos, tornam-se verdadeiras aventuras para as crianças, fazendo-lhes sentir uma satisfação intensa, permitindo ganhar autoestima e confiança em si mesma. Neste sentido, é importante afirmar que o confronto com situações desafiantes (ou para muitos, perigosas) nas brincadeiras ao ar livre, representam um papel relevante no seu desenvolvimento.

Sabe-se que o risco está sempre inerente na vida da criança. Por isso, acreditar que é possível organizar um espaço onde a criança esteja impedida de se colocar em risco, é algo abstrato. Assim, importa “ [...] fornecer espaços que permitam experiências de risco controlado” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 72). Esta ideia também é apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que, em março de 2011, elaborou uma recomendação sobre educação para o Risco. Nesta evidenciam que é importante compreender o risco, saber geri-lo e minimizá-lo, pertencendo às instituições promover uma cultura onde o risco seja entendido de forma equilibrada.

Também importa reforçar que vários autores, entre eles Bilton, Bento e Dias (2017) e Tovey (2007) frisaram a ideia de que, para além do espaço exterior potenciar um conjunto de diversas aprendizagens, o bem-estar que este proporciona tem influências na promoção da saúde.

Finaliza-se este ponto referindo que a “ [...] importância do brincar ao ar livre é transversal a todas as etapas da infância” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 5), isto é, a aplicabilidade desta abordagem tanto pode ser realizada no período da creche como no período do jardim de infância. É essencial reforçar esta ideia, uma vez que, ao longo percurso académico, foram vários os momentos onde foram escutados e observados exemplos de práticas, onde o brincar no espaço exterior em contexto de creche, especialmente em berçário, era negligenciado.

Como tal, embora estas crianças sejam consideradas pequenas, não podem, de maneira alguma, serem encaradas como seres frágeis, incapazes ou imaturos. Por isso, “ [...] é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos

espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais” (Horn, 2017, p. 87), independentemente da sua idade ou nível de desenvolvimento, pois como foi comprovado ao longo dos parágrafos acima referidos, o brincar ao ar livre é fundamental para o desenvolvimento holístico da criança.

4. Um currículo baseado no brincar

“ As crianças são importantes e sem importância espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades é suposto que brinquem absorvidamente quando se diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas “ originais para os problemas” (Pollard, 1985, p. 39)

Kramer (1995) considera que o currículo se traduz numa palavra “[...] carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos” (p.12). Nesse sentido, de acordo com a definição do autor, o currículo constrói-se a partir dos sentidos e concepções de cada ator envolvido no processo educativo. Assim, pensar num currículo em educação de infância implica entender que existem pessoas envolvidas (crianças, equipa, famílias e comunidade) e, que todos, mas mesmo todos, têm uma “palavra” a dizer.

A participação da criança num currículo onde o brincar é valorizado, está essencialmente, conectado à ação do adulto, isto é, se permite a ação participativa das crianças, se valorizam ou não a sua voz e se lhes dão a possibilidade de fazer escolhas. Assim, é importante desenvolver um currículo “[...] em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4).

Para que exista um ambiente para um brincar livre que, conseqüentemente, estimule as aprendizagens, é necessário que ele seja cuidadosamente estruturado. É nesse sentido, que os educadores desempenham um papel crucial nessa organização. Froebel (2005) e Montessori (1972) já manifestavam uma preocupação pela organização dos espaços, sendo este um elemento extremamente importante no currículo que apresenta uma “ [...] contribuição significativa nas aprendizagens realizadas pelas crianças” (Horn, 2017, p. 18).

Para além disso, o envolvimento e a aceitação das famílias em práticas pedagógicas baseadas num brincar livre é primordial para o desenvolvimento holístico da criança. Nesse sentido é importante que as famílias “[...] estimulem mais esse comportamento, bem como propiciem um ambiente em que o brincar ocorra de forma mais enriquecedora” (Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind, & Vieira, 2007, p. 141).

Face ao exposto, nos próximos pontos demonstrarei a importância da participação da criança na construção do currículo, o papel do educador como auxiliar no desenvolvimento do brincar, evidenciando aspetos fundamentais da sua intervenção e, apresentarei alguns benefícios do envolvimento parental, bem como a importância de existir um trabalho em parceria com as famílias.

4.1. A voz e a vez das crianças

Assim que nascem “[...] as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9). Neste sentido, é primordial pensar que as crianças sejam capazes de exprimir as suas opiniões, concepções e ideias, reconhecendo que a criança é central (Vasconcelos, 2011). Esta ideia é defendida pela autora, uma vez que acredita que a criança faz “[...] parte de um rico universo de interações que a estimulam e, simultaneamente, a limitam” (idem, p. 67), e que por isso “[...] movimenta-se num universo policêntrico” (idem).

Desta forma, devemos possibilitar a participação das crianças, numa escuta atenta da sua voz, encarando-as como seres ativos, competentes e com direitos (Cardoso, 2010). Por isso, reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo significa valorizar as suas experiências, os seus saberes e competências, de modo a desenvolver todas as suas potencialidades (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Na educação de infância devemos “pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. vii). O reconhecimento da participação da criança diz respeito também aos direitos de cidadania, que são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), isto é, ter o direito a manifestar a sua opinião, a falar, a propor e, mais importante, a ser ouvida. Desta forma, ao garantir-lhe estes direitos, estamos a considerá-la como o principal agente da sua aprendizagem, e a dar-lhe “[...] oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9)

Ao pensar sobre a criança como um ser competente remete-me, de imediato, para a pedagogia de participação, que é a quebra de uma pedagogia transmissiva, onde o educador tem a função de transmitir os saberes de forma expositiva e a criança tem um papel passivo. A pedagogia participativa “estende-se a uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá a principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/professor” (Carneiro, 2016, pp. 19-20). Pretende ainda “[...] desenvolver pessoas responsáveis e cidadãos cívicos, capazes de ser autónomos e tomar iniciativa” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017, p. 85).

4.2. A intervenção e participação do educador

Partindo do princípio de que o espaço exterior é um local privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem, o educador, enquanto gestor do currículo, deve organizar o espaço, de forma a potenciar aprendizagens em todos os níveis. Esta dimensão é complementada pelo Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto de Lei nº 241/ 2001), uma vez que o educador deve organizar o espaço e os materiais, disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada e criar e manter as necessárias condições de segurança.

A importância do papel do educador como promotor da brincadeira tem vindo a ser descurada. (Smith, 2006). O papel do adulto não deve ser passivo, nem ativo, mas sim proativo (Heaslip, 2006) e é crucial que se proporcione momentos de brincadeira. Todavia, apesar da aprendizagem e do divertimento que as brincadeiras acarretam,

existem formas de brincar que se podem tornar repetitivas. É neste sentido que os educadores “ [...] têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar ” (Smith, 2006, p. 30). Desta forma, o adulto deve incentivar e desafiar as crianças a brincarem de formas mais desenvolvidas. No extremo oposto, existem práticas em que os adultos criam atividades altamente estruturadas, onde as crianças “ [...] não exercem muitas escolhas e seguem rigidamente a estrutura de regras ou imitam o que o adulto modela” (Smith, 2006, p. 34).

Na perspetiva de Ferreira (2010), o educador pode desempenhar três papéis, no que respeita às brincadeiras da criança: observador, catalisador e participante ativo. A intervenção de um educador no brincar, antes de mais, deve basear-se numa observação cuidadosa. É através da observação que obtemos informações para tomar decisões sobre quando e como intervir com as crianças. Para que isto aconteça, é fundamental que se observe a criança, mas com uma “ [...] observação com um olhar para aprender (...) para construir, individualmente, relacionamentos com as crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos” (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009, p. 13). Neste sentido, a observação leva ao conhecimento e à criação de relações e laços afetivos com as crianças.

É imprescindível observar as crianças para conhecê-las, conhecer a sua cultura, a forma como brinca e com o quê que brinca e, acima de tudo, para ter consciência de quando intervir (Queiroz, Maciel, & Branco, 2006). Corroborando esta perspetiva, Teixeira e Ludovico (2007) consideram que “ [...] observar cada criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades numa perspetiva de diferenciação pedagógica” (p. 47). Quando o educador possui uma visão da criança, as suas intervenções passam a ser sustentadas pelos interesses e pelas necessidades das mesmas.

O educador assume o papel de catalisador em função da observação previamente realizada. É neste momento que compreende que deve desenvolver as brincadeiras das crianças, propondo novos materiais e recursos. Assim, deve selecionar materiais qualificados e diversificados para que as crianças possam explorá-los de forma autónoma.

O envolvimento da criança durante o ato de brincar deve ser permitido e incentivado pelos adultos. Por vezes, o adulto é convidado a intervir na brincadeira ou sente a necessidade de o fazer. É neste momento que o educador se torna participante ativo da brincadeira. Porém, “(...) para que as crianças aceitem os adultos em seu

brincar precisam ser desenvolvidos relacionamentos baseados em mútua confiança e respeito” (Abbott, 2006, p. 105).

A intervenção do adulto torna-se fundamental para dar significado às brincadeiras das crianças, o que irá despoletar novas aquisições. Gaspar (2010) considera que se o educador participar “ [...] nas acções delas [...] dá às crianças a oportunidade de exercitarem a imaginação [...] [consequentemente] elas ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras” (p.9).

O facto de o adulto interagir nas brincadeiras pode, também, influenciá-las. Por exemplo, supondo que uma criança está a tentar construir uma torre com peças de encaixe e o educador intervém colocando quadro blocos um em cima do outro, esta ação compromete a aprendizagem da criança. Neste caso, a intervenção do adulto pode ser prejudicial quando se precipita em oferecer soluções, sem permitir que a criança experimente e tente resolver os problemas de forma autónoma. Embora tenha sido evidenciado que é importante a intervenção do adulto, por vezes “ [...] a melhor coisa que se pode fazer para ajudar na aprendizagem é se afastar e deixar a criança experimentar” (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009, p. 35).

Durante a sua intervenção, o educador deve ser encarado pela criança como um aliado, isto é, alguém que interage e participa nos momentos lúdicos. Há ainda autores, nomeadamente, Kishimoto (2007) e Moyles (2006), que consideram que durante a sua intervenção, o adulto deve interrogar as crianças. A sua intervenção deve ser “ [...] de forma intrusiva, procurando “ensinar” algo” (p.50), por isso, as questões devem ter intencionalidade pedagógica. Por outro lado, Bilton, Bento e Dias (2017) salientam que, por vezes, as questões colocadas pelo adulto são encaradas pelas crianças como “ [...] situações de avaliação ou teste” (p. 142).

De acordo com os postulados de Vygotsky e Bruner, estes enfatizam a importância do papel do adulto, no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem (Smith, 2006). Vygotsky (1984) considera que o adulto representa um papel fundamental como auxiliar da aprendizagem. Para o autor existe dois níveis de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP): o nível desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. Quando a criança consegue realizar uma atividade autonomamente, caracteriza-a como o nível desenvolvimento real. Quando a criança é ajudada por um adulto para realizar uma atividade levemente mais difícil, o autor considera que corresponde ao nível de desenvolvimento potencial. Assim, no que concerne à brincadeira, esta:

“ [...] cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz” (Vygotsky, 1984, p.97).

Bruner (1976) propõe o conceito de *scaffolding* (andaime). O andaime é “ [...] uma estrutura usada para ajudar gradualmente na construção de um prédio [...]; o andaime vai crescendo conforme o prédio vai subindo. No final o andaime pode ser retirado” (Smith, 2006, p. 36). Neste caso em concreto, a construção do prédio é uma analogia ao desenvolvimento da criança, enquanto que o andaime evidencia o apoio do adulto. Nesse sentido, o adulto vai apoiando a criança, de acordo com o seu nível de desenvolvimento e à medida que a criança consegue realizar uma determinada tarefa, o adulto deixa de ajudá-la.

Em suma, os adultos interagem com as crianças nas suas ZDP construindo um andaime (*scaffolding*) para uma atividade mais complexa, para que as crianças consigam realizá-la no momento e, num futuro próximo, sem ajuda.

4.3. O envolvimento familiar no brincar

As famílias das crianças desempenham uma função primordial no desenvolvimento das crianças e são responsáveis por moldar o seu carácter, a sua personalidade e o seu desenvolvimento (Chaves, 2013). Corroborando esta ideia, Lira e Pedrosa (2016) afirmam que “ [...] a família aparece como um primeiro grupo social de inserção da criança, sendo comumente entendida como ambiente essencial ao desenvolvimento infantil” (p.2). Nesse cenário, o envolvimento familiar durante a brincadeira afigura-se como um fator determinante no processo de aprendizagem.

Curtis (2007) considera que as famílias aceitam que as crianças brinquem, no entanto, salienta que poucas reconhecem que o brincar é uma veículo de aprendizagem. O mesmo autor acredita ainda que quando a família diz às crianças para brincarem, normalmente elas “ [...] esperam que a criança realize alguma atividade prazerosa, auto-iniciada e que não envolva a participação adulta ou muita supervisão” (idem, p.45). No entanto, o envolvimento familiar o brincar está inteiramente relacionado ao desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Para além disso, de acordo com

Tardos (2012) quando a família brinca com as crianças, irá permitir o desenvolvimento de laços afetivos mais fortificados.

Também, a brincadeira partilhada entre as famílias e as crianças permite desfrutar de momentos alegres (Zatz S., Zatz A., & Halaban, 2007), elevando o nível do brincar, uma vez que “[...] quando os pais têm atitudes positivas em relação ao brincar, as crianças tendem a apresentar altos níveis de brincar imaginativo e criativo” (Curtis, 2007, p.46).

Por isso, “[...] as crianças precisam não apenas de tempo e espaço para brincar e praticar essas habilidades, elas precisam também de pais que as ajudem a aprender essas habilidades” (Curtis, 2007, p.46). Nesse sentido, é importante que exista um vínculo de qualidade entre a escola e a família da criança, para que possa existir uma continuidade pedagógica do desenvolvimento do brincar entre a escola e a família. Assim, as famílias devem ser “[...] vistas como parceiras [...] e estimuladas a partilhar ideias e dúvidas com os profissionais sempre que necessário” (Bento & Portugal, 2019, p.101).

Capítulo II – Metodologia de Investigação

“Uma [pesquisa] é apenas um pequeno elo da cadeia da vida de qualquer pessoa e de qualquer instituição. Sozinha não vale muita coisa. Quando se soma a uma corrente de buscas e esforços chega a ter sentido e, em alguns casos, chega a dar sentido”

(Gutiérrez e Prieto, 1994, citado por Couto, 2017, p. 143)

1. Investigar em educação: abordagens à pesquisa educacional

Para levar a cabo uma investigação de valor é fundamental deter conhecimento pormenorizado das diversas abordagens ou de estilos de pesquisa educacional. Nas investigações educacionais existe uma panóplia de opções metodológicas que podem ser utilizadas. De acordo com a perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), a seleção da metodologia a ser utilizada deve ser realizada em função do objeto em estudo. Assim, ao penetrar na problemática da importância das brincadeiras no espaço exterior e, por conseguinte, compreender de que modo este espaço é promotor de aprendizagens, selecionei a metodologia da investigação-ação, uma vez que, de acordo com o documento de apoio à produção do Relatório do Projeto de Investigação “[...] a natureza deste relatório é a da descrição e reflexão crítica sobre uma intervenção pedagógica, concebida segundo as perspectivas da Investigação – Ação e desenvolvida nos contextos educativos formais para a infância em que as estudantes realizam os seus estágios” (Figueira, Correia, & Pires, 2018, p. 1).

A investigação e o pensamento científico “[...] têm vindo, em especial na última década, a enquadrar e a caracterizar cada vez mais a Educação como área de saber e campo de estudo dotado da sua própria especificidade” (Hamido & Azevedo, 2013, p.2). Nesta linha de pensamento, a metodologia da investigação-ação é cada vez mais associada a estudos de carácter educativo. Esta caracteriza-se como uma metodologia que introduz conceitos inerentes a uma prática reflexiva e afirma-se “[...] como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas” (Coutinho, et al., 2009, p. 356). Neste caso em específico, esta abordagem visa um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho dos contextos educativos em estudo, face à temática em análise.

Também é nestas abordagens que surgem os professores investigadores, conceito associado a Stenhouse (1975) citado por Alarcão (2000). Este autor defendia um posicionamento investigativo por parte dos professores/educadores ao afirmar que estes “(...) levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (Stenhouse, 1975, citado por Alarcão, 2000, p. 3). Assim, um educador deve constantemente questionar a sua prática, sendo alvo de investigação da sua própria ação. Só assim reconhecemos que estamos perante uma perspectiva de um educador conhecedor de uma prática reflexiva.

Neste seguimento, o presente projeto de investigação rege-se pelos fundamentos da metodologia da investigação-ação, que parte da origem da

investigação qualitativa seguindo um paradigma interpretativo. No capítulo que se segue será descrito minuciosamente a metodologia em estudo, à luz das perspectivas teóricas de diferentes autores de referência, bem como serão analisadas as diferentes técnicas de recolha e tratamento da informação, com o intuito de investigar o objeto em estudo.

1.1. Paradigma Interpretativo

“(...) paradigmas não são teorias; são mais formas de pensar ou modelos para a investigação que, quando se aplicam, podem conduzir ao desenvolvimento de teorias” (Shulman,1989, citado por Morgado, 2012, p.26)

Afirmar que qualquer ato de investigação assenta num determinado paradigma, identifica-se como algo indubitavelmente imperioso. Bogdan e Biklen (1994) consideram que os paradigmas estão associados à sociologia e à antropologia, sendo que, o definem como:

“ [...] um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados” (1994, p. 52).

Desta forma, as investigações deste cariz realizam-se em comunidades onde os padrões de pesquisa são semelhantes, e os investigadores são orientados no sentido de como devem direcionar a temática a estudar, como a formulação de hipóteses, a pesquisa de metodologias apropriadas ao objetivo do estudo (Amado, 2014). Genericamente podemos destacar quatro tipos de paradigmas: o positivista, o interpretativo, o crítico e o pragmático. Cabe ao investigador definir em que paradigma se insere a sua investigação e encaminhá-lo para um problema empírico concreto.

Vários investigadores enquadram as abordagens qualitativas no contexto paradigmático interpretativo. De acordo com Dezin e Lincoln (2006), esta abordagem pode ser realçada em três níveis: ontológico, epistémico e metodológico. O investigador constrói um conjunto de conceções sobre si próprio e do mundo (ontológico), levantando questões que levam ao conhecimento (epistémico), que são analisadas de forma

individualizada (metodológico). Este procedimento leva-nos a perceber a origem do conhecimento e a forma como este é adquirido.

Guba (1990) dá-nos uma definição do que considera ser o paradigma interpretativo, sendo este “ [...] um conjunto de crenças que orientam a acção” (citado por Aires, 2011, p.18). A autora acrescenta que neste paradigma o investigador tem várias exigências, nomeadamente na criação de um conjunto de questões que o apoiem nas interpretações que emergem ao longo da investigação.

No ramo educativo este paradigma dá primazia ao estudo dos significados e dos sentidos da interacção humana, do “ [...] qual só é possível através de uma interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social” (Sarmiento, 2011, p. 6). Bogdan e Biklen (1994) consideram que os investigadores interpretativos têm um objetivo quando se propõem a investigar, nomeadamente, o estudo de problemáticas inquietantes, sendo que, questionam-se frequentemente de forma a dar respostas às suas preocupações.

1.2. Investigação Qualitativa

“A influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior. Muitos dos investigadores educacionais manifestam uma atitude positiva face às mudanças que se têm vindo a verificar nas estratégias de investigação, contemplando a abordagem qualitativa tanto a nível pedagógico como a nível da condução da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11).

Seguindo um paradigma interpretativo da investigação, as metodologias qualitativas abarcam todas as inquietações do investigador, na qual procura significados pessoais para relacionar as interações entre indivíduos e contextos. Ao contrário da metodologia quantitativa que apenas visa explicar os fenómenos através da definição de hipóteses e de medições sistemáticas, a metodologia qualitativa atribui importância a métodos como a observação naturalista, estudos de casos e etnografia, sendo que estes levam à obtenção de dados de modo a que o investigador consiga obter uma visão holística do objeto em estudo (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006) a definição sobre pesquisa qualitativa deve ter em consideração a sua gênese e o seu desenvolvimento. Assim, os autores defendem que esta modalidade de pesquisa transpõe sete momentos históricos, sendo que em cada um deles este conceito tem um significado distinto, contudo os autores atribuem uma definição genérica:

“A pesquisa qualitativa é uma actividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa [...], o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem” (p. 17).

Já Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa como “ [...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11).

Para os autores supracitados existem cinco características fundamentais que definem a abordagem qualitativa. A primeira refere a importância de a fonte direta de dados ser o ambiente natural, isto porque é estreitamente fundamental o contacto direto com o ambiente, nomeadamente através das observações das ações no contexto de modo a facilitar a sua compreensão. Para os autores a presença do investigador no *locus* da pesquisa é essencial para elucidar questões educativas, pois “[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

A segunda característica da abordagem qualitativa é ser descritiva. As informações recolhidas são em formato de imagens ou palavras, ou seja, predominam as descrições de pessoas, acontecimentos, incluindo entrevistas, fotografias, extratos de documentos, entre outros dados. Contudo, importa referir que estes investigadores não recorrem a dados quantitativos (Bogdan & Biklen, 1994).

A quarta característica refere que a análise dos dados é feita de forma indutiva, isto é, para elaborar uma teoria sobre um objeto de estudo, a direção da mesma só se

começa a estabelecer após uma recolha de dados. Estes autores associam o processo de análise dos dados a um funil, uma vez que “[...] as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Desta forma, o processo é considerado o mais interessante e o mais rico, e não tanto os resultados. O investigador não supõe que tem conhecimentos suficientes para identificar as questões sobre a sua investigação, este arquiteta recorrer ao estudo prévio para que consiga reconhecer as questões mais relevantes.

A última característica menciona a relevância do significado que é dado às situações, numa tentativa de perceber a perspetiva dos participantes do estudo. “Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspetivas adequadamente” (idem, p.51).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Moreira (2002) apresenta seis características básicas desta metodologia. Para este autor a interpretação é o foco, ou seja, há a necessidade de interpretar o objeto em estudo sob a visão dos participantes. Outra das suas características é que é conferida importância à subjetividade, sendo que o foco de interesse é a perspetiva dos informantes. O autor realça ainda que existe uma flexibilidade na conduta em estudo e que é considerado mais interessante o processo do que propriamente os resultados finais. Como outra característica é referido que o contexto está intimamente ligado ao comportamento dos indivíduos e por fim, reconhece que existe uma influência da pesquisa sobre a situação, sendo que, o próprio investigador também pode sofrer essa influência.

De acordo com Colás (1998, citado por Aires, 2011, p.18) “[...] as diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desencadeiam de forma linear mas interactivamente”. Assim, o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados da investigação estão estreitamente interligados e relacionados. Desta forma, todo o processo da investigação qualitativa parte de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigação, o que o difere dos outros modelos de investigação educativa.

1.3. Investigação-Ação

“Os processos de mudança são problemática nuclear da Investigação-ação. Pretende-se analisar condições, potencialidades, obstáculos, mecanismos, procedimentos, agentes de mudança; pretende-se intervir em situações e processos reais, com os actores neles envolvidos, e pretende-se analisar essas experiências de intervenção e de transformação” (Benavente, Costa, & Machado, 1990, p. 11).

Ao abordar a investigação-ação é imperioso falar de uma metodologia que considera o processo de investigação em espiral ou cíclico, interativo e com foco em um problema, sendo que alterna a ação com a reflexão crítica. De acordo com o Modelo de Kurt Lewis (1945, citado por Cardoso, 2014) sobre a investigação-ação, cada ciclo se compõe de três fases nucleares, a planificação, a ação e a avaliação da ação. Como tal, em cada ciclo observamos um conjunto de fases, que se desenvolvem continuamente. Todos os procedimentos de cada fase caminham de forma circular e dão início a novos ciclos que, por conseguinte, desencadeiam novas espirais de experiências da ação reflexiva.

Como tal, e como já referido, esta investigação não se restringe apenas a um único ciclo. Assim, pretende-se com esta metodologia agir para mudar as práticas, tendo em vista alcançar melhorias nos resultados. Corroborando, Cardoso (2014) afirma que a investigação-ação:

“[...] é suscetível de ser a investigação mais eficaz, no que toca a aprendizagem e modificações profundas e duradouras de atitudes. Estas alterações vêm de dentro, são vividas e sentidas pelos próprios investigadores-atores, encarados como sujeitos reflexivos, desejosos e capazes de determinar a sua ação no processo de inovação pedagógica” (p. 43).

Como já mencionado, a metodologia de investigação-ação é bastante utilizada no campo educativo, dado que, deve ser considerada pelos educadores/professores como agente de mudança, pois para além de promover melhoramentos nos contextos, também possibilita que os profissionais se tornem investigadores reflexivos da sua prática. Alarcão (2000) considera que estamos perante a noção de professor-investigador. Nesse sentido, refere que:

“ [...] ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona... Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 6).

Assim, tendo o professor este processo de reflexão crítica, é possível que os docentes criem um saber, a partir de estratégias e métodos, aptos para melhorar as diferentes situações observadas e carentes de mudança nos contextos.

Sendo esta investigação um processo interativo, dinâmico e aberto, de acordo com Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008) este processo desenvolve-se ao longo do projeto e inclui várias operações. A primeira refere que o investigador deve planear com flexibilidade, sendo que esta implica uma reflexão constante do professor-investigador sobre a sua experiência, a avaliação da sua prática, as suas observações e as suas decisões. É neste momento que se formulam as primeiras questões, sendo que nos leva à segunda operação, agir. Esta, que emerge das suas práticas, observações, registos, estratégias, entre outras, engloba os atos de pesquisa no terreno, com o propósito de encontrar padrões ou discrepâncias. Assim, a terceira operação trata-se da reflexão, sendo que, o professor-investigador deve fazer uma análise crítica dos padrões ou discrepâncias encontrados. Por conseguinte, conduz-nos até à avaliação, outra operação, sendo que à medida que se avalia, a descrição e a análise de dados vão-se aperfeiçoando e surgem os primeiros efeitos. Por fim, o diálogo, que se trata de estratégias de partilhas de pontos de vistas ou interpretações, até chegar à versão final de um relatório escrito de qualidade. Ao longo de uma investigação nem todos os processos ocorrem como previstos, assim, e sempre que isto aconteça, deve existir um estruturamento do plano, sendo que, este aspeto também deve ser alvo de uma reflexão, pois contribuiu para o dinamismo do processo.

2. As questões éticas na investigação em educação

“A ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo.”
(Bogdan & Biklen, 1994).

Quando se pretende realizar uma investigação, é importante reconhecer que existem um conjunto de padrões éticos que devem ser cumpridos. Assim, o investigador no decorrer do seu estudo, deve, acima de tudo, ter atitudes eticamente corretas.

Beauchamp (1982, citado por Vieira, 2011), considera que exista um conjunto de princípios éticos que devem ser tidos em conta numa investigação de natureza qualitativa. O primeiro princípio prende-se com a “não-maleficência”, isto é, é de extrema importância que os investigadores garantam que a temática da investigação não irá causar mal aos participantes. Implica também a proteção dos participantes, garantindo a sua dignidade. O segundo, diz respeito à “beneficência”, que se remete para a ideia que a investigação deve trazer resultados positivos para quem nela participa. O terceiro, intitulado de “justiça”, trata-se de garantir que todos os participantes sejam tratados de igual forma. O quarto, caracteriza-se pelo “respeito pela autonomia/autodeterminação das pessoas”, sendo que é importante reconhecer que os participantes têm direitos, e devem ser informados do que irá acontecer, podendo decidir a sua participação e, terem consciência que podem abandonar este processo a qualquer momento, uma vez que são cidadãos livres. Por fim, o quinto, trata-se do “respeito pelas comunidades” que, de acordo com este princípio, os valores e os interesses da comunidade que participa no estudo devem ser respeitados, garantindo a sua proteção de eventuais danos que o estudo possa causar.

Bogdan e Biklen (1994) também apresentam alguns princípios distintos dos anteriores. Estes consideram que as identidades dos participantes devem ser respeitadas, por isso, “o anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação” (p.77). Deve-se negociar os termos da investigação, respeitando-os até à sua finalização. Reitera a importância da palavra, uma vez que os investigadores devem “levar a sério as promessas que fazem, [...] [e] ser realista nas negociações” (idem). Por fim, evidencia a autenticidade na transcrição dos resultados.

Assim, é primordial que estes princípios éticos estejam presentes em qualquer investigação, particularmente, nas investigações com crianças, uma vez “ [...] que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias” (Delgado & Müller, 2005, p. 355). Para além disso, Amado (2014) sublinha que o investigador deve ter em conta vários aspetos, entre eles a oportunidade de se expressarem e de terem voz.

Desta forma, no presente estudo foram considerados todos estes princípios éticos, garantindo acima de tudo o respeito pelos intervenientes. Estas questões éticas surgirão evidenciadas ao longo do presente relatório, particularmente, nos instrumentos de recolha de dados.

3. Procedimentos de Recolha e Análise de Informação

Nos pontos anteriores deste projeto de investigação procurei acentuar a ideia de que uma investigação qualitativa não se restringe apenas à aplicação de um conjunto de técnicas. Pelo contrário, esta tem toda uma visão do mundo e dos indivíduos que influencia fortemente a aplicação de qualquer técnica ou procedimento.

Os dados recolhidos ao longo da investigação são um processo empírico, no qual, no decorrer da mesma permite selecionar diversas técnicas de recolha e tratamento da informação com o intuito de investigar o objeto em estudo. Este processo é o início para o desenrolar da investigação, sendo que é necessário refletir sobre todos os dados recolhidos e, se necessário, alterá-los. Consequentemente, irá despoletar novas técnicas de recolha de dados. A seleção das diferentes técnicas depende, sobretudo, do modo que se concebe a investigação. Na perspetiva de alguns autores de referência no campo da pesquisa educacional – Bogdan & Biklen, 1994; Quivy e Campenhoudt 1995; Ludke & André 1986 – essas técnicas de recolha e tratamento da informação estão intimamente relacionadas com o sucesso das investigações qualitativas.

Desta forma, numa investigação qualitativa existem várias técnicas e instrumentos possíveis de serem utilizados. Contudo, devido à sua pertinência para o objeto em estudo e, consequentemente, de forma a permitir obedecer aos objetivos propostos e responder à questão principal do estudo, destaquei a observação

participante e não participante, notas de campo, entrevistas, registos audiovisuais e, por último, recolha e consulta documental.

É importante frisar que todos os dados provenientes das diferentes técnicas foram registados, analisados e interpretados. Corroborando esta perspetiva, Bell (1993) reitera que “os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas, entrevistas, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados.” (p.160).

Nos pontos que se seguem, as técnicas e os instrumentos de recolha de informação eleitos serão fundamentadas na visão de vários autores de referência e explicitado como foram utilizadas neste projeto.

3.1. Observação Participante e Não Participante

“A observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção de um olhar sensível e pensante” (Weffort, 1995, p. 13).

Na profissão docente o ato de observar é uma ferramenta poderosíssima que qualquer educador de infância deve ter bem desenvolvida. Em ciências sociais, a observação é o “motor” de arranque para qualquer investigação, sendo que é através desta que pode despoletar no investigador o tema do seu estudo.

Como procedimento científico, a observação tem um carácter intencional e sistemático (Aires, 2011, p. 25). Desta forma, é necessário que o investigador reúna um conjunto de critérios, como delinear objetivos prévios e cumpri-los, executar um planeamento de modo sistemático, compreender que observação pode estar sujeita a verificações e validações e ter o máximo de precisão e controlo quanto às suas observações.

Na observação participante, o investigador é o próprio instrumento principal da observação, isto é, de acordo postulados epistemológicos do paradigma interpretativo, “[...] o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha condição humana dos indivíduos que observa” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990, p. 155). Já Spradley (1980, citado por Correia, 2009) realça que os objetivos da observação participante vão muito além apenas da mera descrição de uma situação, estes passam por identificar o sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento.

Carmo e Ferreira (2008) defendem que “[...] se o observador não interage de alguma forma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação, não poderá ser considerada como participante” (p.120). Assim, quanto aos métodos de observação não participante, estes são considerados interessantes, na medida em que reduzem a interferência do observador no observado, permite o uso de instrumentos sem influenciar o público-alvo e possibilitam ter controle sobre as variáveis a observar.

Na minha qualidade de investigadora, considerei que a observação enquanto técnica de recolha de informação, é uma das estratégias mais importante no que diz respeito ao meu projeto de investigação. Antes de mais realço que foi recorrendo a esta técnica que foi possível compreender a dinâmica dos contextos educativos da investigação. Foi também através do ato de observar que foi possível analisar os comportamentos das crianças face à sua permanência no espaço exterior, bem como interagir com elas nestes momentos. A observação levou-me a que conseguisse visualizar a postura e as atitudes dos membros das equipas pedagógicas e questioná-los quanto às suas práticas e as suas conceções sobre este espaço. Ao longo do meu projeto existiram momentos em que se exigiu a necessidade de a observação ser mais direta. Contudo, por vezes, houve a necessidade de me distanciar e não participar na observação, pois enquanto investigadora a minha participação poderia influenciar a recolha dos meus dados.

Assim, considero que a observação foi um dos processos chaves mais importantes, sendo que foi também a observação que me permitiu potencializar muitos os momentos de reflexão. Desta forma, “[...] a prática diária é fundamental para que os educadores se tornem progressivamente mais hábeis e mais confiantes na sua capacidade de observar e registar o desenvolvimento e as aprendizagens de bebés e crianças” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23). Assim, compreendi que a observação é fulcral nas práticas educativas de qualquer educador.

Um dos instrumentos de recolha de informação que está intimamente relacionada à observação são as notas de campo, uma vez que é fundamental que o investigador registre tudo aquilo que observa. Estas são consideradas “[...] relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida” (Emerson, Fretz, & Shaw, 2013, p. 362). Por conseguinte, aliado às notas de campo, surge o diário de campo, que se trata de compilações de todos esses relatórios. Por norma este dispositivo de investigação tem um “[...] carácter subjetivo, intimista” (Macedo, 2010, p. 134).

Nas investigações qualitativas estes dois instrumentos – notas de campo e o diário – assumem-se essenciais para a observação participante (Bogdan & Biklen, 1994). Como tal, e devido ao cariz que assumem nas investigações, considerei pertinente utilizá-los para registar todas as observações. Assim, estas eram sob a forma de notas de campo no respetivo diário, do qual me fazia acompanhar durante todo o decorrer da investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo tratam-se do “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Nesse sentido, enquanto investigadora, tentei sempre que as minhas notas de campo fossem “[...] detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan e Biklen, 1994, p.150). Também, algumas delas, eram concentradas nas interações, uma vez que as notas de campo pretendem “[...] registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem, nesse contexto” (Máximo-Esteves 2008, p. 88).

Dada a importância deste instrumento de recolha, considerei utilizar as notas de campo para complementar o registo das minhas observações. Assim, ao longo do processo investigativo, realizei várias anotações que considerei pertinentes para o estudo, sendo que se encontrarão nos apêndices (v. Apêndice 1). Ao longo deste relatório, estes registos surgirão em itálico para, não só serem destacadas como para evidenciarem a sua pertinência para o estudo.

3.2. Registos Audiovisuais

“[...] a fotografia é um recorte do real” (Monteiro, 2006, p. 12).

Os registos audiovisuais assumem uma grande importância para um investigador qualitativo, uma vez que se “[...] destinam a registar informação seleccionada previamente” (Coutinho, 2008, p. 28). Este instrumento é bastante útil para complementar as observações e, conseqüentemente, enriquecer as notas de campo.

Embora que os registos audiovisuais englobem fotografias, vídeos ou gravação de voz, na presente investigação recorri, com bastante frequência, às fotografias. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), os registos fotográficos estão profundamente relacionados com a investigação qualitativa. Para estes autores “[...] as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (idem, p.191). Apesar de

serem consideradas excelentes aliadas para a investigação, uma máquina fotográfica nas mãos de um investigador pode causar alguns efeitos de inibição por parte dos intervenientes, o que, por sua vez, pode prejudicar o trabalho de campo. Corroborando esta ideia, Bogdan e Biklen (1994) acreditam que se deve evitar tirar fotografias no começo da investigação, uma vez que é fundamental que os intervenientes criem confiança e empatia com os investigadores.

A máquina fotográfica ou o telemóvel eram utilizados com regularidade, nos contextos educativos em estudo, por isso, não era considerado um “ [...] recurso intrusivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), sendo que, nas práticas das educadoras, regularmente, as fotografias serviam para a documentação pedagógica. Enquanto investigadora, as fotografias/vídeos assumiram uma relevância de extrema importância, pois foram inúmeras as vezes que recorri a esta técnica para fotografar ou filmar um episódio pertinente para a temática em estudo. Posteriormente, estas eram analisadas e refletidas ao detalhe permitindo complementar as notas de campo.

No que diz respeito às intervenções, na presente investigação existem dois tipos de intervenções: as espontâneas, que não são antecipadamente refletidas ou planeadas; e as planeadas, onde foram planeadas ao detalhe. Como tal, nas intervenções espontâneas, por ocorrerem de forma natural em determinados momentos da rotina, os registos fotográficos são em menor quantidade, por serem espontâneos e não estarmos constantemente na posse de máquina fotográfica. Quanto às intervenções planeadas, estas já apresentam registos fotográficos ou de multimédia, pois uma vez que eram planeadas previamente, tinha o cuidado de solicitar apoio à equipa para registar esses momentos. É de salientar que os registos fotográficos podem ser consultados em apêndice (v. Apêndice 7,8,9,10,11,12,13,14).

Quanto às gravações de áudio, que fazem parte dos registos audiovisuais, embora tenham sido utilizadas com menos frequência, foram igualmente importantes, uma vez que permitiram o registo das entrevistas aplicadas tanto às educadoras, como às crianças, e foram cruciais para registar conversas informais sobre as conceções das educadoras relativamente ao brincar no exterior e entender o seu papel durante as brincadeiras.

3.3. Entrevistas

“ [...] [entrevistas] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (Duarte, 2004, p. 2015).

A entrevista é uma técnica fundamental de investigação que é utilizada nos mais diversos campos, uma vez que “ [...] caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 192), isto é, este método diferencia-se pela utilização de processos de comunicação e interação criando uma “ [...] atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Ludke & André, 1986, p. 33).

As entrevistas qualitativas como referem Bogdan e Biklen (1994) variam segundo o grau de estruturação. Estas são, frequentemente, classificadas em não estruturadas ou não diretivas, estruturadas ou diretivas e semiestruturadas ou semidiretivas. A entrevista não estruturada, assim como o nome indica, não possui uma estrutura, isto é, não dispõe de um roteiro de questões pré-estabelecidas, mas sim uma lista de tópicos de acordo com o tema a ser estudado (Quivy & Campenhoudt, 1995). A entrevista estruturada, é semelhante a um questionário, uma vez que se trata de um conjunto de questões pré-estabelecidas, que podem ser abertas ou fechadas e são aplicadas aos entrevistados de uma forma idêntica e seguindo a mesma ordem. Por norma, estas são utilizadas “ [...] quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados” (Ludke & André, 1986, p.34). Entre estes dois tipos de entrevistas, situa-se a entrevista semiestruturada que não é totalmente aberta, nem possui um grande número de questões (Quivy & Campenhoudt, 1995). Vários autores consideram-na como um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, isto devido, especialmente, por não existir, por parte do investigador, rigidez na colocação de questões, o que possibilita que o entrevistado possa “distanciar-se” ao abordar o tema, mas sempre respeitando os seus quadros de referência.

Para compreender a importância que as educadoras atribuem às brincadeiras e às aprendizagens das crianças e, por conseguinte, as suas conceções relativamente às brincadeiras ao ar livre, recorri à entrevista semiestruturada individual, pois esta é um método que serve para recolher dados descritivos, permitindo ao investigador estudar e

compreender o ser humano, nomeadamente no que diz respeito aos seus pontos de vista e opiniões sobre o objeto de estudo.

Foram realizadas entrevistas individuais às duas educadoras de infância, tendo por base um guião estruturado em quadro blocos – legitimação e incitação; a importância e influência do brincar no desenvolvimento da criança; o agir profissional: perspectivas e procedimentos utilizados pelas educadoras; representação de si enquanto gestora do seu currículo – e delineado objetivos específicos e questões, de modo a estruturar uma entrevista concisa e precisa (v. Apêndice 2).

Numa investigação, o entrevistador deve pautar as suas ações numa base conceptual de comprometimento e compromisso em relação ao entrevistado. Desta forma, foi necessário garantir o anonimato no que concerne à identificação dos intervenientes e das instituições, solicitar permissão para gravar a entrevista em formato de áudio e informar as entrevistadas que toda a entrevista seria transcrita e, posteriormente, fornecida para verificar a sua precisão, e se necessário incluir e/ou retificar novas informações pertinentes para o estudo. Todas as entrevistas foram devolvidas às entrevistadas, sendo que não existiram alterações na sua transcrição. (v. Apêndice 3). Por fim, é importante frisar que foi previamente acordado com as entrevistadas a data, o local e as horas, sendo o espaço um local sereno, tranquilo sem perturbações.

Partido da premissa que a criança é capaz de exprimir as suas opiniões, concepções, ideias e reconhecendo que a criança deve estar no âmago do currículo, considerei também implementar uma entrevista às crianças, colocando assim, os processos de escuta das suas vozes como um dos principais instrumentos de recolha de dados para a investigação. Para Vasconcelos (2016):

“ [...] a investigação com crianças é antes de tudo dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar de si, de modo a que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do *espelho* que é a interpretação da investigadora” (p. 97).

Os protagonistas desta entrevista foram as crianças do contexto jardim de infância. Participaram na entrevista vinte crianças, todas elas com cinco anos de idade. Com o propósito de assegurar a confidencialidade e privacidade dos participantes, e em simultâneo a sua identificação, referir-me-ei a cada criança apenas com a inicial do seu nome. Na perspectiva de Ludke e André (1986) esta estratégia é bastante relevante, pois

para além de garantir o anonimato das crianças, impossibilita que seja realizada qualquer referência que as possa identificar.

Depois de garantir a autorização dos responsáveis pelas crianças, foi necessário obter o consentimento das próprias crianças, sendo elas as protagonistas da entrevista. Como tal, no momento da rotina do conselho da manhã foi explicitado às crianças que ao longo da semana iriam ser realizadas entrevistas para uma investigação. As crianças já estavam conscientes desta investigação, uma vez que ao longo do período de estágio já tinha sido explicitado do que se tratava e que ao longo do mesmo iriam ser realizadas várias intervenções sobre a temática da investigação. Também foi dada a oportunidade de as crianças decidirem se queriam ou não participar.

Ficou evidenciado na postura de atenção e de envolvimento ao longo da entrevista que as crianças estavam motivadas e empenhadas para responder às questões que lhe iam sendo feitas. Por isso, o facto de as crianças terem consciência que estavam a participar num projeto de investigação permitiu que ficassem entusiasmadas, fazendo-as sentir-se como capazes e valorizadas.

Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas, sendo que dessa análise resultou um quadro (v. Apêndice 4) com a sistematização da informação recolhida pelas crianças. Considerei optar por sintetizar a informação desta forma, pois colocar os protocolos na íntegra de todas entrevistas, seria massivo para o presente relatório.

3.4. Recolha e Pesquisa Documental

“ [...] para atingir os seus objetivos, o investigador necessita de recolher o *testemunho* de todo um trabalho anterior, introduzir-lhe algum valor acrescentado e passar esse *testemunho* à comunidade científica a fim de que outros possam voltar a desempenhar o mesmo papel no futuro. [...] a pesquisa documental assume-se como *passagem de testemunho*, dos que investigam antes no mesmo terreno, para as nossas mãos” (Camo & Ferreira, 2008, p. 73).

A análise documental é uma técnica que é bastante importante numa investigação qualitativa pois esta permite retirar várias informações úteis, em que “ [...] nalguns casos servirá para completar a informação obtida por outros métodos; noutros

constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (Bell, 1993, p.90). De acordo com Quivy & Campenhoudt (1995), um investigador reúne documentos por dois motivos: para estudá-los, ou para encontrar neles algumas respostas úteis para estudar outro objeto. Na presente investigação apenas será considerado o segundo caso, dado que se trata de um método de recolha de dados.

Segundo Pádula (1997) diz-se por pesquisa documental aquela que é “ [...] realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados)” (citado por Piana, 2009, p.62). Assim, este método é aquele em que os dados são estritamente obtidos através de documentos, com o propósito de extrair informações pertinentes. De uma forma metafórica o investigador irá “mergulhar” no seu campo de estudo, de modo a se apropriar e reunir todos os dados para a sua investigação.

Assim, partido da premissa que a análise documental é uma das técnicas ao qual é dada primazia na investigação qualitativa, na presente investigação utilizei este método de modo a analisar todos os documentos oficiais das instituições do qual decorreram os estágios. Assim, os documentos oficiais consultados foram, particularmente, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico de ambas as instituições.

Foi, com o recurso a estes documentos, que foi possível proceder à caracterização das instituições educativas (creche e jardim de infância), compreendendo todas as normas reguladoras do seu funcionamento e organização. Esta técnica foi bastante benéfica, uma vez que consegui aceder a informações oficiais fidedignas que não seriam possíveis através de outras técnicas. Também, através da análise dos diversos documentos, foi possível constatar que o espaço exterior, em ambas as instituições, apenas surge para elucidar os vários momentos da rotina e organização do espaço. Em momento algum é feita referência à importância deste espaço como promotor de aprendizagens das crianças.

4. Processo de Tratamento e Análise dos Dados Recolhidos

“ [...] uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados” (Bell, 1993, p. 160).

Depois de reunidos todos os dados obtidos através das diferentes técnicas, é fundamental para o processo investigativo analisá-los. Para André e Lüdke (1986), esta fase da investigação denomina-se análise de dados e “ [...] significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (p.45). Para Bogdan & Biklen (1994) esta “tarefa analítica” que diz respeito à interpretação de todo o material previamente recolhido, embora seja um processo demorado e árduo é impreterível numa investigação qualitativa.

No universo das investigações qualitativas, uma das técnicas de tratamento de dados mais recorrente é a análise de conteúdo. Como tal, nesta investigação selecionei esta técnica por recorrer a procedimentos objetivos, sistemáticos e descritivos, tendo como finalidade a interpretação do conteúdo dos dados. Bardin (2002) considera que esta técnica atravessa três fases elementares – pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No presente capítulo enunciei todas as técnicas de recolha de informação que recorri ao longo do estudo. Com todas as informações recolhidas, dei assim início à primeira fase – pré-análise – que incluiu uma leitura detalhada de todo o material empírico recolhido (notas de campo, entrevista, observações, etc), de forma a sistematizar as noções incluídas no quadro teórico de referência e de modo a sintetizar a totalidade dos dados recolhidos. Para Bogdan & Biklen (1994) um dos grandes objetivos deste processo passa por “ [...] facilitar a localização do material” (p.223).

É durante o processo de leitura que se deve iniciar uma lista de categorias de codificação (idem), encaminhando assim para a segunda fase – exploração do material. É nesta fase que “ [...] ocorre a descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido ao estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos” (Mozzato & Grzybovsky, 2011, p. 735). Por outras palavras, foi durante esta etapa que todas as informações foram “recortadas” em unidades de dados, sendo que estas podem ser “ [...] parágrafos das notas de campo e das transcrições de entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência

de parágrafos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.223). Desses parágrafos surge então a temática principal, que, por sua vez, origina novas categorias e subcategorias de análise. A este processo Bardin (2002) classifica como codificação e reitera que esta “ [...] corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (p.103).

Por fim, a última fase abrange o – tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – que consiste no tratamento dos dados. É nesta fase que “ [...] ocorre a condensação e a ênfase das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais” (Vosgerau, Pocrifka, & Simonian, 2016, p. 192). Como tal, no cruzamento de toda a informação, elaborei uma grelha de análise de conteúdo que se encontra estruturada em dois temas (categorias e subcategorias de análise), assim como a sua descrição. Esta está representada no seguinte quadro:

Quadro 1 – Grelha de análise de conteúdo – Tema - Cenário pedagógico: organização e gestão do espaço exterior

<u>Categoria/Subcategoria</u>	<u>Descritivo</u>
1 – Dinâmicas organizacionais do espaço exterior.	Descrição da forma como as educadoras (re)organizam do espaço exterior.
2 – Representação de si enquanto gestora do seu currículo na organização e gestão do cenário pedagógico: 2.1 – Aspectos fulcrais; 2.2 – Dificuldades sentidas; 2.3 – Participação das crianças/equipa;	Atitudes das educadoras na organização e gestão do estabelecimento educativo. Aspectos organizativos que potenciam ou dificultem a intervenção.
3 – Sugestões para a melhoria da organização do exterior.	

Quadro 2 – Grelha de análise de conteúdo – Tema - *Brincar no espaço exterior como estratégia para promover aprendizagens*

<u>Categoria</u>	<u>Descritivo</u>
<p>1 – A importância e influência do brincar no desenvolvimento da criança:</p> <p>1.1 – Os espaços exteriores como promotores de aprendizagens.</p> <p>2 – Papel do educador nas brincadeiras das crianças.</p>	<p>Descrição da importância da brincadeira no exterior e exemplos de aprendizagens.</p> <p>Descrição da relevância do educador nas brincadeiras e modos de atuação.</p>

Capítulo III – Caracterização dos Contextos Educativos

“O espaço jamais é neutro. O educador não deve conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torna-lo seu, projetar-se fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para se desenvolver”

(Pol e Moraes, 1982, p.3)

1. Os contextos educativos

O presente capítulo refere-se à caracterização dos contextos educativos de duas instituições de educação de infância – creche e jardim-de-infância. Nestes contextos decorreram quatro momentos de estágio distintos e com diferentes durações.

Os dois primeiros momentos tiveram uma duração maior, cerca de sensivelmente dez semanas em cada um – sendo dez semanas no contexto de creche e dez semanas no contexto de jardim. Os dois últimos momentos caracterizam-se pelo regresso às instituições e apenas decorreram durante duas semanas. Devido a questões éticas, irei garantir anonimato no que concerne à identificação dos intervenientes, utilizando nomes de origem fictícia e no que diz respeito às instituições, referir-me-ei a ambas como instituição/contexto A (creche) e instituição/contexto B (jardim-de-infância).

Assim, os seguintes parágrafos irão contemplar uma descrição e análise pormenorizada e reflexiva dos contextos em função da sua relevância para o projeto, neste caso, o brincar no espaço exterior.

2. Instituição A – Contexto de creche

O contexto A está localizado em Setúbal e trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos e que não é administrada pelo Estado.

A instituição apenas possui a valência de creche, recebendo crianças desde os zero aos três anos. Assim, existem três salas – berçário: dos zero aos doze, sala dos doze aos vinte e quatro meses e sala dos vinte e quatro aos trinta e seis meses – tendo uma capacidade máxima de trinta e nove crianças, distribuídas pelas três salas da instituição. As equipas das salas são formadas por uma educadora e uma auxiliar à exceção da sala do berçário, que possui duas auxiliares.

2.1. Infraestruturas e Espaço Físico

A creche é uma das primeiras experiências que a criança tem fora do contexto familiar, na qual irá passar por um período de adaptação e integração com a finalidade de desenvolver determinadas competências e capacidades. Por isso, o contexto A, para além de estar organizado de modo a proporcionar à criança um ambiente agradável e harmonioso, também é flexível “ [...] adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa” (Instituto da Segurança Social, 2010, p.2)

No que respeita às infraestruturas, este contexto é composto por um edifício adaptado do qual fazem parte as seguintes áreas. Atentemos no seguinte quadro:

Quadro 3 - Infraestruturas do contexto A

Piso 0	Piso 1	Espaços Exteriores
<ul style="list-style-type: none">- Gabinete de direção técnica;- Gabinete administrativo;- Sala do pessoal;- Instalações sanitárias para as crianças como para a equipa;- Copa;- Sala de refeições, que serve como espaço para o acolhimento.	<ul style="list-style-type: none">- Sala do berçário,- Sala de atividades dos doze aos vinte e quatro meses;- Sala dos vinte e quatro aos trinta e seis meses.- Copa junto à sala do berçário- Instalações sanitárias.	Composto por dois espaços exteriores: 1- Está localizado junto à sala de refeições no piso 0 e possui uma área extensa, com piso em <i>tartan</i> ; 2- Localizado no piso 1, dá acesso a duas salas (dos doze aos vinte e quatro meses e dos vinte e quatro aos trinta e seis meses) com pavimento revestido por azulejos.

Os espaços exteriores serão analisados detalhadamente no tópico referente à organização do espaço e dos materiais.

2.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

O Projeto Educativo da Instituição A (2017/2020) foi criado para vigorar três anos letivos. Este, para além de caracterizar as salas, no que diz respeito aos recursos

materiais, físicos e humanos, também, evidencia o funcionamento da instituição, os princípios gerais as finalidades e os objetivos do projeto. Neste ano letivo, o projeto intitula-se “A Crescer e a Brincar o Planeta vamos ajudar” e pretende envolver as crianças no mundo que as rodeia numa tentativa de sensibilização pela preservação do meio ambiente. Também, no decorrer do projeto é evidenciado que o conhecimento se constrói pela aprendizagem ativa, numa perspetiva em que a criança é colocada no centro da aprendizagem.

A educadora acredita que o Projeto Pedagógico deve ser adequado em termos linguísticos, sociais e culturais, procurando reconhecer as crianças como seres únicos e individuais (Projeto Pedagógico Instituição A, 2018/2019). Assim, todo o documento é elaborado de acordo com esta premissa. No que diz respeito ao brincar, a mesma confere uma grande importância referindo que a educação “ [...] deve preconizar propostas de estimulação capazes de darem à criança oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua atividade pessoal” (Projeto Pedagógico Instituição A, 2018/2019, p. 14). Caracteriza este período como o momento em que a criança aprende consigo mesma, aprende com os outros, com o mundo e, sobretudo, com contacto direto com objetos. Por isso, sublinha que “ [...] o brincar na infância, no seu sentido mais amplo, é a forma por excelência de conhecer as pessoas e o mundo” (idem, p.15). Quanto ao espaço exterior, não é feita qualquer referência, muito menos aos benefícios do brincar no exterior. Este apenas surge no projeto para elucidar a forma como está organizado o ambiente educativo.

2.3. Equipa educativa

No contexto A, a equipa é constituída por três educadoras, sendo que uma delas desempenha a função de coordenadora pedagógica. Geralmente assume este cargo a educadora que se encontra no berçário e adota uma rotatividade anual. Também existem ainda quatro auxiliares de ação educativa. Uma política que a instituição defende é que a educadora e uma das auxiliares presentes no berçário acompanhe o grupo de crianças até à sala dos vinte e quatro e trinta e seis meses. Assim, as crianças que não transitam para a sala dos doze e vinte e quatro meses continuam a ter uma pessoa de referência.

Perrenoud (2000) define equipa como “ [...] um grupo reunido em torno de um projeto comum” (p.83), sendo que em educação os educadores, os auxiliares ou outros profissionais devem trabalhar em prol de um objetivo, sendo este a prestação de uma

resposta educativa adequada às crianças. Segundo a perspectiva da educadora e de acordo com o Projeto Pedagógico (2017/2020), o trabalho em equipa:

“ [...] deve ser uma estrutura dinâmica, no interior da qual se encontram reunidas pessoas, em diferentes grupos consoante a categoria profissional, que realizam em conjunto um trabalho com o mesmo objetivo, aprendendo a conhecer os interesses e os pontos fortes do outro, valorizando o que cada um tem de melhor, partilhando o seu trabalho e apoiando-se uns aos outros na realização dos desafios inerentes à prestação de cuidados infantis” (p.11).

Contudo, e face aquilo que observei, levou-me a refletir que, nesta instituição, o trabalho em equipa não é coeso. Os únicos momentos que as educadoras partilham o mesmo espaço é na hora da refeição, na hora do lanche e, eventualmente, nas festas comemorativas, e geralmente nestas situações estão focadas no seu grupo de crianças, não existindo quaisquer trocas de informações entre estes membros educativos. Também, os momentos de reunião nunca são aproveitados para partilhar e refletir sobre as práticas, muito menos em tentar definir estratégias para melhorar o ambiente educativo, tendo apenas como objetivo tratar de burocracias da instituição ou abordar assuntos relativos a festas comemorativas. Assim, creio que não existe um trabalho em equipa coeso, pois a equipa educativa apenas comunica no que diz respeito ao cumprimento de tarefas, enquanto que o mais correto seria que existisse uma relação de cooperação a vários níveis e em diferentes situações.

No que diz respeito à equipa educativa da sala, é constituída pela educadora cooperante e por uma auxiliar de ação educativa. A educadora utiliza os princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna. Este assume-se como um “movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (Niza, 2009, p. 348). Segundo a educadora cooperante, a prática deste modelo é mais visível na organização do espaço da sala, uma vez que esta está organizada por áreas, sendo que cada uma delas tem uma intencionalidade educativa subjacente.

No segundo momento de estágio, a auxiliar de ação educativa foi substituída, devido ao regulamento interno da instituição. De uma forma geral, a educadora mantinha uma relação bastante positiva e próxima com ambas. Segundo o depoimento da educadora:

Felizmente tenho a sorte de ter uma auxiliar atenta e desperta e que me ajuda em grande parte. Também fazemos

muito trabalho de equipa, ela tem interesse e as coisas vão acabando por fluir (Entrevista Educadora A, 2020).

Porém, em nenhum momento observei que a equipa se reunisse ou conversasse sobre as atividades desenvolvidas ou a desenvolver, muitos menos, uma troca ou partilha de ideias. Ainda assim, isso não significa que não acontecesse. Na minha ótica, ainda que a função da auxiliar não seja planificar, considero que incluí-la nestes momentos é uma mais valia, não só para que esta fique mais familiarizada com o trabalho que vai ser desenvolvido, mas também porque é importante para que se sinta integrada e valorizada podendo mesmo dar ideias, sugestões e opiniões, sendo de extrema importância que “ [...] todas as intervenientes no processo educativo se sintam importantes e valorizadas ” (Matos, Vicente, Alves, & Figueira, 2015, p. 20).

2.4. Grupo de crianças

- **1.º momento de estágio**

No primeiro momento de estágio o grupo era constituído por dezasseis crianças com idades compreendidas entre os vinte e dois e os trinta e seis meses, sendo que, seis crianças eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. Grande parte dos elementos do grupo já tinham frequentado a creche com a mesma educadora e a mesma auxiliar. Todavia, existia uma criança que integrou o grupo pela primeira vez nesse ano letivo, mas vinha de outra sala da mesma creche e duas crianças que frequentavam, pela primeira vez, um estabelecimento de ensino, sendo que uma destas tratava-se de uma criança com Necessidades Educativas Específicas, diagnosticada com paralisia cerebral e microcefalia.

O grupo de crianças estava subdividido em dois grupos distintos, pelo que o primeiro era composto pela maioria do grupo e eram crianças ainda muito dependentes do adulto, não só no que diz respeito à higiene, à alimentação, ao controlo de esfíncteres, como também no interesse e na realização de atividades propostas. Quanto ao segundo, tratava-se de um grupo de crianças mais restrito e já eram capazes de realizar a sua higiene e controlar os esfíncteres autonomamente, já demonstravam um maior interesse na realização das atividades propostas pelo adulto, uma maior capacidade de concentração relativamente ao restante grupo e, por fim, conseguiam verbalizar as suas necessidades, interesses e pequenas informações do seu quotidiano.

No que concerne às brincadeiras, neste grupo era possível observar algumas brincadeiras, como o jogo. Para Kishimoto (2007) as brincadeiras/jogos são instrumentos importantíssimos para a aprendizagem, uma vez que a criança aprende de forma espontânea. Nestas idades é frequente o jogo simbólico. A seguinte nota de campo evidencia um episódio ocorrido no espaço exterior da representação de papéis sociais:

Enquanto estávamos no exterior a brincadeira da A. e da M. chamou-me a atenção. Estas trouxeram a cadeira da área da leitura e alguns utensílios de cozinha e colocaram-os numa zona mais resguardada... penso que seria para não serem interrompidas pois sempre que alguma criança se aproximava ambas proferiam um “não” muito intenso. Primeiro a M. sentou-se na cadeira enquanto que a A. preparava o prato e a colher. Quando tudo estava pronto a A. proferiu:

- É para papar tudo! [enquanto lhe ia dando a comida à boca]

A A. que já possuía um discurso verbal bastante razoável começou a cantar uma melodia que por norma a educadora cantava no almoço... enquanto isso, todas as suas ações e expressões representavam totalmente a educadora. Chamei-a [educadora] e juntas observamos aquela brincadeira. Incrível como as crianças tão pequenas conseguem representar as nossas ações.

Nota de campo (19 de novembro de 2018)

Algumas das crianças já conseguiam utilizar um discurso verbal razoável, conseguindo manifestar desejos, interesses e necessidades. Eram capazes de formar frases simples e de dizer o seu nome. O grupo apresentava ainda, como é normal nestas idades, comportamentos centrados nelas, o que gera por vezes alguns conflitos, devido à posse de brinquedos ou na realização de atividades (partilha de materiais, ser capaz de esperar a sua vez...). Era um grupo, de uma maneira geral, ativo, interessado e comunicativo e muito atento a canções e histórias.

• 2.º momento de estágio

Como já referido no primeiro momento de prática, tive a oportunidade de estar com um grupo cujas idades variavam entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Tendo em conta as normas de organização da instituição, à partida, quando regressasse, acompanharia a sala do berçário. Contudo, e devido a problemas pessoais da educadora que assumia a gestão e coordenação do berçário, iniciei o ano letivo na sala dos doze e vinte e quatro meses.

Este novo grupo tinha um total de onze crianças, sendo que duas delas eram do sexo feminino e as restantes do sexo masculino. De uma forma geral, o grupo era ativo

e bastante expressivo. Tal como no grupo anterior, as crianças apresentavam comportamentos centrados nelas, características dos primeiros anos de vida, o que causa alguns conflitos de posse de brinquedos. A nível das brincadeiras, estas eram essencialmente brincadeiras simbólicas.

Também, os elementos do grupo, por ser início do ano letivo, encontravam-se em processo de adaptação, quer a nível de sala, dos adultos (educadora e auxiliar) e rotinas.

2.5. Organização das rotinas

De acordo com Portugal (2000), o currículo em creche é tudo aquilo que acontece no seu quotidiano e deve ser organizado com o propósito de satisfazer as necessidades das crianças, quer estas sejam a nível de cuidados básicos ou a nível de aprendizagens. Marchão (1998) complementa que “[...] as rotinas constituem-se [...] como eixos globalizadores em torno dos quais se deve articular a ação educativa na creche” (p.11). Assim, a ação educativa na creche deve estar organizada de acordo com os cuidados de rotina, como a alimentação, o sono, a higiene ou outras necessidades básicas e de acordo com os momentos de atividades livres ou orientadas.

Segundo Zabalza (1998) “a rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p.169). Contudo, os educadores/as de infância devem programar a rotina de modo a que esta “[...] seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2003, p. 197). Assim, a rotina do contexto A começa com a abertura da creche às 7h30m, sendo que a partir dessa hora é feito o acolhimento no refeitório. Quando a educadora chega, as crianças dirigem-se à sala, ao qual se segue o lanche da manhã e, futuramente, realizam a higiene. O momento seguinte é destinado às atividades livres ou dirigidas. Mais tarde, e sempre que as condições meteorológicas são favoráveis, as crianças dirigem-se ao espaço exterior. Segue-se então o almoço e, posteriormente, é realizada novamente a higiene para que as crianças possam repousar – sesta. O tempo seguinte é caracterizado pela hora de levantar e, seguidamente, as crianças fazem a sua higiene para irem lanchar no refeitório. Posto isto, as crianças dirigem-se novamente à sala, onde têm atividades livres ou então vão para o espaço exterior até à chegada dos seus familiares. Por volta das 18h, todas as

salas dirigem-se até ao refeitório onde é dado um lanche da tarde e onde são realizadas atividades livres, sendo que a creche encerra às 19h30m.

Em relação à rotina, é conferido um tempo significativo às brincadeiras no espaço exterior. Este acontecia sempre que as condições atmosféricas eram favoráveis e, esporadicamente, mesmo quando estas não o eram, a equipa tinha o cuidado de ir para o espaço exterior com as devidas precauções. A título de exemplo, quando estava frio, a equipa colocava os casacos ou quando estava de chuva as crianças dirigiam-se para este espaço, contudo tinham de permanecer debaixo do telheiro. Na perspetiva da educadora:

(...) existe ideias pré-concebidas de [...] que está chuva e frio e eles podem ficar muito doentes, principalmente quando falamos em crianças de creche [...] mas, cabe-nos a nós desmistificar isto perante os pais e fundamentarmos muito bem, foi isso que sempre tentei fazer e sempre fiz nas minhas reuniões de pais, fazer vídeos, fotografias daquilo que se faz lá fora de o que é que aquilo propicia às crianças. É ter os pais como nossos parceiros (Entrevista Educadora A, 2020).

Por vezes, e visto que a rotina de uma sala deve ser flexível, a equipa alterava a rotina e proporcionava momentos de brincadeira no exterior. Também, no momento destinado às atividades livres ou dirigidas, estas quando eram de carácter livre, a equipa deixava, por norma, a porta com ligação ao exterior aberta, de forma a que as crianças pudessem explorar tanto o espaço interior como o espaço exterior livremente. Questionada sobre este assunto a educadora realça que tudo está na base da:

[...] confiança. Nós temos de ter confiança nas nossas crianças, dar-lhes autonomia, dar-lhes essa liberdade, porque elas são capazes, basta acreditarmos nelas (Entrevista Educadora A, 2020).

No que diz respeito às atividades estruturadas, a educadora tinha o cuidado de planeá-las e perceber se existia a possibilidade de serem realizadas no espaço exterior. Sempre que possível, as atividades eram dinamizadas neste espaço, uma vez que este também tem características e potencialidades que permitem diversificação de oportunidades educativas.

2.6. Organização do Espaço e dos Materiais

- **1.º momento de estágio**

Antes de mais é importante referir que “ [...] se a educação é uma preocupação básica da creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças [...] importa que haja um currículo, isto é um plano de desenvolvimento e aprendizagem a levar a cabo” (Portugal, 1998, p. 79). Ou seja, a organização dos espaços e a forma como estão dispostos os objetos são da responsabilidade do educador, enquanto gestor do currículo. Assim, a disposição do espaço da creche deve ter em conta as necessidades específicas de cada idade. De uma boa organização da sala depende todo o funcionamento diário da mesma (atividades, repouso, etc.) e, conseqüentemente, o bem-estar das crianças e dos adultos.

A sala do contexto A era retangular, com bastante iluminação natural e com uma porta de acesso para o espaço exterior do piso superior. A estruturação da sala tem por base as linhas orientadoras do MEM e, por isso, o espaço encontra-se, segundo a educadora, dividido por diferentes áreas de trabalho/brincadeira. Cada uma dessas áreas é facilmente identificada pelos materiais que a compõem, pelas possibilidades da sua exploração e pelas atividades que podem surgir. Segundo Cairuga, Castro e Costa (2014) “ [...] um ambiente assim estruturado propicia diferentes interações entre os bebés e com adultos, bem como a independência deles, respeitando-se as necessidades de movimentação, de diferentes interesses e tempos de permanência em cada área” (p.157). Eis algumas áreas que compunham a sala: área das construções; área da casinha; área da biblioteca; área dos jogos e, por fim, área dos materiais recicláveis.

A sala não era o único espaço utilizado pelas crianças. Tal como exigido, o almoço e o lanche realizavam-se no refeitório da creche, no piso inferior. Outro espaço que era comum às duas salas era o fraldário.

Partindo do pressuposto que qualquer espaço é promotor de interações e brincadeiras “ [...] é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais” (Horn, 2017, p. 87). Desta forma, existia ainda dois espaços exteriores que também eram comuns às duas salas.

O primeiro espaço localizava-se no 1º piso e tinha acesso direto à sala. Este era revestido por azulejos, continha uma rampa e alguns degraus. Apesar de as crianças já dominarem a marcha, de acordo com a educadora, estes aspetos apresentavam desafios para as crianças:

o pavimento, as escadas é tudo desafiador para eles. Eu entendo que as pessoas que vêm cá pela primeira vez que se possam assustar, aliás, eu assustei-me quando cá vim, mas não, eles mostram-nos que não. [...] temos é de confiar neles garantido a segurança é claro (Entrevista Educadora A, 2020).

Desta forma, e consoante estes desafios, as crianças iam progressivamente criando estratégias como forma de as superar, a título de exemplo, as crianças nos degraus apoiavam as mãos no muro para auxiliar na subida e na descida.

A respeito dos materiais lúdicos, na perspetiva da educadora é importante:

[...] ir rodando os brinquedos e as oportunidades, porque ao fim de algum tempo de as crianças utilizarem esses utensílios que já os conseguem explorar deixam de ser desafiantes. Por isso, temos que constantemente estar inquietos, trazer novas oportunidades, novos desafios (Entrevista Educadora A, 2020).

Desta forma, sempre existiu na prática da educadora uma rotatividade nos materiais, sendo que, muitas das vezes os materiais da sala iam para o espaço exterior para serem explorados de diversas formas. Algo também muito importante para a educadora é o:

[...] estado dos materiais porque nós sabemos muitas vezes que os materiais acabam por se degradar e nós temos de ter atenção e identificarmos esses materiais e retirá-los e substituí-los (Entrevista Educadora A, 2020).

Assim, neste 1º piso existiam alguns triciclos que causavam diversos conflitos a nível de posse, um escorrega e dois pneus, que permitiam desenvolver a coordenação motora, e ainda a existência de uma casa, que era bastante utilizada pelas crianças. Contudo, esta última encontrava-se a servir de barreira para a zona destinada ao contacto com a natureza. Esta zona era revestida por um pavimento de terra, continha um limoeiro e permitia o contacto com água.

Ainda neste espaço existia um lago que se encontrava salvaguardado com uma cerca, onde possuía uma tartaruga, sendo esta da responsabilidade do grupo. O facto de este espaço estar interdito às crianças, dava origem às constantes tentativas das mesmas a tentarem explorar este espaço, que possuíam diversas potencialidades. Também ainda neste espaço existia uma pequena horta. Todavia, nunca fora utilizada com as crianças. Aliás, também este espaço era interdito às crianças e, por norma, apenas a equipa poderia frequentá-lo. De acordo com White (2014) os materiais naturais, como são materiais abertos, contribuem para as principais áreas de desenvolvimento e, por isso, podem ser utilizados com várias finalidades. Desta forma, o espaço exterior deve conter espaços livres para que as crianças consigam descobrir e explorar o ambiente à sua volta.

No que concerne ao piso 0, tinha o piso em *tartan*, e era constituído por um cesto com bolas e alguns brinquedos, triciclos e um escorrega. No entanto, este espaço não era tanto utilizado pelas crianças. Desta realidade surgiu então necessidade de questionar a educadora, atentemos na seguinte nota de campo:

Inquieta sobre o porquê de a equipa não utilizar o espaço exterior do piso 0, decidi questionar a educadora sobre o porquê de este espaço não ser utilizado com regularidade.

E.I: Para te ser sincera acho que o facto de ser um piso plano não traz tantos desafios para eles... e como temos materiais idênticos lá em cima [piso 1] o outro é mais prático.

Nota de campo (29 de outubro de 2018)

Contudo, apesar de este espaço ser, na ótica da educadora, um espaço que não proporcionava tantos desafios às crianças, podiam-se observar várias brincadeiras entre pares nomeadamente com as bolas, sendo que estas não estavam disponíveis no outro espaço. Como neste espaço existia um muro com acesso para o exterior da instituição, as crianças revelavam grande interesse em atirar as bolas com o intuito de elas passarem o lado de lá do muro. Porém, de imediato eram repreendidas pela equipa, pois estas não queriam ir buscá-las.

- **2.º momento de estágio**

A sala do segundo momento de estágio também se alterou. Esta sala, devido à faixa etária em questão, trata-se de um espaço bastante amplo, com poucos obstáculos, de forma a facilitar a locomoção das crianças que ainda se apresentam muito

principiantes nestas idades. Estas crianças ainda dependiam muito do adulto, principalmente ao nível dos cuidados básicos. A sala, tal como a anterior e de acordo com as metodologias da educadora, encontrava-se dividida por áreas. Porém, contrariamente à sala do primeiro grupo, esta apenas se dividia em três áreas, nomeadamente a área da dramatização, a área do tapete e a área da biblioteca, pois para a educadora não fazia sentido ter várias áreas se as crianças não as utilizassem.

Enquanto espaço físico, a sala de atividades alterou-se. Mas, esta não teve qualquer influência na investigação. Contudo, a alteração do espaço exterior já apresenta efeitos. Como já referido, a instituição possui dois espaços exteriores, um localizado no piso 0 e outro no 1º piso. O espaço exterior do 1º piso foi aquele que se modificou. Este era acessível à sala, mas foi drasticamente diminuído. Era retangular e formava uma varanda, impedindo o acesso onde se encontravam todos os materiais lúdicos e o espaço de natureza. Este curto espaço encontrava-se interdito com uma mesa e possuía alguns materiais. Porém, caso as crianças quisessem, poderiam levar os brinquedos da sala para este local. Apesar de este espaço garantir a segurança das crianças, não era de todo organizado de acordo com os seus interesses e necessidades, uma vez que grande parte do grupo já dominava a marcha, existiam várias tentativas com o intuito de passar para o lado de lá. Também, a equipa colocava, mas eram raras as vezes, as crianças do lado de lá do exterior. Contudo, só as crianças que se conseguiam locomover é que poderiam usufruir deste espaço.

3. Instituição B – Contexto de Jardim de Infância

A instituição B trata-se de um estabelecimento de ensino privado e está localizado na Charneca da Caparica, pertencendo ao concelho de Almada. A instituição foi inaugurada em 1992 e apenas tinham as valências de Jardim de Infância e 1º Ciclo, tendo, mais tarde, surgido a valência de creche e o 2º e 3º CEB⁵. Nos dias de hoje a instituição oferece uma vasta oferta educativa, que engloba desde o berçário até ao 9º ano do 3º CEB, tendo a capacidade de receber 715 crianças. Conta ainda com o apoio de ampla equipa educativa, distribuída pelas diversas valências e serviços que a instituição possui.

⁵ Ciclo do Ensino Básico

3.1. Infraestruturas e espaço físico

Tratando-se de um edifício antigo, por vezes são realizadas algumas alterações e modificações tanto a nível de espaços interiores, como de espaço exteriores. Na sua génese, a instituição possui um edifício isolado do principal, que corresponde a uma piscina coberta e um edifício principal com dois pisos e ainda do qual fazem parte diversas áreas. Atentemos no seguinte quadro:

Quadro 4 - Infraestruturas do contexto B

Piso 0	Piso 1	Espaços Exteriores
<ul style="list-style-type: none">- Sala de berçário;- Duas salas destinadas às crianças com 12/24 meses;- Duas salas dos 24/36 meses.- Duas salas para os 3 anos;- Duas salas para os 4 anos;- Duas salas para os 5 anos.	<ul style="list-style-type: none">- Salas e espaços correspondentes ao 1º, 2º e 3º CEB;- Sala de música;- Sala de TIC	Composto por 3 espaços exteriores: <ul style="list-style-type: none">1- Destina-se às crianças da creche;2- Destina-se às crianças do jardim de infância;3- Destina-se às crianças do 1º, 2º e 3º CEB

No que concerne aos espaços exteriores, de uma forma geral, estes espaços apresentam excelentes condições e dispõem de vários materiais lúdicos. Estes espaços serão analisados detalhadamente no tópico referente à organização do espaço e dos materiais.

3.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

No que diz respeito ao Projeto Educativo, este intitula-se “Pela Diferença”. O projeto contém uma apresentação à oferta educativa e uma caracterização das valências. A instituição pauta-se pelo facto de permitir um ensino diversificado e de excelência, valorizando a autonomia das crianças. Também neste documento é conferido à família um papel de extrema relevância, sendo imprescindível a criação de uma relação próxima e afetiva, sempre com o intuito de facilitar o processo de ensino-

aprendizagem das crianças. No projeto também é ainda referido a metodologia de ensino utilizada neste caso o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e o Trabalho de Projeto, que defende uma pedagogia interativa, cooperada e participativa.

No que concerne ao Projeto Pedagógico, a educadora defende que este é fundamental para o desenrolar do ano letivo, bem como para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças. É neste documento que está inserida a gestão da vida do grupo, que permite adequar as atividades às necessidades do grupo e de cada criança (Projeto Pedagógico Instituição B 2018/2019). A educadora, também neste projeto, destaca o brincar referindo que “[...] nos primeiros anos de vida, [...], a criança tem de ser envolvida numa atmosfera de carinho e atenção, e é ao brincar com outras crianças que aprende a conhecer, respeitar e comunicar com os outros” (Projeto Pedagógico Instituição B 2018/2019, p.3). Quanto ao espaço exterior, tal como acontece no contexto de creche, não é feita qualquer referência. Este apenas surge para elucidar a forma como está organizado o ambiente educativo, referindo que neste espaço “[...] as crianças brincam livremente apoiadas pelos adultos, que também participam nas suas brincadeiras” (Projeto Pedagógico Instituição B 2018/2019, p.24).

3.3. Equipa educativa

Esta instituição privilegia o trabalho em equipa acreditando que as relações estabelecidas com toda a equipa educativa desempenham um marco importantíssimo na criança (Projeto Pedagógico Instituição B 2018/2019). Por isso, é extremamente importante criar relações de forma a contribuir para a excelência e coesão em todo o trabalho que se pretende vir a desenvolver com as crianças.

Nesta instituição existe uma coordenadora que é responsável pela valência de creche e de jardim de infância. Uma das grandes funções desta coordenadora passa por organizar reuniões com toda a equipa da instituição. No caso das educadoras, estas reúnem-se semanalmente, enquanto que as auxiliares, mensalmente. Sendo esta instituição regida pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), defende que o trabalho em cooperação permite partilhar vivências, uma vez que, “[...] as práticas de autoformação cooperada [...] centram-se na reflexão sobre as próprias práticas, na partilha de experiências e de materiais com colegas” (González, 2002, p. 42). Estas reuniões servem essencialmente para debater e refletir feitas “[...] sobre a ação pedagógica desenvolvida e tomar decisões conjuntas sobre aspetos que dizem

respeito ao seu trabalho, no estabelecimento educativo. Esta relação [...], em que os/as educadores/as coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto [...], constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 29).

Em toda a instituição é notório que existe uma grande preocupação no que concerne ao trabalho em equipa, e esta passa também pela equipa pedagógica. Quanto à equipa pedagógica, esta é formada por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. O MEM e o Trabalho de Projeto são os modelos pedagógicos pelos quais se orienta a prática da educadora. Ainda que a instituição tenha estes modelos como princípios pedagógicos, a educadora confidenciou que o MEM é um dos modelos pedagógicos com que mais se identifica e, por isso, sente-se completa em estar numa instituição que vai de encontro às suas convicções e princípios pedagógicos.

É da responsabilidade do educador “[...] promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 2006, p. 11). Assim, é extremamente importante que existe entre a equipa pedagógica uma boa relação, assente no diálogo, para que seja possível uma troca de ideias e opiniões constante. O facto de a equipa pedagógica apresentar uma relação bastante próxima permite que existam conversas, tanto em momentos informais como em momentos formais sobre o grupo. Contrariamente ao que acontece no contexto A, esta equipa reúne-se semanalmente para serem discutidas e organizadas planificações, partilhar informações pertinentes sobre o grupo ou cada criança, uma vez que:

“Os membros da equipa partilham um [...] comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias. [...] esforçam-se por aprofundar a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada criança individual, de forma a poderem oferecer em contexto que seja, simultaneamente, consistente com os seus objectivos e crenças na área da educação, e consonante na forma como os vários adultos o concretizam” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 129).

Também, no que diz respeito ainda ao trabalho em equipa, as salas estão organizadas por pares pedagógicos, isto é, como existem duas salas com grupos com a mesma faixa etária, as equipas dessas salas formam um par pedagógico. Estes

membros desta equipa “ [...] debatem o currículo e os assuntos do trabalho em equipa, e apreciam o processo permanente de gerar novas ideias e estratégias” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 132).

3.4. Grupo de crianças

- **1.º momento de estágio**

Neste momento de estágio o grupo era constituído por vinte e uma crianças, e tratava-se de um grupo homogéneo de quatro anos, sendo que, nove crianças eram do sexo masculino e doze do sexo feminino. Nesse ano letivo, três crianças integraram o grupo pela vez, sendo que o processo de adaptação ocorreu de forma positiva e gradual, enquanto que as restantes já acompanhavam o grupo desde a valência de creche. No grupo não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Específicas.

O grupo era bastante dinâmico, interativo e desinibido. Devido à sua faixa etária, tratava-se de um grupo bastante autónomo, conseguindo realizar todos os cuidados básicos autonomamente. Também, e pelo facto de a educadora utilizar o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, é possível observar essa autonomia, nomeadamente, nas tarefas da sala que são atribuídas a cada semana. O grupo demonstrava uma grande vontade de aprender, de descobrir e explorar tudo o que os rodeia. As brincadeiras eram organizadas e as crianças brincavam com os seus pares. Nestas brincadeiras observava-se muito a representação de papéis sociais, nomeadamente da equipa da sala. Atentemos a seguinte nota de campo:

Logo após o almoço, como é costume, as crianças dirigem-se para a hora do almoço. Neste dia em questão, decidi tirar um tempinho da minha hora do almoço para observar algumas brincadeiras no exterior. Olhei para debaixo do escorrega e vi a R. a M. e a C. sentadas formando uma roda. Decidi aproximar-se e observar.

A R. segurava um bloco de notas e uma caneta e proferia:

- Meninas, que dia é hoje?

- Hoje é segunda-feira. – Dizia a M.

- Muito bem. E o que vamos fazer hoje?

-Hoje é dia de música – Disse a R.

Enquanto isso a Rita registava no seu bloco. E continuava:

- E à tarde vamos ter o quê?

- Vão lá ver na agenda:

[...] A brincadeira continuou até que a M. disse:

- Agora eu quero ser a B. [educadora]

Mais uma vez a representação de papéis sociais, neste caso estas crianças estavam a reproduzir a reunião da manhã. Neste momento consegui tirar fotografias deste momento para mais tarde mostrar à educadora (v. Apêndice 7, Img.1).

Nota de campo (25 de março de 2019)

Também as crianças recorriam muito aos brinquedos, uma vez que, “ [...] por meio do brinquedo a criança reorganiza, constrói e reconstrói relações entre situações do pensamento e situações reais” (Lira & Rubio, 2014, p. 9). Contudo, estes eram causadores de alguns conflitos e as crianças ainda revelavam alguma imaturidade na capacidade de geri-los, tendo muitas vezes que ser necessário a intervenção do adulto.

No grupo existiam algumas crianças que se sobressaíam no que diz respeito à linguagem, nomeadamente a nível da riqueza do vocabulário e à forma como se expressam. Contudo, ainda que algumas crianças apresentassem uma adequada articulação das palavras, outras apresentavam simplicidade na construção de frases e dificuldade em articular alguns fonemas.

• 2.º momento de estágio

As alterações do jardim de infância foram marcadas pela saída e entrada de novas crianças. O grupo recebeu seis crianças, todas elas do sexo feminino e saíram oito crianças, diminuindo assim o número de elementos para dezanove. Também, uma criança que já acompanhava o grupo foi diagnosticada com Síndrome de Asperger e, por sua vez, neste ano letivo também ingressou uma criança com perturbação do desenvolvimento, diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo.

3.5. Organização das rotinas

É também função dos educadores planear a rotina diária da sala. Esta “ [...] permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 8). Desta forma, as rotinas de qualquer sala devem, acima de tudo, ser flexíveis, de modo a respeitar as necessidades das crianças. Aliás, toda a organização temporal deve ser centrada na individualidade de cada criança. A rotina da

sala do contexto B rege-se de acordo com os princípios do MEM. No entanto, é adaptada a um conjunto de atividades de enriquecimento curricular.

A rotina diária era constituída por vários momentos: iniciava-se o dia com o acolhimento no espaço lúdico. Assim que a educadora chegava à sala, era realizada a planificação em conselho, à exceção das segundas-feiras, devido à existência de aulas de educação musical e de inglês, sendo esse momento realizado após este período. Após esse momento, era dada a merenda da manhã e de seguida, consoante o dia da semana, as crianças tinham atividades de enriquecimento curricular (música, informática, natação e educação física). Após este momento e antes do almoço, as crianças iam ao recreio brincar. Apesar de este momento não constar na agenda semanal, a educadora considerava que era importante que as crianças fossem ao espaço exterior para libertar as energias e saírem do interior do colégio.

De seguida, sucedia-se momento da higiene e, posteriormente, as crianças iam para o almoço. Após a refeição, as crianças dirigiam-se ao espaço exterior. Quando regressavam à sala tinham atividades de tempo de trabalho participado. Após este momento, era realizado o conselho. Sucedia-se depois a higiene e o lanche e, após o mesmos, as crianças dirigiam-se novamente para o espaço exterior, até aos seus familiares chegarem.

Ao falar da rotina, tenho necessariamente de abordar as atividades de enriquecimento curricular. Como referido anteriormente, esta instituição oferece um leque de atividades, que são incluídas na rotina do dia a dia das crianças. Ao refletir sobre este aspeto, considero que o facto de as crianças estarem envolvidas em diversas atividades, condiciona o tempo em sala e, conseqüentemente, também as idas ao espaço exterior. Por vezes, as crianças saem de uma atividade e iniciam logo outra, estando muito tempo sentadas e confinadas no espaço interior da instituição. Contudo, é notório que existe uma preocupação por parte da equipa em que as crianças usufruem deste espaço, mesmo em momentos que não estejam planificados. De acordo com a educadora:

[...] Por norma eu arranjo sempre forma de ir sempre um pouco ao recreio com eles da manhã. Por exemplo se não tiver um tempo muito bom, e se eles não tiverem possibilidade de ir ao recreio da tarde eu opto sempre por eles irem ao da manhã para puder gastar energias e, sobretudo, brincar (Entrevista Educadora B, 2020).

Também é importante frisar que, apesar de na agenda semanal existirem dois momentos em que a criança se dirige para o espaço exterior, nestes momentos não está presente a educadora, apenas a auxiliar. Nestes momentos, o espaço é partilhado por todas as crianças da valência de jardim de infância em simultâneo.

3.6. Organização do Espaço e dos Materiais

Organizar o espaço não diz apenas respeito ao espaço físico (materiais, decoração, mobiliário), passa também por organizar o ambiente que diz respeito ao conjunto dos espaços físicos e às relações que se estabelecem, nomeadamente as relações interpessoais e afetivas. Assim como refere Vasconcelos (2000) “ [...] não deixando de reconhecer o papel regulador e supervisorado por parte do Estado [...] é o educador o gestor do currículo” (p.38). O/A educador/a no seu papel de gestor curricular deverá organizar o cenário pedagógico, de acordo com estes princípios.

No modelo pedagógico do MEM, a sua intervenção começa na organização das áreas. A sala do contexto A está organizada em oito áreas distintas, organizadas em redor da sala, assim como defende Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) “ [...] a sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p.11). À primeira vista pode parecer um espaço demasiado preenchido, mas ao observar-se com atenção, consegue-se entender que tudo tem uma intencionalidade educativa subjacente.

Segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto de Lei nº 241/ 2001), o educador deve organizar o espaço e os materiais, disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada e criar e manter as necessárias condições de segurança. Desta forma o educador deve “ [...] organizar, com os seus alunos, um espaço que possibilite aprendizagens diversificadas, em situações significativas e funcionais, utilizando materiais adequados” (Vala, 2012, p. 6). Tal como definido nas OCEPE, a “ [...] escolha dos materiais deverá atender a critérios de qualidade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26). Todos os materiais presentes na sala são adequados às idades das crianças e, sempre que a educadora considere que algum deles já não lhes traz novos desafios, tenta sempre implementar

novas situações/objetos desafiantes e motivadores. O mesmo acontece nos espaços exteriores.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “[...] o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (p.27). Assim, a instituição tem disponíveis três espaços exteriores, sendo que, cada um deles é destinado a cada valência - creche, jardim de infância e 1º, 2º e 3º CEB. Neste documento apenas irei descrever os dois últimos espaços, pois eram utilizados pelas crianças.

O espaço destinado ao jardim de infância é composto por um parque bastante amplo com o piso de relva sintética e com vários materiais lúdicos. Dispõe de um escorrega, de alguns bancos, de uma casa e de baloiços. De acordo com a educadora neste espaço:

[...] eles podem brincar, jogar à bola, [...] Este espaço é bom porque tem espaço com relva e dá para eles se sentarem imaginarem e recriarem as brincadeiras (Entrevista Educadora B, 2020).

Todas as crianças do jardim de infância dirigem-se para este espaço após o almoço e após o lanche até à chegada das famílias e são as auxiliares que ficam responsáveis. Ainda de acordo com a educadora:

[...] normalmente o que acontece é que quando eles vão para este espaço eles pedem para levar os brinquedos de casa, pois não brincam dentro da sala com eles uma vez que temos muitos brinquedos (Entrevista Educadora B, 2020).

O facto de este espaço ser utilizado em simultâneo com as outras salas do jardim de infância permite que as crianças diversifiquem as suas brincadeiras e que interajam uns com os outros.

No que concerne ao espaço do 1º, 2º e 3º CEB, este também é frequentado pelas crianças. Contudo, com uma menor frequência, por norma, é utilizado quando:

[...] os meninos estão em aulas, porque se não para juntar somos muitos e eles no meio dos crescidos acabam por sem querer haver interferências por parte deles, e então nós optamos por ir

sempre que esses meninos estão em aulas (Entrevista Educadora B, 2020).

O piso deste espaço é cimentado e contém uma zona com um telheiro, com alguns bancos, um campo de futebol e uma zona de areia com alguns materiais de escalada. Este espaço é explorado pelas crianças geralmente nos momentos da rotina que não estão planificados, como já foi referido anteriormente, e, a educadora está sempre presente, ao contrário do outro espaço, que é usufruído pelas crianças, durante os períodos em que a educadora se encontra nos momentos de pausa.

Por ser um espaço muito mais amplo que o anterior, por norma, a educadora divide este espaço por zonas, sendo que, tenta ao máximo diversificar. Por vezes, as crianças apenas ficam na zona do telheiro, geralmente acontece sempre que as condições atmosféricas não estão favoráveis. Também, na zona do campo de futebol, ainda que as crianças não tenham bolas, é possível observar várias brincadeiras entre pares, a nível do desenvolvimento de aquisições motoras, como correr e saltar e a nível de descolamentos e equilíbrio quando as crianças se tentam equilibrar nas linhas marcadas no chão. Já na zona de areia, as crianças realizam alguns jogos, nomeadamente às escondidas, pelo facto de este espaço conter várias árvores. Também, a nível de materiais lúdicos, a escalada permite desenvolver a força e a flexibilidade das crianças. O facto de este espaço ter areia permite que as crianças realizem desenhos na areia e escavações. Para a educadora “ [...] *a areia é fundamental*” (Entrevista Educadora B, 2020).

- **2.º momento de estágio**

Neste segundo o grupo transitou para a sala dos cinco anos. Todavia, esta continuou organizada por áreas e todos os instrumentos reguladores mantiveram-se. Apesar de a sala continuar com este tipo de organização, a disposição das áreas alterou-se o que, numa primeira fase, causou alguma confusão nas crianças. Contudo, e uma vez que este espaço está organizado de forma a permitir segurança e autonomia, facilmente as crianças se apropriaram do espaço.

No que concerne aos espaços exteriores, neste segundo momento não houve qualquer alteração.

Capítulo IV – Os Dispositivos e Procedimentos de Intervenção

“Os processos de mudança de práticas exigem a adoção de uma atitude de reflexão e questionamento constantes, aliados a uma disposição de sair da zona de conforto e arriscar novas formas de pensar e agir em educação”

(Pramling-Samuelsson & Pramling, 2011, citado por Bilton, Bento, & Dias, 2017, p.18).

1. O espaço exterior nos contextos educativos

Ao longo de toda a presente investigação, já evidenciei que o brincar no exterior é um dos veículos da aprendizagem. Corroborando, Ferland (2006) diz-nos que o brincar é motor de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, é nos contextos de infância (creche ou jardim de infância) onde se torna imprescindível promover o contacto com o meio exterior.

Tal como já foi referenciado, esta investigação rege-se pelos princípios da investigação-ação. Como tal, faz parte desta metodologia “ [...] intervir em situações e processos reais” (Benavente, Costa, & Machado, 1990, p. 11). Deste modo, é necessário agir para tentar melhorar as práticas, tendo em vista alcançar ambientes com mais qualidade. Por outras palavras, é extremamente importante organizar e implementar um conjunto de estratégias possíveis de serem implementadas junto das crianças. No entanto, é importante que todas as intervenções/estratégias mobilizem articulação teórico-prática.

A teoria e a prática, muitas vezes, são vistas como algo contraditório. É comum ouvirmos “a teoria é uma coisa, a prática é outra”. No domínio da educação, muitos profissionais ainda pensam que é efetivamente com a prática que se aprende. Porém, um/a educador/a não deve apenas ser formado/a a partir da experiência. Também é errado pensar que um bom profissional é aquele que domina a teoria, uma vez que “ [...] a teoria não dita à prática, em vez disso, a teoria mantém a prática ao alcance, a fim de formar, mediar e compreender criticamente a práxis necessária para atender as necessidades específicas do ambiente da sala de aula e de seus educandos” (Sousa, Pinheiro, & Araújo, 2018, p. 1507). Assim, todas as intervenções/estratégias implementadas nesta investigação foram sustentadas pela relação teórico-prática.

No capítulo que se segue, que se refere aos dispositivos e procedimentos de intervenção, apresento e analiso de forma minuciosa todas as estratégias de intervenção aplicadas nos dois contextos educativos pelo qual está inserida esta investigação. Embora todas as estratégias possuam intencionalidades distintas, em todas elas, encontra-se subjacente que o brincar é crucial no desenvolvimento da criança. Após a descrição de todas as estratégias, em ambos os contextos, é realizada uma síntese reflexiva de todo o processo de intervenção, bem como uma análise retrospectiva.

2. Intervenções no contexto de creche

O contexto A foi a primeira instituição onde se iniciou toda esta investigação. Foi neste contexto onde foi selecionado o tema desta investigação. A seguinte nota de campo foi impulsionadora para a seleção deste tema.

Estou a minha primeira semana de estágio, e para já estou muito integrada.

[...]

Algo que me chamou a atenção nesta primeira semana é o facto de a educadora cooperante deixar a porta com ligação ao exterior aberta de forma a que as crianças possam explorar tanto o espaço interior como o espaço exterior livremente. Também achei bastante interessante o facto de no momento da rotina destinado ao exterior as crianças não serem “obrigadas” a permanecer neste espaço. Podem, quando querem ir para a sala.

Nota de campo (19 de outubro de 2018)

Desde o início da minha formação que considerava que o brincar era fundamental no desenvolvimento da criança e, ao observar a relação que esta educadora tinha com o brincar no exterior, tornou-se evidente que a minha investigação tinha de se incidir nesta temática. Questionada sobre o facto de a porta estar sempre aberta, esta salienta que tudo está na base da:

[...] confiança. Nós temos de ter confiança nas nossas crianças, dar-lhes autonomia, dar-lhes essa liberdade, porque elas são capazes, basta acreditarmos nelas (Entrevista Educadora A, 2020).

Embora tivesse a certeza que queria abordar as brincadeiras no espaço exterior, existiam alguns aspetos que me deixavam um pouco reticentes a este espaço. A seguinte nota de campo evidencia um desses receios:

Bem, decidi que a minha investigação se iria incidir nas brincadeiras no espaço exterior. [...] Este espaço tem degraus, chão desnivelado, piso cimentado...

Confesso que vou ter algum receio, pois tenho muito medo que as crianças se possam magoar, mas vai ser importante para também desmistificar estes meus medos, pois acredito que as crianças são capazes de enfrentar qualquer desafio.

Nota de campo (25 de novembro de 2018)

É certo que num primeiro momento as minhas inquietações prendiam-se pela segurança das crianças. O facto de este espaço exterior conter diversos desafios a nível motor, era algo que me causava imensos receios. No entanto, à medida que fui observando as suas brincadeiras neste espaço, apercebi-me que, de facto, estes

desafios são extramente importantes para as crianças. Também cheguei à conclusão que as crianças conseguem arranjar estratégias para superar os seus desafios. Assim, partilho a mesma opinião da educadora, quando esta refere brincar no exterior é:

[...] terem as coisas ao alcance deles, [...], é serem livre, é terem escadas, terem degraus que possam subir, terem pedras que possam cair e que se possam magoar para saber como é que acontece, mas geralmente não é isso que acontece, ao terem esses obstáculos eles sabem muito bem contorná-los e sabem muito bem agir perante esses mesmos obstáculos. Ora se nós não dermos oportunidade de as crianças vivenciarem aquilo que é real não as estamos de forma alguma a prepará-las para o futuro e não é isso que nós dizemos? (Entrevista Educadora A, 2020).

Neste contexto as intervenções prenderam-se, particularmente, pela organização do espaço exterior para potenciar momentos de brincadeira e exploração. Também importa referir que, apesar de esta instituição dispor de dois espaços exteriores, as estratégias implementadas apenas foram executadas no espaço exterior do 1º piso, uma vez que este era mais frequentado pelas crianças por ter acesso direto à sala.

2.1. Estratégia 1 – Reorganizando o espaço exterior: percurso

O espaço educativo deve ser funcional, acolhedor e adequado às necessidades do grupo, pois dessa forma irá potenciar um ambiente de aprendizagem. Organizar o espaço não diz apenas respeito ao espaço físico (materiais, decoração, imobiliário), passa também por organizar o ambiente, que diz respeito ao conjunto dos espaços físicos e às relações que se estabelecem, nomeadamente as relações interpessoais e afetivas.

Organizar o espaço não diz apenas respeito ao espaço interior, o espaço exterior requer a mesma atenção que os espaços interiores. É extremamente importante que estes permitam:

“a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a

interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades” (Horn, 2017, p. 21).

Assim, de acordo com estes princípios, a seguinte nota de campo demonstra a minha preocupação em relação à organização do espaço exterior, pois na minha ótica esta já não estava a ser impulsionadora de novas aquisições.

Após uma observação atenta das crianças no espaço exterior, percebi que existiam alguns materiais que já não eram do interesse das crianças, e outros pelo contrário, eram utilizados frequentemente pelas crianças, causando muitos conflitos. Assim, terei de falar com a equipa de forma a tentar perceber como podemos organizar o espaço exterior.

Nota de campo (29 de novembro de 2018)

Ao dialogar com a equipa, chegou-se à conclusão que se poderia utilizar alguns materiais que as crianças já não estavam a dar uso, e dar-lhes outra funcionalidade. Como tal, reunimo-nos para tentar organizar estes materiais de outra forma, com o intuito de trazer novos desafios às crianças. Nesse seguimento, e recorrendo aos materiais disponíveis no exterior, considerou-se que seria pertinente criar alguns percursos com alguns obstáculos.

Assim foram criados dois percursos mas, devido aos poucos materiais, inicialmente foi introduzido um e, após algumas semanas de exploração, o outro. O primeiro era composto por um túnel onde as crianças tinham a possibilidade de passar por baixo e, imediatamente após a este, encontrava-se o escorrega. Deste modo, as crianças para escorregarem, teriam de passar por baixo do túnel, subir as escadas e escorregar (V. Apêndice 8, Img. 2).

O segundo já era mais complexo, tinha um pneu, onde as crianças teriam de trespassá-lo, depois como o escorrega tem a particularidade de as escadas se separarem da superfície para escorregar, colocamos as escadas logo após o pneu. De seguida o túnel, mas desta vez, impossibilitando que estas passassem por baixo, tendo de passar por cima e por fim, a superfície para escorregar. Por isso, as crianças teriam de passar pelo pneu, subir as escadas, percorrer em pé ou a gatinhar a superfície e depois escorregar (V. Apêndice 9, Img. 3 e 4).

O primeiro percurso as crianças faziam-no sem qualquer hesitação, pois já dominavam esses materiais, embora que, desta vez, estes estivessem organizados de outra forma. O segundo percurso, causou alguma complexidade, uma vez que existiram

algumas crianças que manifestaram mais dificuldade em se colocar em pé. A seguinte nota de campo evidencia um desses momentos.

Foi a vez do W. explorar este percurso. Colocou-se em frente ao pneu e ficou parado a olhar. Observei para ver o que acontecia, mas este continuava parado apenas a olhar. Aproximei-me, com o intuito de tentar perceber o que se passava, no entanto rapidamente estende a mão, pedindo-me ajuda. Percebi de imediato que estava com receio. Apoiei-o, segurando a sua mão durante todo o percurso. Repeti-mos imensas vezes o percurso sempre com o apoio da minha mão. Talvez lhe transmitisse sensação de segurança, por isso, em momento algum a larguei. Com o passar do tempo, via-o a tentar fazê-lo sem a minha ajuda.

Nota de campo (04 de dezembro de 2018)

2.2. Estratégia 2 – Reorganizando o espaço exterior: cozinha de lama

A criança é o elemento mais importante na educação de infância. De acordo com esta premissa, é crucial que os profissionais de educação tenham o hábito de refletir sobre as suas práticas, nomeadamente nas suas atitudes, nas interações, na forma como organiza os espaços e os materiais e nas suas intervenções. De acordo com Prado & Miguel (2013) citado por Gandini & Goldhaber (2002) "[...] através dessa prática reflexiva, os educadores experimentam um contínuo crescimento profissional junto com o prazer de operar e aprender em conjunto" (p. 154). Nesse sentido, tanto na minha prática como na prática da educadora cooperante, os momentos de reflexão eram fundamentais. Estes aconteciam geralmente na hora da sesta da crianças e serviam, essencialmente, para escutar opiniões, colocar dúvidas, partilhar experiências e, por vezes, até para desabafar sobre dificuldades e medos em relação à prática exercida.

Assim, foi um destes momentos de reflexão que teve como ponto de partida a segunda estratégia implementada neste contexto. Atentemos na seguinte nota de campo:

Hoje, durante a hora da sesta, eu e a educadora reunimos e estivemos a falar um pouco sobre o meu projeto de investigação. Expus-lhe as minhas dificuldades e também as minha opinião sobre o espaço exterior. A zona da horta era interdita às crianças, impossibilitando-as de terem contacto com a terra e a água. Embora que a educadora considerasse que esta organização não era favorável, teria ficado acordado desta forma com o resto da equipa educativa.

Já há algum tempo que estava com a ideia de implementar uma cozinha de lama no exterior face à observação das brincadeiras das crianças. Como tal, e considerando que esta zona do exterior é fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, questioneei a educadora se organizássemos o exterior de forma a colocar uma cozinha de lama, junto a este espaço, se existiria a possibilidade de este permanecer mais vezes aberto. De imediato a educadora concordou com esta ideia e, uma das grandes fragilidades deste espaço exterior que era a inutilização da zona da horta, poderia ser resolvida.

Nota de campo (11 de dezembro)

Este episódio relata um momento de reflexão com a educadora onde surge uma preocupação da minha parte em relação à organização do exterior. A observação foi um dos processos chaves mais importante, no que diz respeito a esta estratégia, uma vez que “aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho. Assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando” (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009, p. 13). Assim, foi possível perceber que as crianças revelavam interesse em brincar na área da cozinha, sendo que, de modo a proporcionar o contacto com o meio exterior, considerei pertinente a elaboração de uma cozinha de lama.

Esta cozinha tem a particularidade de envolver o contacto com materiais como água, terra, pedras, paus, entre outros. De acordo com White (2014) os materiais naturais, como são materiais abertos, contribuem para as principais áreas de desenvolvimento e, por isso, podem ser utilizados com várias finalidades. Esta autora complementa referindo que:

“ Há poucas coisas mais importantes no nosso mundo físico do que a terra e a água, que são coisas realmente intrigantes, especialmente quando interagimos com elas. Misturar terra, água e toda uma variedade de outros materiais naturais tem um papel fundacional na infância pelas profundas e infinitas possibilidades de proporcionar bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. A amplitude e profundidade do que estas experiências oferecem às crianças é verdadeiramente notável” (White, 2014, p. 6).

A estrutura da cozinha foi realizada com objetos inutilizáveis (paletes, restos de madeira, entre outros). Contudo, os materiais foram selecionados com a colaboração das crianças. Desta forma, foram recolhidos pelas crianças vários utensílios de cozinha, nomeadamente, pratos de plástico, talheres, tachos copos de plástico, entre outros. Estes eram o mais reais possíveis, pois assim como defende Zabalza (1998, p. 53) os materiais devem ser “ [...] provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanho”, com o objetivo de promover aprendizagens. Corroborando, Goldschmied & Jackson (2006) acreditam que “o equipamento de cozinha deve consistir de itens reais, e não de brinquedo, que as crianças possam identificar com o que têm em casa” (p.47).

Para além desta seleção dos materiais, tornou-se fundamental, durante o momento da organização da cozinha, constatar-se, efetivamente, que existiam materiais diversificados, adequados e em número suficiente. Malaguzzi (2001) acredita que “ [...] quanto maior for a diversidade e variedade dos materiais, maiores são as possibilidades da criança se envolver em explorações, mais intensa será a sua motivação e mais ricas as suas experiências” (p.103). A educadora cooperante partilha da mesma opinião quando refere que:

[...] temos de ver se efetivamente se esses materiais existem em números suficientes, temos de nos preocupar em ir rodando os brinquedos e as oportunidades, porque ao fim de algum temos de as crianças utilizarem esses utensílios que já os conseguem explorar deixam de ser desafiantes. Por isso, temos que constantemente estar inquietos, trazer novas oportunidades, novos desafios (Entrevista Educadora A, 2020).

Antes da colocação da cozinha no exterior, foi debatido com a equipa qual o melhor local, uma vez que esta tinha de ficar perto da zona da horta, pois este sítio continha terra e uma fonte de água. Quando implementada no exterior, numa primeira fase, tanto eu como a educadora consideramos melhor dar uso ao distanciamento e ficar apenas a observar, uma vez que partilho a mesma opinião que a educadora: “considero que é muito importante ficarmos a observar as interações deles” (Entrevista Educadora A, 2020). Foi neste momento que recorri aos registos audiovisuais, nomeadamente às fotografias e vídeos para que, mais tarde, pudesse observar com mais atenção. Após alguns instantes, gradualmente comecei a envolver-me nas suas brincadeiras. De acordo com White (2014), o adulto tem um papel fulcral nestes

momentos, uma vez que brincar na cozinha apresenta diversos significados para as crianças.

Sem dúvida que esta cozinha potenciou uma panóplia de aprendizagens nas crianças durante o momento de exploração. Porém, irei destacar dois episódios que considero pertinentes para esta investigação. O primeiro ocorreu com cinco crianças e está inteiramente relacionado com o jogo simbólico. Assim, o episódio que se segue retrata uma brincadeira faz de conta entre as crianças, onde estas imitam e recriam o mundo dos adultos (Freitas, 2010).

Quando foi colocada a cozinha acabei por me distanciar e manter apenas a observar as interações. Observei a A., a B., o A., o R. e L. a irem buscar uma mesa que se encontrava distante da cozinha. Trouxeram-na para junto da cozinha, juntamente com os bancos. Esta, tinha dois compartimentos, por isso, as crianças foram buscar alguns dos elementos naturais que também foram disponibilizados (tronco de madeira e pedras). O A., o L., a B. e o R. sentaram-se na mesa enquanto que a A. referia:

-Eu vou fazer papa (...) Eu faço a papa.

A A. dirigia-se então até à cozinha, colocava um pouco de água num dos recipientes, ia até à horta pegar um pouco de terra e acrescentava ao “preparado” e ia servir às crianças. “Está aqui a papa” dizia ela, enquanto que as restantes faziam ruídos com a boca, representando que estavam a saborear a comida. (V. Apêndice 10, Img. 5).

Nota de campo (21 de janeiro de 2019)

Através da análise do episódio entendemos que as crianças estavam a recriar um momento de refeição. Recorrem aos materiais, que para elas representam brinquedos, para preconizar a brincadeira. Nesse sentido, entendemos que os objetos não têm necessariamente de ser requintados, pois assim como refere Silva e Sarmento (2017) “ [...] o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança; o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo da brincadeira”(p.43).

O segundo episódio retrata uma brincadeira na zona da horta entre duas crianças. Para além de envolver algumas noções matemáticas, também envolve a coordenação motora. Atentemos no seguinte episódio:

O G. e o A. pegaram em alguns utensílios (alguidar e colheres) e foram até à zona da terra. Começaram por pegar nas colheres e cavaram um buraco. À medida que ia cavando ia colocando a terra num alguidar. Quando observavam que o alguidar estava cheio, despejavam-no novamente no solo. (V. Apêndice 11, Img. 6).

Mais tarde pegaram num funil e encheram-no com terra. Observavam que a terra saía assim que colocavam a terra. O G. depois colocou a mão a tapar a saída da terra e o A. ficou com um ar espantado. Inclinou a cabeça e observou que o G. tinha a mão a tapar. Deu o funil ao G. e experimentou ele a colocar a mão para ver o que acontecia. (V. Apêndice 12, Img. 7).

Nota de campo (21 de janeiro de 2019)

2.3. Síntese

Como referido e evidenciado ao longo dos parágrafos acima, as intervenções no contexto de creche prenderam-se, essencialmente, com a estruturação do espaço. De acordo com a educadora cooperante, o educador:

tem um papel fulcral na organização do espaço e dos materiais fundamentalmente de forma a que estes se tornem apelativos, desafiantes e que sejam o estilo para a criança e para o grupo (Entrevista Educadora A, 2020).

Assim, ambas as estratégias implementadas, tiveram como ponto de partida essa premissa. O espaço exterior é parte integrante do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Torna-se, portanto, fundamental criar um ambiente seguro, para que a criança se possa envolver nas brincadeiras. Assim, como refere Moyles (1994) “as crianças ao brincar aprendem – ou pelo menos revelam indícios de aprendizagens antecedentes” (p.12). A educadora cooperante acredita que “*não são só eles que aprendem, mas somos nós também que aprendemos muito com eles e é uma coisa nata*” (Entrevista Educadora A, 2020) e complementa referindo que:

o brincar é efetivamente um meio privilegiado para as crianças aprenderem não só os conceitos, mas aprenderem a estar, aprenderem a socializar, aprenderem a estar em comunidade (Entrevista Educadora A, 2020).

Assim, e com recursos às palavras da educadora, o brincar é um meio privilegiado para as crianças “*aprenderem a socializar*”. É através da estimulação das interações que as “crianças aprendem com outras crianças. Por meio da interação com seus pares, bebês e crianças aprendem muito sobre o mundo, sobre o poder que têm

sobre ele e sobre o efeito que elas mesmas têm sobre os outros“ (Gonzales-Mena & Eyer, 2014, p. 76). Nesse sentido, ambas as estratégias permitiram fomentar a interação entre pares, especialmente a segunda estratégia implementada.

Para Post e Hohmann (2003) “o espaço para brincar inclui materiais e equipamento que encorajam o movimento” (p.272). De acordo com esta premissa, no que concerne à primeira estratégia, esta possibilitou o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. Como refere Bento (2015), o espaço exterior para além de oferecer estímulos que permitem que as crianças realizem movimentos ágeis e barulhentos, possibilitam a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade. Também, Fjørtoft (2001, citado por Bento, 2015), acredita que brincar nas zonas exteriores permite desenvolver várias competências motoras, entre elas a coordenação e equilíbrio.

Quanto à segunda estratégia, esta envolve o brincar simbólico. De acordo com a educadora, as crianças “*brincam muito ao faz de conta em espaço exteriores, muito mais do que aquilo que nós vemos em contexto de sala*” (Entrevista Educadora A, 2020). É nesta brincadeira que as crianças assumem “[...] papéis sociais conscientemente e, ao fazê-lo, vivenciam ativamente relacionamentos humanos por meio da representação simbólica” (Kitson, 2006, p. 109). Assim, o brincar simbólico é importante na aprendizagem, pois possibilita à criança a representação de papéis, reconstruindo situações já vivenciadas e fomentando a imaginação.

Também, uma das aprendizagens pelas crianças foi a nível da exploração dos materiais naturais, uma vez que estes são orientados pela curiosidade inata da criança e pela vontade de aprender (Bilton, Bento, & Dias, 2017). As crianças ao estarem em contacto com estes materiais, envolvem-se numa numa incrível variedade de ações, onde estão a trabalhar vários conceitos matemáticos, uma vez que:

“[...] ao encher e esvaziar, várias vezes, recipientes como solo ou água, a criança apreende conceitos relacionados com o peso (e.g. quando o balde está cheio fica mais pesado), o volume (e.g. é necessário escavar muito solo para encher o balde), o tempo (e.g. demoro menos tempo a encher o balde com água do que com solo), entre outros. Importa realçar que as ações repetidas da criança não significam, necessariamente, desinteresse pela atividade ou reduzida complexidade, devendo ser consideradas como importantes estratégias de aprendizagem” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 49).

White (2014) complementa ao “ [...] encher, deitar (derramar), esvaziar, transferir, misturar, mexer, agitar, [...] escavar, carregar, manipular, moldar, bater, amolecer, riscar, marcar, atirar, espalhar, borrifar (...)” (p.19), para além de explorarem, estão também a desenvolver conceitos relacionados com a ordenação e classificação.

Para além disso, a criança ao explorar materiais naturais com texturas, pesos, tamanhos distintos, está a fomentar competências de motricidade fina e de coordenação mão-olho, que são manifestam como aquisições de extrema importância para o futuro (Thomas & Harding, 2011, citado por Bento, 2015).

3. Intervenções do contexto de jardim de infância

Tal como foi evidenciado no capítulo da descrição dos contextos, o contexto B tem uma panóplia de atividades de enriquecimento curricular, ocupando grande parte da rotina do grupo. Devo confessar que no primeiro momento de estágio senti-me extremamente receosa, pois não entendia de que forma é que se podiam dinamizar intervenções, uma vez que estas atividades não só condicionavam o tempo em sala, como o tempo no espaço exterior. Aliado a este fator, nos dois momentos (planificados) em que as crianças se dirigiam para o exterior, a educadora cooperante não estava presente, apenas a auxiliar de ação educativa. Uma vez que, enquanto estagiária, teria de acompanhar a educadora, inclusive, o seu horário laboral, intervir no espaço exterior parecia, cada vez mais, uma realidade inexecutável, estando em risco todo o meu projeto de investigação desenvolvido até então. A seguinte nota de campo ilustra o meu sentimento de desespero neste momento:

Cheguei ao fim da primeira semana de estágio... confesso que estou apavorada. Tantas, mas tantas atividades curriculares. As crianças transitam de uma atividade para a outra e mal conseguem “respirar”. Eu própria perco o fôlego com a rotina agitada deste grupo.

E os momentos do exterior? Estes apenas acontecem depois do almoço e depois do lanche e a educadora não está presente em nenhum deles.

Sinto-me completamente desamparada ...

Nota de campo (15 de março de 2019)

À medida que o estágio foi avançando, comecei, cada vez mais, a envolver-me nas rotinas do grupo e, após várias reflexões com a equipa pedagógica, entendi que este desespero inicial tratava-se, particularmente, de nervosismo e insegurança da

minha parte por estar num contexto totalmente diferente, com crianças das quais ainda não tinha uma ligação próxima.

Ainda assim, o nervosismo inicial não invalidava que a instituição tivesse várias atividades de enriquecimento curricular que ocupam, maioritariamente, esta agenda semanal. Se olharmos para esta agenda, rapidamente nos questionamos: Existe tempo para brincar? E a verdade é que sim, existe. Para mim foram necessárias várias reflexões sobre este aspeto e também confesso que a partilha de opiniões, levaram-me a constatar que é possível existir tempo para a brincadeira. Sendo estas atividades impostas pela própria instituição e com carácter obrigatório, cabe à equipa conseguir aproveitar cada momento livre para proporcionar estes momentos de interação, exploração e brincadeira. Enquanto futura profissional, estar neste contexto também me trouxe algumas aprendizagens, nomeadamente o facto de, por vezes, apesar de não concordamos com as normas de funcionamento da instituição, não nos dá o direito de mostrar o nosso desagrado. Devemos sim ter uma atitude positiva e, acima de tudo, que o nosso agir profissional seja em prol do bem-estar das crianças.

No que diz respeito à educadora não estar presente em nenhum dos momentos exteriores (planificados), uma preocupação também evidenciada, rapidamente entendi que este aspeto não era impeditivo de realizar intervenções. Também, apesar de existirem dois momentos planificados, foi notório que sempre existiu uma preocupação por parte da equipa, em proporcionar o contacto com o exterior, mesmo em momentos que não estavam planificados. De acordo com a educadora:

[...] Por norma eu arranjo sempre forma de ir sempre um pouco ao recreio com eles da manhã. [...] eu opto sempre por eles irem ao da manhã para puder gastar energias e, sobretudo, brincar (Entrevista Educadora B, 2020).

Neste contexto as intervenções prenderam-se, particularmente, pela dinamização de jogos. As duas estratégias contempladas nos parágrafos seguintes, apresentam um conjunto de intencionalidades pedagógicas. No entanto, apesar de algumas delas se diferirem, existem duas finalidades equivalentes, no que diz respeito aos jogos: proporcionar momentos de brincadeira e diversão às crianças e entender de que forma as crianças assimilam as regras.

Para além disso, na primeira estratégia apresentada, está evidenciada uma finalidade que considero crucial quando se aborda o espaço exterior. Assim como é defendido por vários autores (Bilton, Bento, & Dias, 2017; Horn, 2017; Moyles, 2006 e Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) o exterior também faz parte dos espaços da

instituição e devem ser pensados, organizados, planejados e usados. Corroborando esta perspectiva, Jonhson (s.d), citado por Carruthers (2010) considera que “[...] todas as crianças deveriam experimentar o mundo além da sala de aula como uma parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento” (p.196). Também, o espaço exterior quando é devidamente planejado e organizado permite que se dê “continuidade e extensão às atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Lino, 2013, p. 120).

3.1. Estratégia 1 – *Continuum* entre o interior e o exterior: jogo da mímica

Como referi anteriormente, o espaço exterior é um espaço com muitas potencialidades e, como tal, deve ser reconhecido pelos profissionais, como um contexto pedagógico. Também, é de privilegiar que as atividades do interior possam ser continuadas no exterior e vice, versa. A seguinte nota de campo foi impulsionadora para a implementação desta estratégia:

Estávamos no momento da manhã e as crianças encontravam-se a brincar nas áreas da sala. Passado algum tempo a educadora conversou comigo e com a auxiliar, demonstrando interesse em que as crianças fossem até ao espaço exterior, para “dar umas corridas e libertarem as energias”. Tanto eu, como a auxiliar achamos uma ótima ideia. Como é habitual, a educadora pede para arrumar a sala. Neste momento a M., a L. e a M.M, que se encontravam na área da expressão plástica, foram ter com a educadora:

M.M. – [educadora] podemos levar as canetas para a rua e continuar os nossos desenhos? É um presente para os nossos pais.

Ed. – Vocês sabem que eu não me importo que pintem na rua, mas agora estão lá as outras salas depois é mais confuso. Mas podem deixar em cima da mesa e continuam depois.

Após esta situação, comecei a pensar em momentos onde, de facto, existiu uma continuidade de uma atividade realizada na sala, para o espaço exterior. Cheguei à conclusão de que, até ao momento, tinham sido raras as vezes. Então comecei a pensar de que forma é que poderia levar uma atividade dinamizada na sala para o espaço exterior, levando em atenção que este espaço era partilhado com outras crianças [...].

Nota de campo (26 de março)

Do episódio relatado na nota de campo, surge uma estratégia que pretendeu dar continuidade a uma atividade dinamizada em sala. Esta ocorreu durante o tempo de transição entre o momento de higiene e o momento do exterior, onde foi executado um pequeno jogo com o grupo. É importante frisar que, por norma, estes momentos de transição são pautados pela agitação das crianças e, apesar de não serem planejados pelos educadores, são bastante importantes. Este momento da rotina em específico não

era exceção. Logo após a higiene as crianças, por norma, apresentavam-se muito frenéticas, uma vez que estavam desejosas para brincar no exterior.

Ao constatar que este momento não era calmo e tranquilo, considerei dinamizar o jogo da mímica com animais. O meu principal intuito, para além de garantir um ambiente calmo no momento da transição, foi que as crianças mostrassem interesse em continuar este jogo no espaço exterior, existindo assim um *continuum*. No entanto, tinha consciência que estas, assim que se dirigissem para o exterior, poderiam simplesmente não querer continuá-lo, invalidando assim a intencionalidade pedagógica.

Explicitei-lhes que iria dinamizar um jogo naquele momento, enquanto que uma criança se encontrava a distribuir os chapéus. Antes de mais, defini as regras do jogo. Estas eram simples: cada criança para responder teria de colocar o dedo no ar e só poderia responder quando lhes fosse dada permissão. Outra regra era que não podiam emitir sons ao representar o animal, apenas mímica.

O jogo começou com uma criança escolhida aleatoriamente e, na primeira vez nem todos cumpriram as regras impostas, sendo que foi neste momento que considerei importante reforçá-las. O jogo terminou quando todos os chapéus estavam entregues. No entanto, foi neste instante, quando nos dirigíamos para o exterior, que um pequeno grupo de crianças pediu-me para continuá-lo no exterior (V. Apêndice 13, lmg. 8,9 e 10).

Continuei a dar apoio no exterior, mas, progressivamente, fui-me afastando, de modo a permitir o ganho de autonomia das crianças. Esta ação está inteiramente relacionada com o conceito de andaime (*scaffolding*) defendido por Bruner. Como neste momento da rotina o espaço exterior é partilhado com outras crianças, algumas delas iam-se aproximando e demonstravam interesse em participar no jogo. Foi neste instante que entendi que as crianças já tinham assimilado as regras do jogo, pois à medida que cada criança entrava no jogo as próprias crianças referiam as regras do jogo e, sempre que alguma delas não cumpria as regras, eram elas que as reforçavam.

Nesse momento, em que me afastei da brincadeira, foi bastante perceptível que as crianças representam nas suas brincadeiras as ações dos adultos, assim como é evidenciado na seguinte nota de campo:

[...]

Continuamos este jogo no exterior. Continuei a orientar o jogo, no entanto, gradualmente tentei afastar-me para tentar perceber se estas conseguiam jogá-lo sozinhas. Assim, deixei de ter a papel de orientadora do jogo e passei a ter o papel de observadora. A M.M foi a primeira a assumir a minha “função” enquanto dinamizadora do jogo.

Inicialmente escolheu uma criança aleatória e pediu-lhe que fizesse a mímica de um animal. Sempre que alguma criança tinha mais dificuldade em selecionar um animal, eu apoiava sussurrando ao ouvido algumas opções. E observei nas ações da M.M que ela também tinha exatamente as mesmas atitudes. Para não falar que a forma de estar e agir era exatamente semelhante à minha.

Foi muito engraçado de observar. Na verdade, as crianças são, sem dúvida, o espelho dos adultos e fazem-no de uma forma tão serena e intuitiva [...]. Ao observar esta situação veio-me à memória o famoso ditado “Faz o que eu digo, mas não faças o que eu faço”, claramente que este não se aplica às crianças.

Nota de campo (9 de abril de 2019)

Este episódio espelha, especialmente, a capacidade de as crianças reproduzirem as ações dos adultos, ao qual se dá o nome de jogo simbólico. É neste que a criança:

“ [...] pode imaginar, imitar, criar ou jogar simbolicamente e, assim, pouco a pouco, vai reconstruindo em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu [...]. Além disso, pode entrar no universo de sua cultura ou sociedade aprendendo costumes, regras e limites” (Macedo, 2004, p. 10).

Nesse sentido, o adulto tem um papel fundamental nas brincadeiras das crianças, assim como refere a educadora do contexto B:

[...] se nós entrarmos nas brincadeiras com eles eu acho que acabamos por ter um papel fulcral porque eles acabam por nos imitar ou por ver aquilo que estamos a fazer (Entrevista Educadora B, 2020).

3.2. Estratégia 2 – Os jogos tradicionais no exterior

Para Soares e Tomás (2003) é extramente importante considerar as crianças como seres sociais competentes, valorizar a sua voz e as suas ações. Corroborando Vasconcelos (2011), acredita que devemos saber ouvir as crianças, ou seja, escutar “ [...] os seus dizeres, e as suas formulações, as suas criações de sentido, as suas “justas reivindicações” (p. 72). Assim, ao longo de toda esta investigação, tornou-se evidente

que as crianças estão no centro de todo o processo e é igualmente importante, promover a construção do seu conhecimento, obtendo-o a partir das suas ideias e concepções, ao invés de um conhecimento na ótica dos adultos. Desta forma, nesta estratégia, pretendi expor a escuta das vozes das crianças como componente dos processos de investigação, assumindo a criança como sujeito da investigação.

Como já foi mencionado, a presente investigação rege-se pelos fundamentos da metodologia da investigação-ação. Esta considera o processo de investigação em espiral ou cíclico, onde a ação prática é alternada com a reflexão. Como tal, Craveiro (2006) considera que este tipo de investigação é crucial para relacionar a teoria com a prática. Elliott (2010) acrescenta que cruzar a relação teórica com a prática através desta investigação “ [...] dependerá de quão sucedida for a fusão entre teoria e o raciocínio prático na construção de sentidos da ação” (p. 32). Nesse sentido, se entendermos a teoria como o conjunto de fontes de informação pertinentes para a investigação que, numa fase posterior, são alvo de reflexão, é possível partir para um novo ciclo investigativo e implementar novas intervenções práticas nos contextos educativos. De acordo com esta premissa, foi elaborada uma estratégia que surgiu através da análise das entrevistas realizadas às crianças.

Após sistematizar toda a informação recolhida junto das crianças, procedi à sua análise. Foi através deste processo que consegui perceber que algumas crianças tinham referido que gostavam de alguns jogos tradicionais, apesar de pouco implementados no dia a dia.

Mas gostava de jogar mais às escondidas, à apanhada e ao macaquinho de chinês (L.) ; [...] e gosto muito do macaquinho do chinês e nunca jogamos (D.); Ao lencinho da botica e à cabra cega [...], mas [educadora] só jogou uma vez esse jogo conosco (M.).”
(Entrevista às crianças L., D. e M. , 2019).

Quando me refiro a jogos tradicionais, significa que são jogos transmitidos de geração em geração e que permanecem presentes na memória infantil. Para Kishimoto (2007):

“ [...] muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (p.25).

Assim, face a esta situação considere relevante a implementação de alguns destes jogos no espaço exterior. Todavia, foi necessário dialogar com a equipa sobre esta estratégia. Assim, na habitual reunião com a equipa da sala, sugeri a implementação destes jogos nos momentos de exterior, que foi aceite de imediato. Porém, se um dos meus princípios pedagógicos recai sobre o facto ouvir as vozes das crianças, não poderia implementar esta estratégia sem antes existir uma conversa com o grupo. Nesse sentido, num dos conselhos foi dado o feedback das entrevistas, ao qual de imediato, sugeriram logo a implementação destes jogos. Mas, para além destes jogos mencionados pelas crianças, uma delas deu a sugestão de implementar outros jogos deste tipo que ainda não conheciam.

A. - Lembram-se da entrevista que fizemos no outro dia? [...]. Estive a ouvir com muita atenção o que vocês me disseram e percebi que gostavam de fazer alguns jogos como a apanhada, o macaquinho do chinês e o lencinho da botica no recreio.

[...]

M.- Quando formos para o recreio podíamos jogar esses jogos.

M.M.- Mas nós esses já conhecemos. Tu e a [educadora] podiam ensinar outros.

Nota de campo (7 de outubro de 2019)

Sendo que neste contexto o modelo pedagógico utilizado é o MEM e este caracteriza-se por ser um modelo sociocêntrico, onde um dos mais importantes princípios "centra-se no grupo e na convicção de que é em comunidade de aprendizagem que todos ensinam e todos aprendem" (Cruz, Ventura, Rocha, Peres, & Sousa, 2015, p. 36), de imediato esta sugestão foi aceite pelo grupo e foi efetuado um levantamento de todos os jogos, para termos uma visão daqueles que eram conhecidos pelas crianças, para posteriormente implementar novos. Neste aspeto, a educadora cooperante foi fundamental, pois partilhou todos os livros e documentos que tinha sobre os jogos tradicionais.

Assim, a equipa organizou um conjunto de jogos possíveis de serem implementados no exterior e, sempre que nos dirigíamos para o exterior, estes eram executados (V. Apêndice 14, Img. 11 e 12). Importa frisar que estes não eram realizados em todas as idas para o exterior. Por vezes, aconteciam por solicitação de algumas crianças e outras vezes eram definidos na planificação do dia.

Os jogos eram explicitados às crianças e eram delineadas as regras dos mesmos. Por norma, dependendo dos jogos, era dada sempre a oportunidade a todas as crianças de participarem, por exemplo, no caso do lencinho da botica, quando uma

criança se levantava para colocar o lenço atrás das costas de alguém, tentávamos que essa criança selecionasse outras que ainda não tinham tido oportunidade de ter essa função.

É também importante frisar que existiam dois espaços exteriores na instituição, que se diferiam pelas suas características. Na entrevista realizada com as crianças, existiu a necessidade de entender se existia preferência, por parte das crianças, em relação a estes dois espaços. As opiniões divergiram-se. Se por um lado existiram crianças a preferir a zona exterior destinada ao jardim de infância, argumentando que

tem a casinha, o baloiço e o escorrega (D.); tem os escorregas, os baloiços e a escalada (S.) e porque lá nós podemos levar a bola e jogar futebol no outro não (H.) (Entrevista às crianças D., S., e H. , 2019).

Outros elegeram como local predileto o exterior destinado às crianças de 1º, 2º e 3º CEB, uma vez que:

“é maior e podemos correr muito (T.); porque podemos jogar às escondidas, escrever na areia e apanhar paus e folhas das árvores (L.); porque lá estamos sozinhos e podemos jogar jogos com a [educadora] (M.); podemos brincar na areia (M.M)” (Entrevista às crianças T., L., M. e M.M , 2019)

Nesse sentido, a implementação destes jogos foi realizada em ambos os espaços exteriores, de acordo com as suas particularidades. No que concerne ao espaço destinado ao jardim de infância, este possibilitou a dinamização de jogos com bola, por ter uma área com relva sintética. No caso do espaço exterior do 1º, 2º e 3º CEB, serviu, essencialmente, para dinamizar jogos que necessitassem de um espaço mais amplo, como por exemplo, o jogo das escondidas ou o lencinho da botica.

Por fim, existiu momentos em que houve a necessidade de modificar as regras do jogo, pois assim como referem Cordazzo e Vieira (2007) as regras têm liberdade e flexibilidade. A seguinte nota de campo mostra um desses episódios onde foi necessário a modificação das regras em prol da participação de uma criança.

Estávamos a jogar o macaquinho do chinês e o D., a criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que raramente participava nestes jogos coletivos, quis participar, ao qual fiquei bastante contente. No entanto, o D. embora que as crianças lhe tivessem referido as regras, este não as cumpria, gerando alguma revolta nas restantes crianças. Nesse momento, paramos o jogo e tivemos uma conversa com o grupo para tentar perceber qual seria a melhor forma de incluir o D.. Foi então que surgiu a ideia, por parte de uma criança, de alterar as regras e colocar o D. como “ajudante” da pessoa que ficava a contar.

[...]

Esta nova regra do jogo, de existir a possibilidade de haver um “ajudante”, manteve mesmo quando o D. não queria jogar.

Nota de campo (18 de outubro de 2019)

3.3. Síntese

No que concerne às atividades do jardim de infância, as estratégias centraram-se, essencialmente, na implementação de jogos. Embora que, por muitos, os jogos se caracterizem pela existência de regras pré-estabelecidas (Friedmann, 2006; Cordazzo & Vieira, 2007 e Biscoli, 2005), estes também apresentam uma vertente lúdica. Como tal, uma das grandes intencionalidades pedagógicas equivalentes às duas atividades descritas nos parágrafos acima foi proporcionar momentos de diversão às crianças. Nas vozes das crianças, estas também associam que o brincar está fortemente associado ao carácter lúdico. Resgatando as entrevistas realizadas às crianças, estas referem que:

Brincar é rir e ficar feliz (T.); é para as crianças se divertirem (D.); É se divertir (M.); Brincar é divertir. (T.L.) (Entrevista às crianças T., D., M. e M.L., 2019).

Quanto à existência das regras, é certo que cumprir à risca o que foi previamente delineado, não é um exercício fácil, nem mesmo para os adultos. As crianças têm ainda uma maior dificuldade, uma vez que, têm de cumprir o que o adulto delineou e em simultâneo, têm de entender o que deve, ou não, ser feito (Frazetto, 2001). No entanto, é importante que as crianças entendam que existem regras e que estas devem ser respeitadas, pois ao longo de toda a nossa vida somos sujeitos a elas. Subjaz, isso não invalida o facto de que estas possam ser modificadas (Cordazzo e Vieira, 2007).

Na entrevista realizada às crianças, embora algumas delas tenham feito referência às brincadeiras simbólicas:

Pokémon (M.M), aos unicórnios e às sereias (M.), aos pandas (D.)
(Entrevista às crianças M.M., M. e D., 2019).

Predominou, nas suas vozes, as brincadeiras com regras, sendo que as crianças associam o ato de brincar aos jogos estruturados. Nesse sentido, podemos entender que as brincadeiras estruturadas são as mais prediletas durante a permanência no espaço exterior:

Jogar às escondidas (S.); É jogar às escondidas, apanhada e ao macaquinho de chinês (M.M.); Brincar é jogar jogos. (L.); jogar futebol (H.) (Entrevista às crianças S., M.M., L. e H., 2019).

Ainda que o jogo seja entendido como uma brincadeira estruturada, onde estão associadas regras, existe uma particularidade muito relevante que se prende com a interação entre pares. As crianças do contexto B, assumem que o envolvimento de outras crianças, mais precisamente os seus amigos, são fundamentais para as suas brincadeiras:

É brincar com os amigos (T.); Brincar com os amigos é muito mais divertido (T.D.); É andar com um amigo e pensar numa brincadeira (M.); Eu brinco com todos os meus amigos (S.); Eu não costumo brincar muitas vezes sozinha, brinco mais com os amigos (M.M) (Entrevista às crianças T., T.D; M., S. e M.M, 2019).

Nesse sentido, estes jogos permitem a socialização e a interação entre crianças. De acordo com Folque (2014), os jogos são uma atividade fundamental e proporcionam às crianças a exploração das suas relações com os outros. Corroborando, Santos (2002) acredita que esta brincadeira “ [...] facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento” (p.12).

Desta forma, sendo o brincar um veículo promotor de aprendizagens, no qual a criança assume um papel ativo na construção do seu conhecimento, o “ [...] desenvolvimento é compreendido numa perspetiva holística, em que as diferentes experiências e figuras que preenchem a vida da criança influenciam a forma como esta se vê a si própria, aos outros e ao mundo” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 15).

No que concerne à primeira estratégia, para além das particularidades já apresentadas nos parágrafos anteriores, esta permitiu estimular a criatividade e a imaginação das crianças, algo fundamental na sua aprendizagem. Moyles (2002) acredita que a brincadeira está inteiramente relacionada com a criatividade das crianças. Nesse sentido, resgatando a entrevista da educadora, esta refere que:

[...] quando eles estão a brincar com os amigos eles também estão a imaginar e a recriar brincadeiras. [...] portanto eles recriam e brincam e têm imaginação (Entrevista Educadora B, 2020).

O facto de esta estratégia recorrer à imitação de animais, possibilita um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do corpo da criança, e ainda o prazer do movimento numa relação consigo próprio. A mímica também é uma forma de comunicação não verbal, sendo que constitui um método de comunicação oral. Para Pereira (2007) a mímica trata-se de “ [...] uma forma de expressar pensamentos e sentimentos através de símbolos como gestos e sinais” (p.7). Tendo a mímica também um carácter lúdico, como foi o caso desta estratégia, estas atividades lúdicas envolvendo a mímica são fundamentais “ [...] para o desenvolvimento do raciocínio e expressão e melhora o relacionamento entre as pessoas envolvidas” (idem).

Quanto à segunda estratégia, para além das características apresentadas nos primeiros parágrafos, os jogos tradicionais são importantes no que diz respeito à identidade cultural. É através destes que a criança “ [...] absorve o conhecimento do que a rodeia e apresenta-se como um instrumento importante na estruturação da sua personalidade” (Ribeiro, 2011, p. 28). Para além disso, estes jogos desenvolvem um conjunto de características (aculturação dos indivíduos, imaginação, trabalho em equipa, respeito e solidariedade), que nos levam a considerar que os jogos tradicionais para a infância são fundamentais para o desenvolvimento das crianças (idem).

Importa também reiterar que, no caso da segunda estratégia, a implementação de jogos tradicionais, não foi possível continuar a executá-la, pois esta foi implementada no último momento de estágio, pelo que, o seu término impossibilitou de prorrogar a sua implementação. No entanto, como as crianças mostraram um grande interesse pela realização destes jogos, a equipa pedagógica continuou a implementá-los, mesmo após o término da investigação.

Assim, terminando este capítulo, entendi que o brincar assume um importante papel no desenvolvimento e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças. A educadora partilha da mesma opinião quando revela que:

[...] quando a criança está a brincar está a criar, está a imaginar, está a trabalhar tudo, não é? [...] logo ao brincar eles estão sempre a aprender (Entrevista Educadora B, 2020).

Capítulo V – Considerações Finais

“Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada”

(Saint-Exupéry⁶).

⁶ Escritor e ilustrador francês

1. Percurso traçado ao longo da investigação

“ Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final. Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário, perdemos a alegria e o sentido das outras etapas que precisamos viver. Encerrando ciclos, fechando portas, terminando capítulos (...) Deixe de ser quem era, e se transforme em quem é” (Hurtado, 2003, p.15).

É com as palavras de Hurtado (2003) que se encerra mais um “*ciclo*”. Assim, este projeto de investigação retrata o final de uma das etapas mais importantes do meu percurso profissional: a obtenção do grau de mestre que me permite executar funções como educadora de infância. No entanto, a nível investigativo, não encaro este processo como finalizado, pois entendo que esta temática é muito relevante no âmbito da educação de infância. Por isso, irão sempre surgir novas discussões, reflexões e investigações, no sentido de potencializar a importância da brincadeira nos espaços exteriores.

Antes de mais, importa destacar a relevância da metodologia utilizada no decorrer deste estudo. Quando se pretende investigar, principalmente no ramo educativo, deve-se ter em conta que são mobilizados conceitos, teorias e técnicas e instrumentos, com o intuito de dar resposta à problemática e interrogações no âmbito do trabalho realizado (Fernandes, 2006). Assim, a metodologia da investigação-ação foi privilegiada pelas suas características e por se enquadrar no desenvolvimento do estudo. Esta caracteriza-se por ser uma metodologia prática e reflexiva e promove mudanças sociais através da recolha de informações sistemáticas. Foram utilizadas observações, notas de campo, entrevistas, registos audiovisuais e pesquisa documental. Algo que se destacou ao longo da investigação foi a atribuição de significados às “vozes” dos intervenientes, procurando compreender os seus sentidos e os significados atribuídos ao brincar.

Embora que ao longo deste projeto de investigação tenham sido evidenciadas, discutidas e analisadas várias ideias, importa, neste que é o último capítulo deste documento, destacar alguns aspetos mais significativos.

É importante destacar que as educadoras que participaram nesta investigação atribuem ao brincar uma relevância incontestável, sendo que o espaço exterior também

merece a sua atenção. Planeiam e organizam este espaço de acordo com as necessidades das crianças, permitindo vivências significativas e estimulantes para o processo de aprendizagem das crianças.

De facto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas no exterior assume-se como um processo árduo, uma vez que exige uma planificação cuidadosa, disponibilidade, capacidade de reflexão crítica e a aptidão para aprender perante erros ou insucessos. É neste sentido, que é primordial que exista um trabalho em equipa coeso, pois é fundamental para promover uma educação de qualidade. Assim, ao trabalhar em equipa, as mudanças serão facilitadas, o trabalho educativo será beneficiado, tendo impacto no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. Tal como Janet Moyles (2010), acredito que é através do trabalho em equipa que será possível criar dinâmicas, de modo a aumentar a qualidade das práticas pedagógicas.

Para além disso, é ainda fundamental que os profissionais de educação considerem que as crianças são seres competentes, ativos, sociais e capazes. Nesse sentido, é primordial encarar as crianças como parceiras, intervindo nas suas ZPD, apoiando, e colocando *andaimos*, com o intuito de alcançar novas aprendizagens.

Importa ainda enfatizar que, por norma, as investigações são demarcadas por aspetos positivos e, outros que se apresentam como constrangimentos, sendo que estes, poderão ter implicações diretas no estudo. Ao longo da minha investigação, existiram ambos, e começarei por exprimir os constrangimentos/limitações.

Em primeiro lugar tenho de evidenciar a complexidade que é adotar uma postura de estagiária e de investigadora em simultâneo. A investigação é realizada em paralelo com a prática pedagógica supervisionada (estágios) e, como tal, num primeiro momento, em que necessitamos de conhecer as crianças, entender as suas rotinas, criar relações com elas e, simultaneamente, com a equipa pedagógica, torna-se extremamente difícil encontrar um equilíbrio entre a adaptação a um novo estabelecimento e a recolha de dados pertinentes para a investigação. Por outro lado, o facto de estarmos em contexto de estágio, implica que tenhamos de elaborar um conjunto de produtos de avaliação inerentes à investigação, o que acaba por limitar algumas das intervenções.

Outro constrangimento/limitação do estudo, prendeu-se com a falta de tempo. Os momentos de estágio têm sensivelmente a duração de dez semanas cada um e, por norma, são vividos de uma forma bastante intensa. Numa primeira fase dos períodos de estágios, preocupamo-nos com a criação de relações de confiança com os intervenientes, ocupando grande parte do tempo e, quando começamos a “mergulhar” na investigação, acaba por ser pouco tempo para tanto que necessita de ser feito.

Os aspetos evidenciados nos parágrafos acima dizem respeito a alguns constrangimentos/limitações que ocorreram ao longo do estudo, mas não impediram a sua realização. Contudo, para além destes, existiram também aspetos positivos que importam ser enaltecidos.

Antes de mais é importante mencionar os aspetos relacionados com a integração nos contextos e, conseqüentemente, com o trabalho em equipa. Sabemos que entrar numa instituição e integrarmo-nos em equipas de trabalho com largos anos de formação e onde tudo se rege com uma determinada organização não é fácil, isso é um facto. Ainda assim, considero que, em grande parte, esta tarefa deve partir de quem entra. Desde o momento que entrei nos contextos educativos, fui extremamente bem recebida por toda a comunidade educativa e aos poucos fui-me integrando cada vez mais, até conseguir criar, com todos os membros da equipa, uma relação positiva com base assente na confiança, cooperação mútua e acima de tudo no respeito. Esta relação com a equipa permitiu a existência de diálogos e reflexões sobre a temática do meu estudo. Enquanto investigadora, assumi um papel reflexivo em todas as reuniões com a equipa pedagógica, uma vez que, “ [...] ao trabalhar em conjunto, os membros da equipa dedicam periodicamente tempo para refletir sobre os seus próprios papéis, enquanto colaboradores e co-responsáveis pelo projeto” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 149).

A permanência nestes dois contextos educativos, permitiu-me desenvolver a minha consciência relativamente à identidade profissional de um/a educador/a de infância e, em simultâneo, à forma como irei agir enquanto futura profissional.

Entendi que ser educadora é estar disposta a abraçar a profissão, ainda que seja uma das profissões mais difíceis no ramo da educação. É ter uma responsabilidade acrescida por todas as crianças que nos passam pelos braços e, ao fim a acabo, tratá-las como se fossem nossas (ainda que não o sejam). É estar atenta a cada detalhe, ter um olhar atento, de modo a observar o desenvolvimento de cada uma delas e proporcionar-lhe desafios. E, entre muitas outras coisas, é ter uma capacidade reflexiva e reconhecer que também erramos e que é, efetivamente, com os erros que aprendemos.

Apesar de que, no ramo educativo, não existir um código deontológico para os profissionais de educação, existe uma *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*⁷, editada pela APEI (2012) que todos os profissionais deviam conhecer. Dentro desta carta então evidenciados uma série de compromissos que nos guiam no agir pessoal e

⁷ Carta elaborada por um grupo de educadoras de infância, coordenado por Maria da Conceição Moita e editada pela APEI, em 2012.

profissional. Assim, destaco o primeiro compromisso que diz respeito ao compromisso com as crianças que, entre muitas coisas, refere que devemos “Respeitar cada criança (...) numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1). Ao longo de toda a investigação, o respeito pela individualidade, inclusão, igualdade foram a base das minhas ações pedagógicas.

Ao longo desta investigação referi, por inúmeras vezes, a importância de ter uma prática reflexiva. Alicerçado a esse aspeto, surge a capacidade de um profissional ter um “olhar crítico”. Penso que, durante toda a minha formação inicial, consegui questionar-me não só sobre as minhas ações, como também as práticas educativas das educadoras cooperantes. Contudo, é também importante referir que os contextos educativos são espaços de vida e não existem espaços perfeitos, pelo que é muito importante ter um olhar crítico, “recheado” de bom senso e, acima de tudo, um olhar ético.

Embora tenha mobilizado vários ensinamentos que me foram transmitidos no decorrer da minha formação inicial e que, efetivamente, tenha realizado várias leituras no ramo da educação, sinto que não chega. Um bom profissional é aquele que considera que os seus conhecimentos não estão estagnados. Um bom profissional é aquele que se interessa, que procura e que vai atrás, sempre em prol da mobilização de saberes teóricos e práticos. Embora esteja cada vez mais perto de exercer a profissão, considero que devo continuar a ser autocrítica relativamente às minhas ações, e refletir, de forma permanente, sobre o agir pedagógico, pois a identidade profissional é algo que se vai construindo ao longo do tempo e é algo que nunca é totalmente adquirido.

Com esta investigação passei a ver o brincar no espaço exterior com outro olhar. É certo que sempre tive algum fascínio por esta temática, principalmente por considerar um meio privilegiado de aprendizagem. No entanto, também tinha vários receios. Fazendo uma retrospectiva de todo o meu percurso investigativo, posso afirmar que consegui ultrapassar alguns deles. Entendi que os medos estão na nossa cabeça, e se planearmos e organizarmos espaços seguros, de acordo com as necessidades das crianças, então, certamente, iremos contribuir para o seu processo de aprendizagem das crianças. Também compreendi que o mais importante do trabalho com as crianças é que a ação pedagógica de um/a educador/a deve ser centrada nas próprias crianças, isto é, agir em conformidade com os seus interesses e necessidades, com as suas dúvidas e inquietações e, principalmente, dar-lhes voz, permitindo que participem em todo o processo de aprendizagem. Desta forma, é importante mencionar as palavras de

Malaguzzi (1999) que, para mim, representam todo o trabalho em educação de infância: “Estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações” (p.101).

Finalizo este relatório com um poema do poeta Miguel Torga “Tempo para brincar”, que evidencia o papel do brincar na vida das crianças.

Brinca enquanto souberes!
Tudo o que é bom e belo
Se desaprende...
A vida compra e vende
A perdição,
Alheado e feliz,
Brinca no mundo da imaginação,
Que nenhum outro mundo contradiz!
Brinca instintivamente
Como um bicho!
Fura os olhos do tempo,
E à volta do seu pasmo alvar
De cabra-cega tonta,
A saltar e a correr,
Desafronta
O adulto que hás-de ser!

(Miguel Torga)

Referências Bibliográficas

- Abbott, L. (2006). "Brincar é bom!"- Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 94-107). Porto Alegre: Artmed.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: *Cadernos de Formação de Professores, nº 1*, pp. 1-14. Universidade de Aveiro.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). Introdução: (Re)Pensando a investigação em Educação. In: N. Azevedo & M. Alves, *Investigar em educação: Desafios da Construção de conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-referenciado*, pp. 1-30. Óbidos: Várzea da Rainha Impressões).
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arroyo, M. (1994). O significado da infância. In: *Anaís do I Simpósio Nacional de Educação Infantil* (pp. 88-92). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Obtido em 24 de abril de 2020, de <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001906.pdf>
- Ascensão, J. (2018). Preocupações das famílias e envolvimento na vida escola. In: T. Vasconcelos, P. Cunha, M. d. Folque, A. T. Brito, & J. Ascensão, *Educação de infância: o que temos e o que queremos?*, pp. 36-39. EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds - Risks, benefits and choices*. London: Health and Safety Executive (HSE).
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A., Costa, A., & Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de investigação: conhecimento e intervenção na escola primária. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 55-80.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. In: *Investigar em Educação, IIª série, nº 4*, pp. 127-140.

- Bento, G., & Dias, G. (2017). The Importance of Outdoor Play For Young Children's Healthy Development. *In: Porto Biomedical Journal, v.2, nº5*, pp.157-160.
- Bento, G., & Portugal, G. (dezembro de 2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *In: Revista Portuguesa de Educação, v.32, nº2*, pp. 91-106.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre: Oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Biscoli, I. Â. (2005). *Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Obtido em 9 de maio de 2020, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103029/222705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brougère, G., & Wajskop, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Bruner, J. (1976). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Cairuga, R. R., Castro, M. C., & Costa, M. R. (2014). *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Editora Mediação.
- Camo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem (2ª ed.)*. Universidade Aberta.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação - Desafios Para a Formação de Professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em Creche. *In: Cadernos de Educação de Infância, nº91*, pp. 4-7.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. Obtido em 12 de fevereiro em 2020, de <http://hdl.handle.net/10400.2/5963>
- Carneiro, H. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio (Relatório de Estágio)*. Porto: Paula Frassinetti. Obtido em 6 de março de 2020, em

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2305/1/R.%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20FINAL%20-SA.pdf>

- Carneiro, M. A. (2003). *Brinquedos e Brincadeiras: formando ludoeducadores*. São Paulo: Articulação Universitária.
- Carruthers, E. (2010). As experiências das crianças ao ar livre: um sentimento de aventura? In: J. Moyles e cols, *Fundamentos da educação infantil enfrentando o desafio*, pp. 192-204. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, C. M. (2016). Avaliação Autêntica em Creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHEndo”. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 50, nº2, pp. 83-90.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche - CRECHEndo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Chaves, A. (setembro de 2013). Ludicidade e família: o brincar e a sua importância no contexto familiar. In: *XI Congresso Nacional de Educação*, pp. 31126-31138. Obtido de 4 abril de 2020, em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7255_4225.pdf
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (Abril de 2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. In: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, pp. 92-104.
- Correia, I. M. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar: sentidos e significados da intervenção no contexto de creche (Tese de doutoramento)*. Obtido em 31 de maio de 2020, em Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/34862>.
- Correia, M. d. (2009). A Observação participante enquanto técnica de investigação. In: *Revista Pensar Enfermagem*, v.13, nº2, pp. 30-36.
- Coutinho, C. (2008). *Investigação-ação; metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In: *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, v.XIII, nº2, p. 355-380.
- Couto, M. (2017). A pesquisa educacional: a construção da professora como pesquisadora. In: L. Mororó, M. Couto, & R. Assis, *Notas teórico-metodológicas*

- de pesquisas em educação: concepções e trajetórias, pp. 143-145. Ilhéus: Editus.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto : um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. (Tese de Doutouramento). Obtido em 24 de maio de 2020, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/6/Parte%20I%20-%20Enquadramento%20Te%c3%b3rico.pdf>
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *In: Revista do Movimento da Escola Moderna, nº3, 6ª série*, pp. 35-52.
- Cunha, N. H. (2007). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Aquariana.
- Curtis, A. (2007). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: J. Moyles, *A excelência do brincar*, pp. 39-49. Porto Alegre: Artmed.
- Delgado, A. C., & Müller, F. (2005). Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. *In: Educação e Sociedade, v.26, nº91*, pp. 351-360.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens (2ª ed.)*. São Paulo: Artmed.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *In: Revista Educar, nº 24*, pp. 213-225.
- Duque, I., & Pinho, L. (2015). Ambientes educativos ao ar livre na Dinamarca: galochas e impermeáveis para brincar e aprender com a Natureza. (APEI, Ed.) *In: Cadernos de Educação de Infância, nº 106*, pp. 12-13.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In: S. Noffke & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research*, pp. 28-38. London: SAGE.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2013). Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. *In: Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais, nº7*.
- Faeti, P., & Calsa, G. (2015). *Jogo, competição e cooperação: articulando saberes, construindo identidades*. Seminário de pesquisa do PPE: Universidade Estadual de Maringá. Obtido em 15 de maio de 2020, em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/83.pdf

- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida* (1 ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, A. (junho 2006). A Investigação-Ação Como Metodologia. Em Fernandes, A. Projeto SER MAIS - a educação para a sexualidade online. (*Dissertação*). Obtido em 20 de fevereiro de 2020, de <https://hdl.handle.net/10216/64083>
- Ferreira, D. (Agosto de 2010). O direito a brincar. In: *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 12-13.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. In: *Revista Reflexão e Ação*, v.18, nº2, pp. 151-182.
- Figueira, S., Correia, I., & Pires, A. (2018). *Documento de apoio à produção do Relatório do Projeto de Investigação*. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. In: *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp. 35-37.
- Figueiredo, A. (2015). Interação criança-espaco exterior em jardim de infância. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro. Obtido em 28 de abril de 2020, de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14081/1/intera%C3%A7%C3%A3o%20crian%C3%A7a-espac%C3%A7o%20exterior%20em%20jardim%20de%20infancia.pdf>
- Folque, M. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa*. PERSPECTIVA.
- Folque, M. A. (dezembro de 2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. In: *Revista da Escola Moderna*, nº5, 5ª série, pp. 13-25.
- Folque, M. d. (2018). Uma visão holística e sistémica da educação de infância. In: T. Vasconcelos, P. Cunha, M. d. Folque, A. T. Brito, & J. Ascensão, *Educação de infância: o que temos e o que queremos?*, pp. 26-31. EDULOG - Fundação Belmir o de Azevedo.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2017). Capítulo V - A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional. In: J. Machado, J. Alves, & Org., *Mérito e Justiça - Investigação e intervenção em educação*, pp. 81-102. Fundação Manuel Leão.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz Terra.
- Freitas, M. (dezembro de 2010). A evolução do jogo simbólico na criança. In: *Ciências & Cognição*, v.15, nº3, pp. 145-163.
- Friedmann, A. (2006). *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna.
- Froebel, F. (2005). A educação do homem. Tradução e apresentação de Maria Helena Camara Bastos. In: M. H. Bastos, *Educação e Filosofia*, v. 13, nº25, pp. 307-319. Obtido em 5 de abril de 2020, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/822>
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre documentação. In: L. Gandini, C. Edwards, & (Orgs), *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*, pp. 150-169. Porto Alegre: Artmed.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. In: *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, pp. 8-10.
- Gill, T. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Princípa.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonzales-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas* (9ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e perspectivas multidisciplinares. In: *Revista Interações*, v.9, nº27, pp.1-12.
- Hansen, J., Macarini, S., Martins, G., Wanderlind, F., & Vieira, M. (2007). O brincar e as suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. In: *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v.17, nº2, pp. 133-143.

- Heaslip, P. (2006). Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. Em J. Moyles, *A excelência do brincar*, pp. 121-135. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Hurtado, G. (2003). Encerrando Ciclos. In: *Revista El País (de Cali "Colômbia")*.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual de processos-chave em creche - Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais. (2ª ed.)* Obtido de Obtido em 15 de janeiro de 2020, http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O Poder da Observação (do nascimento aos 8 anos)*. São Paulo: Artmed.
- Kishimoto, T. (2002). Froebel e a concepção do jogo infantil. In: T. Kishimoto, *O brincar e suas teorias*, pp. 57-78. São Paulo: Pioneira thomson learning.
- Kishimoto, T. (2007). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Em T. Kishimoto, & (Org.), *O jogo e a educação infantil*, pp. 13-43. Brasil: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. (2011). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo : Cengage Learning .
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do brasil. In: *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 4-8.
- Kitson, N. (2006). "Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?" O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: J. Moyles, *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e os anos iniciais*, pp. 108-120. Porto Alegre: Artmed.
- Kramer, S. (1995). *Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil: uma síntese. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação dos profissionais da educação infantil*. Brasília.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática* (5ª ed.). Coleção: Epistemologia e Sociedade.
- Levin, E. (2001). *A função do filho: espelhos e labirintos da infância*. Petrópolis: Vozes.

- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In: J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação*, pp. 109-140. Porto: Porto Editora.
- Lira, N., & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. In: *Revista eletrónica saberes da educação*, v.5, nº1, pp. 1-22.
- Lira, P., & Pedrosa, I. (julho-setembro de 2016). Processos de Significação sobre Família em Brincadeiras de Crianças em Acolhimento Institucional. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.32, nº2, pp. 1-9.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- Macedo, L. (dezembro 2003/março 2004 de 2004). Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. In: *Revista Pátio, Porto Alegre*, nº3, p. 10.
- Macedo, R. (2010). *Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação*. Brasília: LiberLivro.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In: C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Malaguzzi, L. (2001). *A educação infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Malavasi, L. (Julho/dezembro de 2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. In: *Infância na Europa Hoje*, nº2, pp. 7-10.
- Marchão, A. (1998). Do contexto de creche aos contextos pré-escolares - Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e a articulação, nº48. Lisboa: APEI.
- Matos, C., Vicente, L., Alves, R., & Figueira, S. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. In: *Revista Medi@ções*, v.3, nº1, pp. 19-26. Setúbal.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, D. M., & Moura, M. L. (2004). Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.20, nº3, pp. 215-222.

- Moita, M. C. (2012). *Para uma Ética Situada dos Profissionais de Educação de Infância*. Lisboa : APEI.
- Monteiro, C. (2006). História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. *In: Métis: história e cultura*, v. 5, nº 9, pp. 11-23.
- Montessori, M. (1972). *A criança*. Circulo do livro.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. Pioneira Thomson.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
Obtido em 16 de abril de 2020, de <http://hdl.handle.net/10400.2/8462>
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, J. (2010). *Fundamentos da Educação Infantil - Enfrentando o desafio*. Artmed Editora.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Mozzato, A. R., & Grzybovsky, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *In: Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, nº 4, pp. 731-743.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In: D. Rodrigues, & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos*, pp. 15-30. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: APEI.
- Niza, S. (2009). *Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). In: J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. vii-ix). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (Coleção Infância ed., Vol. 16). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed.

- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piana, M. (2009). *A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional*. São Paulo: Editora Unesp.
- Pol, E., & Morales, M. (1982). El espacio escolar, um problema interdisciplinar. In: *Cuaderno de Pedagogia, nº86*, p.5-14.
- Pollard, A. (1985). *The Social World of the Primary School*. London: Education.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas*. Infância e educação: Investigação e práticas.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, N. L., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. In: *Revista Paidéia, v.16, nº34*, pp. 169-179.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trans.) Paris: Gradiva.
- Rau, M. (2013). *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba: Ibpex (Série Dimensões da educação).
- Ribeiro, J. (2011). *Os jogos tradicionais e os valores associados à memória e à cultura local: a complementaridade de embalagem face ao produto*. Projecto em Cultura Visual, Comunicação e Multimédia.
- Ribeiro, P. S. (2002). Jogos e brinquedos tradicionais. In: S. M. Santos, *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Rolim, A. A., Guerra, S. S., & Tassigny, M. M. (julho/dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. In: *Revista Humanidades, v.23, nº2*, pp. 176-180.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sandseter, E. B. (Julho/dezembro de 2018). Brincadeiras perigosas na educação de infância. (APEI, Ed.) In: *Revista Infância na Europa Hoje, nº2*, pp. 11-14.

- Santos, J. d. (1983). *A Caminho de uma Utopia... um Instituto da Criança*. Livros Horizonte.
- Santos, S. M. (2002). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: N. Zago, M. P. Carvalho, & R. A. (Org.), *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*, pp. 137-179. Rio de Janeiro : Lamparina (2ª edição).
- Sarmiento, T., & Fão, M. (2005). Todos juntos a brincar e a aprender. In: P. Pequito, & A. Pinheiro, *Actas do 1. Congresso Internacional de aprendizagem na Educação de Infância*, pp. 187-201. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2018). *Brincar e a Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In: T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância*, pp. 13-38. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In: T. Sarmiento, & R. M. Fernando Ferreira, *Brincar e Aprender na Infância*, pp. 39-56. Porto: Porto Editora.
- Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. In: J. Moyles, *A excelência do brincar*, pp. 25-38. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, N., & Tomas, C. (2003). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, pp. 135-163. Porto: ASA.
- Sousa, L. A., Pinheiro, A. Z., & Araújo, D. C. (2018). Relação Teórica e prática: Docência e Prática pedagógica. In: *Revista Conexão Eletrônica*, v. 15, nº1, pp.1504-1509.
- Stephenson, A. (2003). *Physical risk-taking: dangerous or endangered*). *Early Years*, v.23, nº1, pp.35-43.

- Tardos, A. (2012). *Deixe o bebê também brincar por si mesmo (Trad. P. Gimael)*. In: Journal Of Infant and Toddler Education, v. 14.
- Teixeira, H. C., & Volpini, M. N. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. In: *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, v.1, pp. 76-88.
- Teixeira, M. O., & Ludovico, A. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Thigpen, B. (2007). *Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles*. Zero too three, v.28, nº1, pp.19-23.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Maidenhead: Open University Press.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. In: *Revista do Movimento da Escola Moderna, nº42, 5º série*, pp.5-12.
- Vasconcelos, T. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo. In: *Cadernos de Infância, nº55*, pp. 37-45.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. M. (2011). *Tecendo Tempos e Andamentos (Última lição)*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vieira, C. C. (2011). *Relatório da unidade curricular de Metodologia da Investigação em Educação II, do 1º ciclo de estudos em Ciências da Educação, elaborado para efeitos de concurso a Professora Associada*. Coimbra: Universidade, FPCE.
- Vosgerau, D., Pocrifka, D., & Simonian, M. (2016). *Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados*. Atas: CIAI .
- Vygostky. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

- Wajskop, G. (fevereiro de 1995). O brincar na educação infantil. *In: Cadernos de Pesquisa, nº92*, pp. 62-69.
- Wajskop, G. (2012). *Brincar na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Wajskop, G. (novembro 2007). O brinquedo como objeto cultural. *In: Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre , nº 15*, pp.39-41.
- Weffort, M. (1995). *Observação, registo, reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- White, J. (2014). Orientações para fazer uma Cozinha de Lama. *In: Cadernos de Educação de Infância, nº101*, pp.1-28.
- Williams, A. E. (2008). *Exploring the natural world with infants and toddlers in na urban setting*. *Young Children*, v.63, nº1, pp-22-25.
- Winnicott, D. (1979). *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da educação infantil (2.ª ed.)*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zatz, S., Zatz, A., & Halaban, S. (2007). *Brinca Comigo ! - Tudo Sobre Brincar e os Brinquedos*. São Paulo: Marco Zero.

Legislação consultada

- Decreto Lei nº241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A.
Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República nº34/97*. Ministério da Educação.
Lisboa
- Recomendação 3/2011, de 21 de abril, publicada no Diário da República - 2.ª série, nº 79 (Emite a recomendação do CNE sobre a educação dos zero aos três anos, elaborada pela Conselheira Teresa Vasconcelos).
- Recomendação nº5/2011 de 20 de outubro. Diário da República n.º 202/2011, Série II.
Ministério da Educação e Ciência - Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Documentos institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2017/2020);

Projeto Pedagógico da Instituição A (2018/2019);

Projeto Educativo da Instituição B (2017/2020);

Projeto Pedagógico da Instituição B (2018/2019).

Apêndices

Apêndice 1 – Exemplos de registos de notas de campo

Contexto de creche		Contexto de Jardim de infância	
Data	Nota de campo	Data	Nota de campo
12 de novembro de 2019	<p>“O momento de transição entre a sesta e o lanche é um dos momentos mais caóticos da rotina, pois entre mudas de fraldas, vestir roupa, arrumar os catres, constantes advertências e um tempo limite muito reduzido, pouco tempo existe para a equipa respirar, sendo este um momento causador de muito stress. Neste dia a educadora confessou que se encontrava bastante cansada e que não tinha motivação para se dirigir ao piso 0 para o lanche, ao qual lhe sugeri que as crianças tomassem o lanche no espaço exterior.</p> <p>Já com o grupo sentado na mesa e em silêncio, ao observar o T. que estava mais irrequieto disse:</p> <p>- T. o que achas de hoje irmos lanchar lá fora?</p> <p>(As restantes crianças rapidamente focaram o olhar em mim e surge um “sim” baixinho de uma criança mais destemida, ao qual as restantes, quase que em coro, respondem também que sim).</p> <p>Educadora: Já pedi à [auxiliar] para ir buscar o lanche e vamos fazer um piquenique na rua. No final do lanche a educadora confessou-me que tinha sido uma experiência bastante interessante e que gostaria muito de voltar a repetir.</p>	26 de março de 2019	<p>“Logo após o almoço, como é costume, as crianças dirigem-se para a hora do almoço. Neste dia em questão, decidi tirar um tempinho da minha hora do almoço para observar algumas brincadeiras no exterior. Olhei para debaixo do escorrega e vi a R. a M. e a C. sentadas formando uma roda. Decidi aproximar-se e observar. A R. segurava um bloco de notas e uma caneta e proferia:</p> <p>- Meninas, que dia é hoje?</p> <p>- Hoje é segunda-feira. – Dizia a M.</p> <p>- Muito bem. E o que vamos fazer hoje?</p> <p>-Hoje é dia de música – Disse a R.</p> <p>Enquanto isso a Rita registava no seu bloco. E continuava:</p> <p>- E à tarde vamos ter o quê?</p> <p>- Vão lá ver na agenda:</p> <p>[...] A brincadeira continuou até que a M. disse:</p> <p>- Agora eu quero ser a B. [educadora]</p> <p>Mais uma vez a representação de papéis sociais, neste caso estas crianças estavam a reproduzir a reunião da manhã. Neste momento consegui tirar fotografias deste momento para mais tarde mostrar à educadora.”</p>

Apêndice 2 – Guião da entrevista semiestruturada⁸

<p>Tema: O brincar nos espaços exteriores em creche e jardim de infância como contextos promotores de aprendizagens.</p> <p>Objetivos Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber a importância que as educadoras atribuem aos espaços exteriores para as brincadeiras e aprendizagens das crianças; - Conhecer a forma como as educadoras organizam os espaços exteriores; 		
Designação de Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas
<p><u>Bloco 1</u></p> <p>Legitimação e incitação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Incitar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir às entrevistadas os objetivos da temática em estudo e da entrevista; - Incitar a colaboração das entrevistadas, destacando a importância da sua participação no presente estudo; - Garantir o anonimato no que concerne à identificação dos intervenientes e das instituições utilizando nomes de origem fictícia; - Informar as entrevistadas que toda a entrevista será transcrita e, posteriormente, fornecida para verificar a sua precisão, incluir e/ou retificar novas informações pertinentes para o estudo. - Solicitar permissão para gravar a entrevista em formato áudio e consentimento para citar a informação recolhida.
<p><u>Bloco 2</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir informações sobre as conceções das 	<ul style="list-style-type: none"> - Vários autores acreditam que o brincar está profundamente ligado à aprendizagem. Janet Moles no seu livro – A excelência do brincar- afirma que “As

⁸ Adaptado de Correia, I. M. (2018). Para além da dicotomia cuidar/educar: sentidos e significados da intervenção no contexto de creche. Obtido de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/34862>

<p>A importância e influência do brincar no desenvolvimento da criança</p>	<p>educadoras, relativamente às influências que o espaço exterior assume nas aprendizagens das crianças.</p>	<p>crianças ao brincar aprendem”. Concorda com esta afirmação?</p> <p>- Na sua opinião, os espaços exteriores também são promotores de aprendizagens?</p> <p>- Porquê?</p>
<p><u>Bloco 3</u></p> <p>O agir profissional: perspetivas e procedimentos utilizados pelas educadoras</p>	<p>- Compreender as visões das educadora sobre as suas ações, no que diz respeito às brincadeiras no espaço exterior.</p>	<p>-Solicitar que se pronuncie sobre o modo de organização do seu trabalho em relação ao espaço exterior:</p> <p>- Quando organiza/planifica o seu trabalho, o espaço exterior é privilegiado?</p> <p>- Considera que o educador tem um papel fulcral nas brincadeiras das crianças?</p> <p>- Porquê?</p>
<p><u>Bloco 4</u></p> <p>Representação de si enquanto gestora do seu currículo</p>	<p>-Recolher informações sobre a forma de organização do espaço exterior;</p> <p>- Perceber as intencionalidades educativas quanto à organização do espaço exterior.</p>	<p>- Solicitar que se pronuncie sobre a organização do espaço exterior:</p> <p>- Para se criarem boas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento no espaço exterior, importa que se organize e planifique cuidadosamente este espaço. Como organiza o espaço exterior?</p> <p>- Que aspetos considera fundamentais?</p> <p>- Quem participa na sua organização?</p> <p>-A nível do espaço exterior da instituição considera-o adequado às necessidades das crianças?</p> <p>-Quais as principais dificuldades sentidas que identifica na utilização deste espaço pelas crianças?</p> <p>- Se fosse possível faria alterações no espaço exterior?</p> <p>- Quais?</p> <p>- Porquê?</p>

Apêndice 3 – Protocolos das entrevistas às educadoras de infância cooperantes

Entrevista Individual à Educadora do contexto de Creche

Entrevistador: Ana Serrão

Entrevistado: Educadora Cooperante de Creche

Data e hora: 27 de fevereiro de 2020, às 14h

Local: Instituição A

Duração: 30 min.

Identificação dos constituintes da entrevista:

AS – Ana Serrão

EI – Educadora de Infância

AS – Olá, antes de mais queria agradecer pela disponibilidade em colaborar no meu projeto de investigação e agradecer por me disponibilizar tempo para responder às minhas questões. A entrevista está relacionada com o brincar no espaço exterior e como tal, existem vários autores que acreditam que o brincar está profundamente ligado à aprendizagem. Janet Moyles no seu livro – A excelência do brincar- afirma que “As crianças ao brincar aprendem”. Concorda com esta afirmação?

EI – Concordo totalmente, aliás o brincar é efetivamente um meio privilegiado para as crianças aprenderem não só os conceitos, mas aprenderem a estar, aprender a socializar, aprender a estar em comunidade, por isso concordo perfeitamente que o brincar está profundamente ligado à aprendizagem.

AS – Sim, a minha investigação é basicamente perceber de que forma é que ao brincar as crianças também aprendem.

EI – É algo natural... se nós nos lembrarmos quando éramos pequenos, se observarmos crianças pequenas a brincar eles ensinam-nos tanto. Não são só eles que aprendem, mas somos nós também que aprendemos muito com eles e é uma coisa nata. O brincar é uma coisa que nasce connosco que não é preciso nós forçarmos, as aprendizagens,

os conceitos, aquilo que nós achamos que as crianças devem aprender, porque não é aquilo que eles querem é aquilo que nós achamos que as crianças devem aprender, eles mostram-nos como fazê-lo de uma forma tao natural como o brincar. Mas temos de lhes dar tempo, espaço, temos de ser adultos que proporcionam esses contextos e deixá-los ser livres, deixá-los ser aquilo que é a sua essência.

AS – E a nível do espaço exterior, estes também são espaços promotores de aprendizagens?

EI – Completamente! As nossas crianças não podem viver isoladas dentro de salas, não podem viver isoladas em ambientes esterilizados, as nossas crianças não podem ser infantilizadas. Precisam de contacto com o meio, precisam de estar na vida, e estar na vida é estar em contacto com o meio exterior, é terem as coisas ao alcance deles é estarem sentados à mesa e não em cadeiras altas que não lhes permitam a sua autonomia, é serem livre, é terem escadas, terem degraus que possam subir, terem pedras que possam cair e que se possam magoar para saber como é que acontece, mas geralmente não é isso que acontece, ao terem esses obstáculos eles sabem muito bem contorná-los e sabem muito bem agir perante esses mesmos obstáculos. Ora se nós não dermos oportunidade de as crianças vivenciarem aquilo que é real não as estamos de forma alguma a prepará-las para o futuro e não é isso que nós dizemos? Não é em ambientes esterilizados não é com brinquedos estruturados que as nossas crianças aprendem o que é a vida. A vida está na rua, a vida está nos objetos que nós usamos e não em objetos estereotipados, portanto não podia estar mais de acordo que os espaços exteriores não são apenas promotores de aprendizagem, eles são o veículo da aprendizagem, sem dúvida alguma.

AS – Quando escolhi este tema uma das minhas grandes motivações foi quando cá cheguei e me deparei que a porta do exterior da sala estava sempre aberta e existia uma grande facilidade de as crianças irem para o espaço exterior.

EI – Sabes isso chama-se confiança. Nós temos de ter confiança nas nossas crianças, dar-lhes autonomia, dar-lhes essa liberdade, porque elas são capazes, basta acreditarmos nelas.

AS – Na minha opinião eu acho que por vezes pode existir algum receio por parte dos educadores que as crianças se magoem e isso pode influenciar a forma como vêm este espaço...

EI – Os medos estão na nossa cabeça!

AS – Pois eu também concordo. A criança ao experimentar aprende ...

EI – Sim claro, e o cair faz parte. Eu não estou com isto a dizer que nós não tenhamos de ter algumas precauções, porque nós somos promotores destas aprendizagens e cabe-nos a nós organizar o espaço e ver o mundo ao olhos da criança, mas os nossos receios à medida que vamos deixando explorar vão se dissipando. Um dos grandes obstáculos que eu acredito que inibam os educadores de levarem as crianças para a rua tem haver com as famílias... porque existe ideias pré-concebidas de que a criança não pode subir degraus porque vai cair e se vai magoar, que está chuva e frio e eles podem ficar muito doentes, principalmente quando falamos em crianças de creche, de que o ambiente é sujo e tudo mais... mas, cabe-nos a nós desmistificar isto perante os pais e fundamentarmos muito bem, foi isso que sempre tentei fazer e sempre fiz nas minhas reuniões de pais, fazer vídeos, fotografias daquilo que se faz lá fora de o que é que aquilo propicia às crianças. É ter os pais como nossos parceiros, porque nós também temos que nos pôr no lado dos pais e há pais que são pais pela primeira vez, outros que não o são mas veem com essas ideias pré-concebidas, se nós os respeitarmos, aos pais, se respeitarmos as suas dúvidas, se desmistificarmos esses medos e fundamentarmos que é muito importante com os registos que fazemos do nosso trabalho então os pais tornam-se nossos parceiros, porque percebem a nossa intencionalidade e percebem o que aquilo trás ao nossos meninos.

AS – Quando organiza/planifica o seu trabalho, o espaço exterior é privilegiado?

EI – Em relação ao meu trabalho o espaço exterior é muito privilegiado, por tudo isto que já disse e tenho atenção em organizar o espaço exterior. Quando eu falo em organizar refiro-me ao deixar as coisas de uma forma harmoniosa, por exemplo, nós temos um espaço reservado à hora, ao animais, à cozinha de lama... e são essas coisas que temos de organizar, se existem materiais, isto é as colheres, os tachos... temos de ver se efetivamente se esses materiais existem em números suficientes, temos que nos preocupar em ir rodando os brinquedos e as oportunidades, porque ao fim de algum temos de as crianças utilizarem esses utensílios que já os conseguem explorar deixam de ser desafiantes. Por isso, temos que constantemente estar inquietos, trazer novas oportunidades, novos desafios. Para mim é muito difícil por vezes deixá-los brincar livremente no sentido de não me meter nas brincadeiras deles, porque eu gosto tanto destas brincadeiras e como gosto de estar com eles às vezes é difícil distanciar-me. Mas considero que é muito importante ficarmos a observar as interações deles, mas também gosto de brincar com eles, também gosto de ir para o chão, brincar ao faz de conta... miúdos de um ano brincam muito ao faz de conta em espaço exteriores, muito mais do que aquilo que nós vemos em contexto de sala

AS – Indo nessa perspectiva considera que o educador tem um papel fulcral nas brincadeiras das crianças?

EI – Não acho que tenha nas brincadeiras, mas tem um papel fulcral na organização das brincadeiras, porque lá está, em termos de brincadeiras nós devemos de deixar eles brincarem livremente, mas o educador tem um papel fulcral na organização do espaço e dos materiais fundamentalmente de forma a que estes se tornem apelativos, desafiantes e que sejam o estilo para a criança e para o grupo.

AS – Ao longo da conversa já foi referido como está organizado o espaço, mas queria saber quais são os aspetos considera fundamentais na organização?

EI – Lá está é a diversidade dos materiais e a rotatividade dos materiais. E outra coisa muito importante, termos atenção ao estado dos materiais porque nós sabemos muitas vezes que os materiais acabam por se degradar e nós temos de ter atenção e identificarmos esses materiais e retirá-los e substituí-los.

AS – E quem participa na sua organização?

EI – A equipa da sala. Felizmente tenho a sorte de ter uma auxiliar atenta e desperta e que me ajuda em grande parte. Também fazemos muito trabalho de equipa, ela tem interesse e as coisas vão acabando por fluir.

AS – E a nível das crianças? Apesar de ainda serem pequenas e por ainda não conseguirem verbalizar adequadamente, elas também participam na organização do espaço?

EI – Sim claro, imagina estamos na cozinha e temos poucos pratos e duas crianças disputam esses pratos. Então, se eles não se conseguirem entender nós podemos intervir “olha só temos um prato talvez seja melhor pedirmos mais pratos ou irmos à loja comprar mais”. Apesar de serem pequeninhos eles percebem e têm de ser ouvidos, têm de ser participativos naquilo que é a vida do grupo, naquilo que lhes diz respeito. Portanto nesta perspectiva sim, as crianças também podem participar na organização do espaço. Quando colocamos algum brinquedo novo ou algo diferente é claro que isso não surge apenas connosco é combinado com o grupo. É fundamental que as nossas crianças sejam agentes ativos naquilo que é o seu conhecimento e nas suas aprendizagens. As vezes por as crianças não verbalizarem os educadores tendem a fazer pelas crianças, mas não, eles sabem, mesmo não verbalizando eles apontam ou vão buscar

AS – -A nível do espaço exterior da instituição considera-o adequado às necessidades das crianças?

EI – Sim considero, no entanto, existe arestas que precisam de ser limadas na minha opinião, porque apesar de achar que o espaço deva ser o mais real possível há zonas que precisam de ser melhoradas. Temos também ali uma parede que gostava de a transformar porque não está a ser utilizada da melhor forma, portanto acho que é adequado, mas poderiam ser feitas algumas alterações.

AS – Como por exemplo?

EI – Uma parede musical... eu acho que temos uma parede fantástica que faria uma excelente parede musical e de exploração que eles iam adorar... era uma proposta que queria fazer aos pais agora na primavera, isto poderia desencadear uma data de aprendizagens e interações entre eles. Ah e o espaço da horta de cima é fantástico, mas as escadas são difíceis de irem com as crianças, por isso, precisávamos de um corrimão, porque quando vou com eles só vou com dois ou três de cada vez depois não é bom para os outros que ficam à espera. Assim conseguiríamos ir mais vezes àquele espaço.

AS – Quais as principais dificuldades sentidas que identifica na utilização deste espaço pelas crianças?

EI – Na minha opinião não acho que existam, o pavimento, as escadas é tudo desafiador para eles. Eu entendo que as pessoas que vêm cá pela primeira vez que se possam assustar, aliás, eu assustei-me quando cá vim, mas não, eles mostram-nos que não. Até mesmo os meninos de berçários, eles deitam-se e descem as escadas de gatas temos é de confiar neles garantido a segurança é claro.

Entrevista Individual à Educadora do contexto de Jardim de Infância

Entrevistador: Ana Serrão

Entrevistado: Educadora Cooperante de Jardim de Infância

Data e hora: 28 de fevereiro de 2020, às 13h

Local: Instituição B

Duração: 30 min.

Identificação dos constituintes da entrevista:

AS – Ana Serrão

EI – Educadora de Infância

AS – Boa tarde, como sabe estou a realizar o meu projeto de investigação e antes de mais queria agradecer a colaboração e a disponibilidade para responder às minhas questões. O meu tema está relacionado com o brincar no espaço exterior e para começar as questões sabemos que existem vários autores que acreditam que o brincar está profundamente ligado à aprendizagem. Janet Moyles no seu livro – A excelência do brincar- afirma que “As crianças ao brincar aprendem”. Concorda com esta afirmação?

EI – Concordo plenamente com esta afirmação até porque quando a criança está a brincar está a criar, está a imaginar, está a trabalhar tudo, não é? Trabalha a matemática, a escrita... Falando dentro da sala se estivermos a brincar na área da expressão dramática, ela tem a loja, tem pesos que pode trabalhar a matemática, tem as agendas que pode escrever onde trabalha a escrita. Na parte das construções, ao construir eles também estão a fazer experiências, colocam em cima, em baixo, ao lado... isto são conceitos matemáticos. Nas ciências a mesma coisa, eles podem trabalhar conceitos através da observação, logo ao brincar eles estão sempre a aprender.

AS – E os espaços exteriores também são promotores de aprendizagens?

EI – Sem dúvida, agora depende do espaço que temos. Eu acho que se for um espaço onde exista areia, terra, árvores, que não tenha só relva é promotor de muitas aprendizagens e de muitas brincadeiras, apesar de, quando eles estão a brincar com os amigos eles também estão a imaginar e a recriar brincadeiras. Eles não tem uma bola, mas imaginam um jogo de futebol e imaginam que estão a jogar à bola, isto já tem acontecido muitas vezes, eles não terem a bola, mas estarem a imaginar um jogo e há um que caí no chão porque estava a rematar a bola... portanto eles recriam e brincam e têm imaginação.

AS – E a nível do espaço exterior, quando organiza ou planifica o seu trabalho, este espaço é privilegiado?

EI – Algumas vezes eu quando estou a planificar com eles, aliás como fazemos uma reunião do diário em que existe uma parte destinada ao “queremos fazer” e algumas vezes eles sugerem jogos no recreio. Normalmente eu planifico em função daquilo que eles me dizem ou fazemos uma gincana ou um jogo tradicional... por norma quando vamos ao recreio eu não tenho nada planificado para ser feito no recreio. Se for planificado dentro da sala aí sim nós vamos para o exterior, aliás eu acho sempre que devemos privilegiar o espaço exterior independentemente daquilo que tenhamos. No nosso caso nós temos dois grandes espaços exteriores que podemos aproveitá-los de alguma forma para fazer uma série de atividades ao longo do ano. Faz parte da minha planificação sim quando na planificação algum deles tiver essa ideia, porque por norma quando vamos para a rua ou eles fazem corridas, ou jogos, mas nada planificado, surge na altura.

AS – Até porque neste momento da rotina que eles vão sempre para o exterior apenas estão as auxiliares e eles partilham o espaço com as outras salas.

EI – Exatamente, é a minha hora do almoço e eu também não consigo planificar nada. Eu acho que o espaço exterior é uma das coisas fundamentais, e quando está chuva e não podemos ir ao espaço exterior o próprio grupo sente isso. Por norma eu arranjo sempre forma de ir sempre um pouco ao recreio com eles da manhã. Por exemplo se não tiver um tempo muito bom, e se eles não tiverem possibilidade de ir ao recreio da tarde eu opto sempre por eles irem ao da manhã para puder gastar energias e, sobretudo, brincar.

AS – Considera que o educador tem um papel fulcral nas brincadeiras das crianças?

EI – (risos) É assim, se nós entrarmos nas brincadeiras com eles eu acho que acabamos por ter um papel fulcral porque eles acabam por nos imitar ou por ver aquilo que estamos

a fazer. Por um lado, eu acho que é positivo, porque dá-lhes uma forma de organização. Dentro da sala o que eu noto é que por exemplo, vamos imaginar a área da expressão dramática, é uma área que eles privilegiam muito mas se não houver organização dentro daquele espaço eles acabam por não conseguir brincar... já se nós interferirmos, lá está, se disser “vocês estão a brincar ao quê?” e uns dizem “ estamos a brincar às mães e aos pais” e outros “e nós estamos a brincar aos restaurantes” eu posso sugerir que podem ligar as duas brincadeiras, ou seja, perceberem que na mesma brincadeira podem estar a fazer coisas diferentes e a brincadeira assim também flui de uma forma mais positiva do que eles estão ali, chegarem e porem tudo no chão, pisam e atiram e depois acabam por eles próprios não se entenderem.

AS – De que forma está organizado o espaço exterior ?

EI – Existem três recreios, da creche que está organizado para as crianças da creche com materiais acessíveis. Depois temos o nosso recreio do pré-escolar tem estruturas para eles puderem brincar, tem espaço livre com relva sintética onde eles podem brincar, jogar à bola, têm uma casinha... normalmente o que acontece é que quando eles vão para este espaço eles pedem para levar os brinquedos de casa, pois não brincam dentro da sala com eles uma vez que temos muitos brinquedos. Este espaço é bom porque tem espaço com relva e dá para eles se sentarem imaginarem e recriarem as brincadeiras. Depois temos o espaço do 1º, 2º e 3º Ciclo, que é um espaço maior tem vários campos e tem um espaço com muita areia e sempre que é possível, quando os meninos estão em aulas, porque se não para juntar somos muitos e eles no meio dos crescidos acabam por sem querer haver interferências por parte deles, e então nós optamos por ir sempre que esses meninos estão em aulas e quando o tempo assim o permitir nós vamos para esse espaço de areia, porque eu acho que a areia é fundamental.

AS – A pergunta seguinte era mesmo essa, quais os aspetos que considerava fundamentais.

EI – O brincar com a areia, a cozinha de lama, a água, ter esses elementos principalmente agora que vai chegar a primavera e o verão que eles adoram brincar. Depois também acho que os pisos não deveriam ser só em tartan, porque por um lado isso permite que eles não se magoem, mas perdem-se muito, pois não tem pedras, paus, folhas... que é algo que privilegio muito, apesar de não termos, sempre que temos oportunidade eu levo umas caixas grandes de areia da praia e deixamos eles explorarem, ou vamos para o parque onde levamos as coisas da cozinha e adoram estar a brincar lá. Eu acho que essas brincadeiras são fundamentais, até por que venho da

rua, não fui uma menina de jardim de infância fui uma menina de brincar na rua onde dávamos largas à nossa imaginação, eu saltava aos muros, eu subia às árvores, eu andei descalça e eu acho que isso tudo nos ajudou a crescer.

AS – Quem participa na sua organização?

EI – A equipa e as crianças também. Por exemplo se eu disser que vamos brincar no espaço exterior do crescidos que é assim que eles o chamam, eles escolhem os materiais e são responsáveis por esses materiais. Quando são jogos mais organizados como por exemplo uma gincana eu questiono o que eles querem, até porque existe materiais que tem de ser requisitado, nunca me é negado, mas tenho de requisitar aos professores de educação física e pergunto-lhes qual é o material que eles acham que deve ser necessário para fazer a atividade. Outras vezes são elementos da sala, eles fazem o jogo da cabra cega, se eu vir que eles estão a brincar e que não têm nada para tapar os olhos eu sugiro para irmos buscar um lenço à sala. Outras vezes já são eles próprios que vêm pedir para virem fazer. De alguma forma eu tento que eles se envolvam porque estamos a trabalhar dentro de uma sala, apesar de eu ser o adulto, tenho um papel fundamental, mas também quero que eles percebam que não têm de estar apenas sujeitos aquilo que eu quero que eles façam.

AS – A nível do espaço exterior da instituição considera-o adequado às necessidades das crianças?

EI – É, eles têm espaço para brincar e usufruir da forma como querem, apesar de não terem alguns materiais que eu acho que eram fundamentais, mas sim é adequando

AS – E que materiais poderiam ser esses?

EI – A caixa de areia, a cozinha de lama, acho que podia haver mais árvores. Nós tínhamos no colégio, mas tivemos de cortar porque havia crianças alérgicas a essas árvores e algumas delas eram antigas que eles podiam trepar, mas estavam mesmo a fazer alergias e teve-se de retirar. Tirando isso, ao lado do colégio nós temos uma mata e de vez em quando fazemos uns passeios à mata para irmos buscar pinhas, paus e outros elementos e levamos para o recreio para brincar.

AS – Por fim, quais as principais dificuldades sentidas que identifica na utilização deste espaço pelas crianças?

EI – Eu acho que eles não têm dificuldades em usufruir do exterior sempre que queiram ou não, a única coisa que eu achava fundamental era um telheiro para que permitisse que de inverno pudermos utilizar este espaço e como não temos, no parque nos

crescidos temos um telheiro que acabamos por aproveitar. Acho que essa é mesmo a única barreira que se coloca no espaço exterior. Os recreios são para ser utilizados independentemente se esteja sol ou chuva. Este ano não fiz, mas no ano passado acabei por pedir aos pais galochas e uma gabardine e sempre que permitisse eles podiam brincar nas poças. O que aconteceu foi que alguns pais mandavam e depois havia outros meninos que não tinham depois não era justo uns meninos irem e outros não e acabei por arranjar outra solução que foi apenas irmos para debaixo do telheiro.

Apêndice 4 – Quadro síntese com a informação recolhida junto das crianças

Formulário de questões	Respostas dos intervenientes
<p>Para ti o que é o que é brincar?</p>	<p>É brincar com os amigos, com os bonecos. Brincar é divertir. (T.) É explorar as áreas, aprender a construir coisas, a desenhar, a ler... (M.) Brincar é correr e é jogar às escondidas (S.) Brincar é rir e ficar feliz. Mas às vezes ficamos tristes quando algum amigo não quer brincar, mas pedimos desculpa. (M.L) Brincar com os amigos é muito mais divertido (T.) Eu acho que é para as crianças se divertirem (D.) É brincar com os amigos, com madeiras, com carros (T.) É se divertir (M.) É jogar às escondidas, apanhada e ao macaquinho de chinês (M.M.) Brincar é jogar jogos [...]. Mas também podemos brincar de outras formas [...] na casinha (L.) É uma coisa a onde se pode fazer jogos, construções... Também é vestir vestidos e brincar ao faz de conta (H.) É andar com um amigo e pensar numa brincadeira (M.)</p>
	<p>Eu não costumo brincar muitas vezes sozinha, brinco mais com os amigos (M.M) Eu brinco com os amigos, mas quando estou triste brinco sozinha (L.) Às vezes brinco com os amigos outras vezes sozinha. A minha mãe diz que o melhor é ficarmos sozinhos... (D.)</p>

<p>Brincas com quem?</p>	<p>Com os amigos, mas podemos brincar sozinhos (M.M)</p> <p>Eu gosto de brincar sozinho e com os amigos [...] sabes quando eu estou a brincar sozinho no baloiço canto uma música (M.)</p> <p>Eu brinco com todos os meus amigos (S.)</p> <p>Brinco com os amigos ou com a minha mãe e o meu pai (T.)</p> <p>Aqui no colégio brinco com os amigos, em casa com a mãe, o pai e a mana. (D.)</p>
<p>Nós temos dois recreio, qual é que tu gostas mais? Porquê?</p>	<p>Eu gosto do dos crescidos. É maior e podemos correr muito (T.)</p> <p>O nosso recreio, porque lá nós podemos levar a bola e jogar futebol no outro não (H.)</p> <p>Do nosso porque tem a casinha, o baloiço e o escorrega (D.)</p> <p>Dos crescidos... Porque podemos jogar às escondidas, escrever na areia e apanhar paus e folhas das árvores (L.)</p> <p>Eu gosto mais dos crescidos, porque lá estamos sozinhos e podemos jogar jogos com a [educadora] (M.)</p> <p>Eu gosto do mais... deixa-me pensar... do dos crescidos. Porque podemos brincar na areia, eu só não gosto quando fico com areia nos sapatos (M.M)</p> <p>Gosto mais do nosso recreio porque tem os escorregas, os baloiços e a escalada (S.)</p>
	<p>Gosto de brincar ao macaquinho de chinês e à apanhada (T.)</p> <p>Jogar de futebol e aos Pokémon (M.M)</p> <p>Ao macaquinho de chinês (M.)</p> <p>Aos unicórnios e às sereias e às escondidas (M.)</p> <p>Ao chão é lava [...] Mas gostava de jogar mais às escondidas, à apanhada e ao macaquinho de chinês (L.)</p> <p>Futebol (H.)</p> <p>No cavalinho com quatro amigos, eu mais outros amigos. E na escalada (D.)</p>

Ao que gostas mais de brincar quando estás lá fora?	Aos pandas porque é o meu animal preferido e com os brinquedos de casa, mas eu trago brinquedos do carro porque eu tenho muitos brinquedos no carro [...] e gosto muito do macaquinho do chinês e nunca jogamos (D.) Eu gosto de brincar com os meus carros (V.) Ao lencinho da botica e à cabra cega [...] , mas [educadora] só jogou uma vez esse jogo connosco (M.)
--	--

Apêndice 5 - Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de creche

Tema - Cenário pedagógico: organização e gestão do espaço exterior

Tema	Categoria	Indicadores de contexto		
		Entrevistas	Notas de campo	Registos audiovisuais
Dinâmicas organizacionais do espaço exterior		<p>“[...] o espaço exterior é muito privilegiado, por tudo isto que já disse e tenho atenção em organizar o espaço exterior. Quando eu falo em organizar refiro-me ao deixar as coisas de uma forma harmoniosa”</p> <p>“[...] nós temos um espaço reservado à hora, ao animais, à cozinha de lama”</p>	<p>[...] Este espaço tem degraus, chão desnivelado, piso cimentado...” - 25 de novembro de 2018</p> <p>“[...] em conversa com a educadora cooperante esta confidenciou-me que quando veio para esta instituição tinha algum receio em relação à quantidade de escadas [...], no entanto, mencionou que as crianças mostraram-lhe que conseguem ultrapassar qualquer obstáculo” - 22 de outubro de 2018</p>	<p>“ [...] sabes eu acho que somos muito privilegiados por termos dois espaços exteriores. Também temos vários materiais que fomos adquirindo consoante a necessidade. [...] o escorrega, os túneis e os pneus são materiais muito importantes também para desenvolver habilidades motoras, pois nestas idades, que eles começam a aprender a se</p>

	<p>Participação das crianças/equipa</p>	<p>e tudo mais... mas, cabe-nos a nós desmistificar isto perante os pais e fundamentarmos muito bem, foi isso que sempre tentei fazer e sempre fiz nas minhas reuniões de pais, fazer vídeos, fotografias daquilo que se faz lá fora de o que é que aquilo propicia às crianças. É ter os pais como nossos parceiros”</p> <p>“[...] Apesar de serem pequeninhos eles percebem e têm de ser ouvidos, têm de ser participativos naquilo que é a vida do grupo, naquilo que lhes diz respeito. Portanto nesta perspectiva sim, as crianças também podem participar na organização do espaço. Quando colocamos algum brinquedo novo ou algo diferente é claro que isso não surge apenas connosco é combinado com o grupo”</p>	<p>ficar em espaços exteriores distintos uma vez que existem dois espaços na instituição” - 14 de novembro de 2018</p>	<p>“[...] embora que eles não falem, eu acho que as crianças devem ter um papel participativo na vida na sala (...) mesmo não dialogando, eles mostram-nos o que querem. Há sinais e expressões que temos de saber que interpretar... Eles comunicam muito connosco” - 27 de novembro de 2018</p>
--	---	---	--	---

<p>3 – Sugestões para a melhoria da organização do exterior</p>		<p>“[...] Temos também ali uma parede que gostava de a transformar [...] [numa] parede musical...”</p> <p>“ [...] o espaço da horta de cima é fantástico, mas as escadas são difíceis de ir com as crianças, por isso, precisávamos de um corrimão [...]. Assim conseguiríamos ir mais vezes àquele espaço.”</p>		
---	--	--	--	--

Tema - Brincar no espaço exterior como estratégia para promover aprendizagens

Tema	Categoria	Indicadores de contexto		
		Entrevistas	Notas de campo	Registos audiovisuais
A importância e influência do brincar no desenvolvimento da criança	Os espaços exteriores como promotores de aprendizagens	<p>“ [...] o brincar é efetivamente um meio privilegiado para as crianças aprenderem não só os conceitos, mas aprenderem a estar, aprender a socializar, aprender a estar em comunidade”</p> <p>“ [...] o brincar é uma coisa que nasce connosco que não é preciso nós forçarmos, as aprendizagens, os conceitos [...] temos de lhes dar tempo, espaço, temos de ser adultos que proporcionam esses contextos e deixá-los ser livres, deixá-los ser aquilo que é a sua essência.”</p> <p>“[...] as nossas crianças não podem viver isoladas dentro de salas [...] Precisam de</p>	<p>“ [...] em conversa com a educadora quando lhe disse o meu tema de investigação esta referiu: Ed. – Ainda bem que vais trabalhar esse tema! [...] Eu pessoalmente identifico-me com essa temática, e acho que o exterior é, sem sombra de dúvidas, potenciador de diversas aprendizagens” - 19 de novembro de 2018</p> <p>“ [...] enquanto observávamos esta brincadeira no exterior a educadora referiu o seguinte: Ed. – Estás a ver? Nós às vezes nem nos apercebemos, mas as crianças de facto estão a aprender [...] por vezes, o tempo é uma correria, e acabamos por negligenciar o exterior, no entanto, basta observarmos as brincadeiras, e nem</p>	<p>“ [...] eu defendo que as crianças devem ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, por isso, acho que é fundamental que haja todo um ambiente educativo capaz de potenciar e estimular o desenvolvimento da criança” - 5 de novembro de 2018</p>

<p>Papel do educador nas brincadeiras das crianças</p>		<p>contacto com o meio, precisam de estar na vida, e estar na vida é estar em contacto com o meio exterior.”</p> <p>“ [...] é serem livre, é terem escadas, terem degraus que possam subir, terem pedras que possam cair e que se possam magoar.”</p> <p>“ [...] a vida está na rua, a vida está nos objetos que nós usamos e não em objetos estereotipados.”</p> <p>“ [...] (o educador] tem um papel fulcral na organização das brincadeiras, porque lá está, em termos de brincadeiras nós devemos de deixar eles brincarem livremente, [...] tem um fulcral na organização do espaço e dos materiais fundamentalmente de forma a que estes se tornem apelativos, desafiantes e que sejam o estilo para a criança e para o grupo.”</p>	<p>precisamos de intervir [...] e chegamos à conclusão que as crianças aprendem, igualmente, nos espaços exteriores” - 3 de dezembro de 2019</p>	<p>“[...] como tu bem sabes eu adoro brincar com eles [...] Por vezes, o meu papel não passa apenas por brincar com eles, às vezes, necessito de intervir quando está a acontecer algum conflito, por posse de brinquedo, ou algo semelhante. Nesse sentido, o meu papel é fulcral “ - 5 de novembro de 2019</p>
--	--	---	--	--

Apêndice 6 - Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no contexto de jardim de infância

Tema - Cenário pedagógico: organização e gestão do espaço exterior

<u>Tema</u>	<u>Categoria</u>	<u>Indicadores de contexto</u>		
		Entrevistas	Notas de campo	Registos audiovisuais
Dinâmicas organizacionais do espaço exterior.		<p>“ [...] Existem três recreios, da creche que está organizado para as crianças da creche com materiais acessíveis. Depois temos o nosso recreio do pré-escolar tem estruturas para eles puderem brincar, tem espaço livre com relva sintética onde eles podem brincar, jogar à bola, têm uma casinha”</p> <p>“ [...] Depois temos o espaço do 1º,2º e 3º Ciclo, que é um espaço maior tem vários campos e tem um espaço com muita areia [...] nós vamos para esse espaço de areia, porque eu acho que a areia é fundamental.”</p>	<p>“ [...] Cheguei ao fim da primeira semana de estágio... confesso que estou apavorada. Tantas, mas tantas atividades curriculares. As crianças transitam de uma atividade para a outra e mal conseguem “respirar”. [...] E os momentos do exterior? Estes apenas acontecem depois do almoço e depois do lanche e a educadora não está presente em nenhum deles.” - 15 de março de 2019</p>	

<p>Representação de si enquanto gestora do seu currículo na organização e gestão do cenário pedagógico</p> <p>Participação das crianças/equipa</p>	<p>Aspetos fulcrais</p>	<p>“ [...] O brincar com a areia, a cozinha de lama, a água, ter esses elementos [...] Depois também acho que os pisos não deveriam ser só em tartan, porque por um lado isso permite que eles não se magoem, mas perdem-se muito, pois não tem pedras, paus, folhas... que é algo que privilegio muito, apesar de não termos. “</p>		<p>“ [...] termos uma horta era essencial. Era importante para eles também puderem fazer escavações na terra ao invés só da areia. Tu sabes, eu já te disse que privilegio muito a areia, acho fundamental, mas existir uma horta no exterior com uma zona de terra era fulcral.” - 15 de abril de 2019</p>
	<p>Dificuldades sentidas</p>	<p>“ [...] Eu acho que eles não têm dificuldades em usufruir do exterior sempre que queiram ou não.”</p>		<p>“ [...] gostava de poder estar mais tempo com eles no exterior... quando eu estou na minha hora do almoço eles estão lá fora, e por vezes, eu fico a observar porque fico cá no colégio, mas gostava de</p>

<p>3 – Sugestões para a melhoria da organização do exterior</p>	<p>Participação das crianças/equipa</p>	<p>“ [...] Algumas vezes eu quando estou a planificar com eles, aliás como fazemos uma reunião do diário em que existe uma parte destinada ao “queremos fazer” e algumas vezes eles sugerem jogos no recreio. Normalmente eu planifico em função daquilo que eles me dizem.”</p> <p>“ [...] a única coisa que eu achava fundamental era um telheiro para que permitisse que de inverno pudéssemos utilizar este espaço.”</p> <p>“ [...] acho que podia haver mais árvores. [...] eles podiam trepar.”</p>	<p>“ [...] estávamos a planificar o nosso dia. A M.M, na reunião, perguntou à educadora se durante o momento do exterior podiam levar a bola para o recreio e fazer um jogo que o seu primo lhe dita ensinado. [...] assim, a educadora acrescentou na planificação o jogo da M.M. “ - 6 de maio de 2019</p>	<p>passar mais tempo com eles.” - 15 de abril de 2019</p> <p>15 de abril de 2019 - “ [...] eu uso a metodologia do MEM, e nesta metodologia privilegiamos muito aquilo que a criança diz. A criança tem voz, a criança tem algo a dizer, por isso, ela participa na vida da sala, ela participa em tudo.” - 15 de abril de 2019</p>
---	---	---	--	---

Tema - Brincar no espaço exterior como estratégia para promover aprendizagens

Tema	Categoria	Indicadores de contexto		
		Entrevistas	Notas de campo	Registos audiovisuais
A importância e influência do brincar no desenvolvimento da criança	Os espaços exteriores como promotores de aprendizagens	<p>“ [...] quando a criança está a brincar está a criar, está a imaginar, está a trabalhar tudo, não é? Trabalha a matemática, a escrita...”</p> <p>“ [...] eu acho que se for um espaço onde exista areia, terra, árvores, que não tenha só relva é promotor de muitas aprendizagens e de muitas brincadeiras, apesar de, quando eles estão a brincar com os amigos eles também estão a imaginar e a recriar brincadeiras. Eles não tem uma bola, mas imaginam um jogo de futebol e imaginam que estão a jogar à bola, isto já tem acontecido muitas vezes, eles não terem a bola, mas estarem a imaginar um jogo e há um que caí no chão porque estava a rematar a bola...,</p>	<p>“ [...] quando referi à educadora que ia trabalhar o brincar no exterior esta, de imediato, me disse: Ed.– A sério que vais trabalhar o exterior? Eu acho que eles aprendem muito no exterior, tu vais ver. Quando formos para o exterior vamos ficar a observar e vais ver o que te estou a dizer” - 18 de março</p> <p>“ [...] Enquanto estávamos no exterior, a educadora chamou-me a atenção para uma aprendizagem de uma criança. Ed. – Olha o M. a pisar apenas as linhas brancas do campo. Está a desenvolver o equilíbrio.” - 13 de maio de 2019</p>	<p>“ [...] existe algo fundamental que as crianças desenvolvem ao longo da brincadeira... a interação entre eles. Ao brincarem estes estão a socializar, estão a criar relações de amizade. Isso é muito importante, nunca nos podemos esquecer disso.” - 6 de maio de 2019</p>

<p>Papel do educador nas brincadeiras das crianças</p>		<p>portanto eles recriam e brincam e têm imaginação.”</p> <p>“[...] se nós entrarmos nas brincadeiras com eles eu acho que acabamos por ter um papel fulcral porque eles acabam por nos imitar ou por ver aquilo que estamos a fazer. Por um lado, eu acho que é positivo, porque dá-lhes uma forma de organização.”</p>	<p>“ [...] o T. e o H, estavam a brincar com os brinquedos de casa, no entanto, eu e educadora observamos que eles estavam numa disputa dos brinquedos, acabando por entrar em conflito. Nesse momento a educadora referiu “tenho de intervir”, acabando por separar as duas crianças.” - 21 de maio de 2019</p>	<p>“ [...] as vezes temos mesmo de intervir nas brincadeiras deles, principalmente quando existe um conflito. Não é fácil, mas temos de saber gerir os conflitos das crianças.” - 6 de maio de 2019</p>
--	--	--	--	---

Apêndice 7 – Representação de papéis sociais no espaço exterior



Imagem 1- Crianças a representarem a educadora no espaço exterior

Apêndice 8 – Estratégia creche: primeiro percurso



Imagem 2- L. a executar o percurso

Apêndice 9 – Estratégia creche: segundo percursos



Imagem 3- R., M. e M. a executarem o segundo percurso



Imagem 4- Apoio ao W. durante o percurso

Apêndice 10 – Representação de papéis sociais na intervenção



Imagem 5- Representação de papéis sociais

Apêndice 11 – Estratégia creche: encher e despejar



Imagem 6- Crianças a escavarem e a encherem e esvaziarem recipiente

Apêndice 12 – Estratégia creche: funil



Imagem 7- Brincadeira com o funil

Apêndice 13 – Estratégia jardim de infância: jogo da mímica



Imagem 8- As crianças a delinarem as regras do jogo



Imagem 9- Dinamização do jogo



Imagem 10- Mímica de uma animal

Apêndice 14 – Estratégia jardim de infância: jogos tradicionais



Imagem 11- Dinamização do jogo lencinho da botica



Imagem 12- Dinamização do jogo cabra cega