MARTA SOLER CARAMELO

Nº 230139015

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR EM CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação

ORIENTADOR

Professora Especialista Maria Teresa de Matos

dezembro de 2024

MARTA SOLER CARAMELO

Nº 230139015

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR EM CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira, Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Especialista Maria Teresa Elvas de Matos, Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia, Instituto Politécnico de Setúbal

dezembro de 2024

Agradecimentos

Escrever este capítulo faz-me voltar atrás no tempo, há cinco anos, quando, depois de voltar de um passeio de bicicleta à beira-mar, me deparei com o email de entrada no curso que, desde que me lembro de sonhar, sempre foi o meu maior sonho. Hoje, ao encerrar cinco anos de tantas aprendizagens e vivências que ficarão para o resto da vida, não posso deixar de agradecer a quem esteve presente.

Em primeiro lugar, quero agradecer a mim própria, por ter-me permitido viver e aproveitar estes anos, que como ouvi dizer a minha vida toda, “são os melhores anos da nossa vida” e por nunca ter desistido nos momentos mais difíceis e cansativos deste percurso.

Agradeço, também, às amigas que fiz durante este percurso e com quem partilhei bastantes trabalhos de grupo, pois mesmo nos dias onde o meu mau feitio se destacava, nunca deixaram de estar presentes e de ser uma peça essencial.

À Ana Gião, um agradecimento especial pelo companheirismo no decorrer dos estágios e por todos estes meses de construção deste relatório. Por me ter ouvido, por me ter ajudado, por ter sido uma amiga e uma companheira incansável.

Às educadoras cooperantes, que me auxiliaram em tudo o que precisei, que mantiveram contacto comigo mesmo após terminar o estágio e que foram essenciais na construção da profissional de educação em que me estou a tornar.

Aos professores da ESE/IPS, que contribuíram para realizar aprendizagens significativas e à minha orientadora e professora Teresa de Matos, que teve uma paciência infinita e que nunca deixou de acreditar em mim.

A todas as crianças que se cruzaram comigo e que mesmo sem saber, tornaram os meus dias maus em dias bons e os bons ainda melhores. Obrigada por me lembrarem todos os dias o porquê de este ter sido sempre o meu sonho.

Por fim, mas tão importante como os outros, um agradecimento gigante a todos os que direta ou indiretamente se cruzaram comigo durante estes cinco anos. Fizeram-me ser a pessoa que sou hoje. Obrigada!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e consiste num Projeto de Investigação onde é apresentado um estudo desenvolvido em dois contextos educativos, creche e jardim-de-infância.

A temática que o relatório aborda centra-se na Importância da Utilização do Espaço Exterior em Creche e Jardim-de-Infância e a questão de investigação a que o projeto procura dar resposta é ***"Como promover a utilização do espaço exterior em contextos de Creche e Jardim-de-Infância?"*.**

Tal como mencionado, foi desenvolvido um estudo em dois contextos educativos, de modo a conseguir responder à questão de investigação. Para isto, foi adotada uma abordagem qualitativa, mais concretamente, uma metodologia de investigação-ação, sendo que, para recolher as informações necessárias, foram utilizados alguns procedimentos de recolha de informação, como a observação, as notas de campo, os meios audiovisuais, a análise documental e foram, também, realizadas duas entrevistas, às duas educadoras cooperantes.

Dentro desta temática, realizei também algumas intervenções, tanto direta como indiretamente, que posteriormente foram descritas e refletidas neste relatório, permitindo que eu compreendesse de forma mais clara a importância que a utilização do espaço exterior tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A realização deste estudo e a posterior construção deste relatório permitiram-me aprofundar os meus conhecimentos relativamente ao espaço exterior e à utilização do mesmo, conseguindo refletir e obter novos pontos de vista em relação à importância que este espaço apresenta na educação de infância. Para além disto, através da observação das práticas educativas das educadoras cooperantes perante o espaço exterior, tornou-se possível refletir acerca da importância de relacionar a teoria com a prática, valorizando sempre o interesse e a necessidade das crianças relativamente a este tema.

Palavras-chave: Espaço Exterior; Educação de Infância; Brincar; Aprendizagem

Abstract

This report was carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and consists of a Research Project which presents a study developed in two educational contexts, nursery and kindergarten.

The theme that the report addresses focuses on the Importance of Using Outdoor Space in Nursery and Kindergarten and the research question that the project seeks to answer is ***"How to promote the use of outdoor space in Nursery and Kindergarten contexts?"***

As mentioned, a study was developed in two educational contexts, in order to answer the research question. For this, a qualitative approach was adopted, more specifically, an action research methodology, and, to collect the necessary information, some information collection procedures were used, such as observation, field notes, audiovisual media, document analysis and two interviews were also carried out with the two cooperating educators.

Within this theme, I also carried out some interventions, both directly and indirectly, which were later described and reflected in this report, allowing me to understand more clearly the importance that the use of outdoor space has on children's development and learning.

Carrying out this study and the subsequent creation of this report allowed me to deepen my knowledge regarding outdoor space and its use, being able to reflect and obtain new points of view regarding the importance that this space presents in early childhood education. Furthermore, through observing the educational practices of cooperating educators in the outdoor space, it became possible to reflect on the importance of relating theory to practice, always valuing the interest and needs of children regarding this topic.

Keywords: Outdoor Space; Childhood Education; Play; Learning

Índice

Introdução…… **10**

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência…….. **13**

1. Conceção de Criança…….... 13
2. Importância do Brincar……..... 15
3. Espaço Exterior em Educação de Infância……... 17
4. Famílias e Espaço Exterior……... 20
5. Papel do/a Educador/a……..... 22

Capítulo II – Metodologia……..... **25**

1. Investigação Qualitativa…….25
2. Investigação-Ação…… 26
3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação…….28

3.1 Observação…… 29

3.1.1. Notas de Campo…… 30

3.1.2. Meios Audiovisuais…… 31

3.2 Análise Documental…….. 31

3.3 Entrevista……..... 32

4. Procedimentos de Tratamento e Análise da Informação…… 33

Capítulo III – Caracterização dos Contextos de Estágio e Descrição e Interpretação das Intervenções……..... 34

1. Instituição A – Contexto de Estágio em Jardim-de-Infância ……...…….35

1.1 Infraestruturas e Espaços Físicos da Instituição……36

1.2 Equipa Pedagógica da Sala……..36

1.3 Grupo de Crianças……..... 37

1.4 Organização dos Espaços e Materiais……38

1.5 Organização Temporal da Vida na Sala……..41

2. Descrição das Intervenções em Contexto de Jardim-de-Infância……42

2.1 Balanço das Intervenções em Contexto de Jardim-de-Infância…….....46

3. Instituição B – Contexto de Estágio em Creche…….50

3.1 Infraestruturas e Espaços Físicos da Instituição……50

3.2 Equipa Pedagógica da Sala…….51

3.3 Grupo de Crianças…… 52

3.4 Organização dos Espaços e Materiais……...52

3.5 Organização Temporal da Vida na Sala…… 54

4. Descrição das Intervenções em Contexto de Creche…… 56

4.1 Balanço das Intervenções em Contexto de Creche…….64

Capítulo IV – Considerações Finais……..68

Referências Bibliográficas……...74

Apêndices……78

Apêndice A…….78

Apêndice B…… 79

Apêndice C……82

Apêndice D……86

Apêndice E……88

Índice de Figuras

Figuras 1, 2 e 3 - *Espaços Exteriores da Instituição A*.....…36
Figura 4 - *Bosque no espaço envolvente da Instituição A*…….39
Figuras 5 e 6 - *Espaço Lúdico da Instituição A*……...40
Figura 7 – *Carrinho de madeira*…….....40
Figuras 8, 9 e 10 - *Crianças a explorarem o bosque*…….....44
Figuras 11 e 12 – *Crianças no dia de São Martinho*……..46
Figuras 13 e 14 – *Espaços Exteriores da Instituição B*…….50
Figuras 15 e 16 – *Varanda da Sala Lilás*…….54
Figura 17 – *1ª etapa*……...58
Figura 18 – *2ª etapa*……...…….....58
Figura 19 – *3ª etapa*…….58
Figura 20 – *4ª etapa*…….58
Figura 21 – *5ª etapa*…….58
Figura 22 – *6ª etapa*…….58
Figura 23 – *7ª etapa*…….59
Figura 24 – *8ª etapa*…….59
Figura 25 – *Cartaz para as Famílias*……..…….....60
Figuras 26 e 27 – *2ª etapa*…….63
Figuras 28,29 e 30 – *3ª etapa*……...63
Figuras 31, 32 e 33 - *4ª etapa*…….63

Índice de Tabelas

Tabela 1 - *Organização dos momentos de estágio* 34
Tabela 2 - *Rotina Diária da Sala Azul* 41
Tabela 3 - *Rotina Diária da Sala Vermelha* 54
Tabela 4 - *Agenda Semanal da Sala Vermelha* 55

Siglas e Acrónimos

AAE – Auxiliar de Ação Educativa

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESE – Escola Superior de Educação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

IPS – Instituto Politécnico de Setúbal

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

Introdução

A utilização do espaço exterior em contextos de creche e jardim-de-infância é um tema muito abordado na educação de infância e tem vindo a ganhar cada vez mais importância nos dias que correm. Atualmente, vivemos numa sociedade onde, em concordância com Maria Isabel de Barros, "o distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise no nosso tempo." (2018, p.16), uma vez que as crianças despendem muito do seu tempo fechadas em casa, temos de valorizar mais o contacto destas com o exterior e a natureza, pois são cada vez mais reconhecidos os múltiplos benefícios que este contacto proporciona ao desenvolvimento das crianças.

Ao permitir que as crianças tenham a oportunidade de interagir com o espaço exterior, estamos a propiciar não só a saúde física e mental, como também, a criatividade, a socialização, a capacidade de se tornarem seres independentes, de serem capazes de resolver problemas, etc.

De acordo com a perspetiva apresentada nas Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC), publicadas em março de 2024, a organização dos espaços exteriores merece a mesma reflexão cuidadosa que é concedida aos espaços interiores, considerando a sua importância para o bem-estar, o brincar e as aprendizagens das crianças. Criar e manter um espaço exterior que seja seguro, amplo e diversificado implica valorizar as oportunidades de interação das crianças com o mundo natural, com os pares e com adultos. Sendo que, em primeiro lugar, é necessário reconhecer o grande potencial pedagógico do espaço exterior, superando a visão de que este é apenas um lugar para "gastar energias". (Marques, Azevedo, Marques, Folque & Araújo, 2024).

Por este motivo, o meu projeto de investigação incide na importância da utilização do espaço exterior, cuja questão de investigação é: **Como promover a utilização do espaço exterior em contextos de Creche e Jardim-de-Infância?**

O presente relatório, que corresponde ao projeto de investigação, foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Setúbal. No decorrer deste Mestrado foram realizados alguns

estágios, em contexto de creche e jardim-de-infância, que serão mencionados ao longo deste documento, onde desenvolvi o estudo que será apresentado.

Baseando-me nas observações que fiz em ambos os contextos, não tive muitas dúvidas nem dificuldades em escolher este tema, uma vez que é transversal aos dois contextos e tem uma importância crucial na educação de infância, tal como referido anteriormente.

O documento encontra-se organizado em cinco capítulos. O capítulo I diz respeito ao Quadro Teórico de Referência, onde abordarei vários conceitos relacionados com a temática representada, que ajudam a compreendê-la e a defini-la, sendo eles: a Conceção de Criança, a Importância do Brincar, o Espaço Exterior em Educação de Infância, as Famílias e o Espaço Exterior e o Papel do/a Educador/a.

No capítulo II, apresentarei a Metodologia utilizada neste projeto, concedendo destaque à investigação qualitativa e investigação-ação e, posteriormente, referirei quais os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados, nomeadamente, a observação (notas de campo e meios audiovisuais), análise documental e entrevista e falarei, também, dos procedimentos de análise e tratamento de informação.

Já o capítulo III, é referente à Caracterização dos Contextos de Estágio e Descrição e Interpretação das Intervenções, onde farei uma descrição das infraestruturas e espaços físicos das instituições, das equipas pedagógicas das salas, dos grupos de crianças, da organização dos espaços e materiais e da organização temporal da vida na sala e onde descreverei e interpretarei as intervenções realizadas no decorrer dos estágios, realizando, também, um balanço reflexivo sobre as mesmas.

O último capítulo corresponde às Considerações Finais, onde refletirei sobre todo o caminho que percorri ao desenvolver este projeto de investigação, referindo quais as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas, entre outros aspetos que considero terem sido cruciais no meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura educadora de infância.

É importante referir que, quando iniciei o Mestrado, encontrava-me inscrita no Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico pelo que, quando realizei o meu primeiro estágio, na valência de jardim-de-infância, o projeto de investigação ainda não era uma temática prioritária, uma vez que nesse Mestrado, a escolha do tema de investigação é referente ao último estágio realizado no segundo ano, na valência de 1º Ciclo. No entanto, a minha transição para o Mestrado em Educação Pré-Escolar foi realizada antes do segundo semestre do primeiro ano e, quando realizei o segundo estágio, em contexto de creche, já me encontrava a definir o tema deste projeto e a trabalhar nele.

Por este motivo, em contexto de jardim-de-infância não tive a possibilidade de planificar e realizar intervenções relacionadas com o tema de investigação do projeto, uma vez que, no segundo ano, quando voltei à instituição onde tinha realizado o estágio em jardim-de-infância, a educadora cooperante que acompanhei no primeiro estágio, encontrava-se na valência de creche. Ainda assim, tive a possibilidade de observar e participar em vários momentos propostos pela educadora, que irei descrever e refletir sobre os mesmos, centrando-me sobretudo na minha observação e participação.

Neste relatório irei manter o anonimato das instituições onde realizei os estágios, tal como das educadoras cooperantes que acompanhei, pelo que nomearei a instituição onde realizei o primeiro estágio de instituição A, tal como educadora A. Em relação à instituição onde realizei o segundo estágio e à respetiva educadora, irei denominar de B.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

O primeiro capítulo deste documento diz respeito ao enquadramento teórico do projeto de investigação, onde abordarei alguns conceitos relacionados com o tema, que permitem compreendê-lo e defini-lo de forma clara. Os conceitos que serão definidos são: a Conceção de Criança, a Importância do Brincar, o Espaço Exterior em Educação de Infância, as Famílias e o Espaço Exterior e o Papel do/a Educador/a.

1. Conceção de Criança

Inserir a conceção de criança neste quadro teórico de referência é fundamental, uma vez que se os adultos, mais precisamente, os educadores de infância, não virem as crianças como seres capazes e competentes, raramente as permitirão explorar o espaço exterior no seu todo, pois estarão sempre com receio de que caiam, que se magoem, etc., não lhes concedendo a liberdade necessária para a exploração e a aprendizagem.

Na perspetiva das OPC, 2024, os bebés e as crianças mais novas são cidadãos com direitos, como o de participarem nas ações e decisões que afetam o seu quotidiano, não sendo apenas seres que reagem passivamente aos estímulos externos. Estes são "(…) naturalmente curiosos, abertos e motivados para explorarem e aprenderem acerca do mundo físico e social." (Marques et al, 2024, p.17).

Neste sentido, em concordância com os autores acima mencionados, reconhecer a criança como sujeito e participante ativa no processo educativo, é valorizar o seu potencial e a sua capacidade participativa, desde o momento em que nasce.

Já o Ministério da Educação do Brasil, na sua publicação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, defende que a criança é um

> sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas quotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra,

questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p.12 cit. por Fochi, 2023, p.25).

Por este motivo, compreende-se que é essencial reconhecer a criança tal como ela é e proporcionar-lhe um ambiente educativo onde exista espaço para se expressar livremente e onde os seus direitos são respeitados e escutados, de modo a promover o desenvolvimento da sua identidade, tanto pessoal como coletiva.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas em 2016, é referido que desde que nascem, as crianças são detentoras de uma grande energia e de curiosidade inata para explorar e compreender o mundo ao seu redor. Esta curiosidade torna-as competentes nas relações e interações com os pares, demonstrando uma abertura para o que é novo e diferente. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Deste modo, Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) referem que é importante olhar para a criança como um ser competente, respeitando-a e garantindo-lhe o seu direito a ter voz e protagonismo, uma vez que as mentes das crianças têm um desenvolvimento rápido. Isto é resultado de uma "interação complexa de emoções, interpretações dos sentidos e experiências de movimentos, memórias, planeamentos e aprendizagem." (Hanscom, 2018, p.64).

Assim, entende-se que as crianças são vistas como seres que estão em constante desenvolvimento e que devem ser sujeitos ativos e participativos no seu processo de construção de conhecimento e identidade.

Na perspetiva de Maria da Graça Horn devemos entender a criança como "(…) agente do seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende por meio da interação com o meio e com outros parceiros." (2017, p.24). A autora defende, ainda, que a interação da criança com o meio e com os pares, irá introduzir a criança naquele ambiente, incentivando-a a envolver-se de forma ativa, assumindo um papel central nas interações participativas.

Por sua vez, Anna Tardos (2023) defende que se acreditarmos no potencial da criança e encorajarmos a sua independência e iniciativa nas suas

ações e atividades, ela será capaz de realizar muito mais do que aquilo que o adulto espera, pois poderá demonstrar uma grande agilidade e destreza física e também uma curiosidade atenta em relação ao ambiente que a rodeia.

Com isto, compreendemos que a conceção de criança abrange uma compreensão complexa das características, necessidades e potenciais que as crianças podem ter durante o seu desenvolvimento. Ao reconhecermos as crianças como seres ativos e participantes no seu crescimento, estamos a valorizar a sua curiosidade e capacidade de aprendizagem individual.

2. Importância do Brincar

Considera-se crucial abordar este conceito no quadro teórico de referência, uma vez que brincar no espaço exterior é essencial para o desenvolvimento saudável e integral das crianças, tendo em conta que proporciona vários estímulos naturais e um ambiente amplo e aberto para as crianças se movimentarem livremente.

De acordo com Carlos Neto, “brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros” (2020, p.37). O autor refere ainda que os benefícios associados ao brincar são bastante significativos “em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais.” (p.39).

Assim, consegue perceber-se que brincar no exterior é um processo que envolve o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais e a exploração do mundo ao redor, o que leva a oportunidades significativas de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento.

Nos seus estudos, Paulo Fochi (2023) defende que brincar permite que os bebés e as crianças pequenas aprendam sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia, uma vez que estas não separam o momento de brincar do momento de aprender, acontecendo este de maneira interligada.

Semelhantemente, Catarina Martins refere que “quando [as crianças] se encontram envolvidas no ato de brincar, desenvolvem a inteligência e aprendizagem progressivamente a representar simbolicamente a sua própria realidade.” (2023, p.7)

Compreende-se assim que “(…) o brincar não depende da oferta de lugares especiais ou do oferecimento de objetos chamados de “brinquedos” para as crianças (…).” (Goldschmied & Jackson, 2008, p.25).

Deste modo, é possível assumir que o brincar desempenha um papel central na educação de infância, uma vez que é assim que as crianças exploram, experimentam e conhecem conceitos fundamentais para o seu desenvolvimento.

Posto isto, quanto mais qualidade houver nas oportunidades de brincadeiras oferecidas às crianças, mais agradáveis e enriquecedoras serão as experiências que tanto as crianças, como os adultos, vão ter. (Goldschmied & Jackson, 2008).

É importante realçar que todos os factos referidos anteriormente, relativamente ao conceito de brincar, referem-se tanto ao espaço interior como ao espaço exterior, uma vez que em ambos se realizam aprendizagens e brincadeiras significativas para as crianças.

Em relação ao brincar no espaço exterior, Fochi (2023) refere que brincar em contacto com a natureza é permitir que a criança tenha tempo para se conectar a si mesma, tendo a oportunidade de experienciar e explorar o contato com elementos naturais.

Assim, “a brincadeira ao ar livre é um género de brincadeira que promove um desenvolvimento saudável do ponto de vista sensorial e motor nas crianças” (Hanscom, 2018, p.15).

Para além disto, é

> através das experiências de brincar no espaço exterior, em contacto com elementos naturais e em interação com pares e adultos significativos, [que] a criança é estimulada a desenvolver competências ligadas ao conhecimento e controlo do corpo, à avaliação e gestão do risco, à

criatividade e resolução de problemas, à necessidade de cuidado e respeito pelo meio, entre outras." (Bento, 2020, p.5).

Tal como é possível compreender, são bastantes os benefícios significativos associados ao brincar ao ar livre que contribuem para o crescimento saudável e equilibrado das crianças, preparando-as para o mundo que as rodeia e para enfrentar desafios futuros. Por este motivo, é fundamental que as crianças tenham acesso a espaços exteriores onde possam brincar livremente, explorar a natureza, os materiais naturais, interagir com os pares, deparando-se com desafios diversos, de modo a desenvolver aprendizagens significativas.

3. Espaço Exterior em Educação de Infância

Uma vez que o tema do projeto de investigação se encontra relacionado com a importância da utilização do espaço exterior, considera-se importante perceber o que se entende por este conceito.

Nos seus estudos, Gabriela Bento (2020) refere que os espaços exteriores das creches, jardins-de-infância e escolas se configuram como ambientes privilegiados e muito influentes na vivência de experiências de brincar ao ar livre, reconhecendo-se o papel e a responsabilidade destes contextos na promoção de valores e atitudes de respeito e ligação ao meio, cidadania, comportamentos sustentáveis e saudáveis, entre outros.

Em concordância, as OPC definem este espaço como um espaço que proporciona diversas oportunidades de observação e exploração para as crianças, permitindo-lhes descobrir o mundo físico por meio de elementos com potencial para estimular vários sentidos e, para além disso, oferece desafios para o desenvolvimento motor das crianças. (Marques et al, 2024).

Já na perspetiva das OCEPE, o espaço exterior merece tanto cuidado e atenção do/a educador/a como o espaço interior, uma vez que está repleto de oportunidades educativas e potencialidades. Os autores referem que este espaço

(…) é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de

> interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) [e é também] um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre. (Silva et al., 2016, p. 27).

Assim, é possível compreender que o espaço exterior é como uma sala ao ar livre, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças a vários níveis, como o nível físico, cognitivo, emocional e social, uma vez que oferece um ambiente rico e estimulante.

Por este motivo, tal como refere a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) no seu Contributo para assegurar a Qualidade Pedagógica em Educação Pré-Escolar (3-6 anos) em tempo de Covid-19, o espaço exterior deve ser um espaço "de conforto que transpire segurança e que se afirme como lugar de pertença, de experienciação, que garanta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Um espaço que privilegie a relação das crianças com o exterior e com a natureza" (APEI, 2022, p.3).

Em concordância, Post & Hohmann (2011) referem que este espaço é um lugar promissor de aprendizagens e vivências, repleto de oportunidades de exploração e de brincadeiras para as crianças, que proporciona uma ampla variedade de experiências físicas e sensoriais.

Deste modo, é importante ter sempre presente que o espaço exterior também envolve um planeamento cuidado, onde sejam considerados os interesses e necessidades das crianças, promovendo a exploração, a criatividade e a interação social, uma vez que, tal como refere Catarina Martins (2023), este espaço pode ter uma maior importância para novas aprendizagens, tendo em conta que permite realizar uma grande diversidade de experiências pedagógicas.

Assim, se a utilização do espaço exterior for cuidadosamente planeada, pode não só proporcionar inúmeras brincadeiras e interações sociais, como também inúmeras aprendizagens e conhecimentos que nenhum livro consegue transmitir da mesma forma, sobre a natureza e os seres vivos (Goldschmied & Jackson, 2008).

Entende-se, assim, que a integração da utilização do espaço exterior na rotina, planeando-a de forma cuidada, será sempre uma mais-valia, pois, para além de ser um espaço de brincadeira, tornar-se-á também uma extensão significativa do ambiente educativo, onde a aprendizagem decorrerá de forma espontânea.

Quando se reflete sobre este conceito é, também, fundamental fazer referência aos 10 Direitos Naturais das Crianças, uma vez que estes reconhecem a importância de respeitar a individualidade de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento. Giovanna Zavalloni, elaborou uma lista com estes direitos, mencionando-os da seguinte forma:

1. Direito ao Ócio (a viver momentos não programados pelos adultos);
2. Direito a Sujar-se (a brincar com areia, terra, grama, folhas, água, pedras e galhos);
3. Direitos aos Odores (a sentir o gosto dos aromas, reconhecer os perfumes oferecidos pela natureza);
4. Direito ao Diálogo (a ouvir e poder tomar a palavra, conversas e dialogar);
5. Direito ao Uso das Mãos (a bater pregos, a serrar e raspar madeira, lixar, colar, modelar o barro, amarrar cordas);
6. Direito a um Bom Início (a comer comidas saudáveis desde o nascimento, beber água, limpar e respirar ar puro);
7. Direito à Rua (a brincar em praças livremente, a caminhar pelas ruas);
8. Direito ao Selvagem (a construir um refúgio de brincadeiras na mata, a ter bosques para se esconder, árvores para subir);
9. Direito ao Silêncio (a ouvir o soprar do vento, o canto dos passarinhos, o borbulhar da água);
10. Direito às Nuances (a ver a alvorada e o pôr-do-sol, a admirar, à noite, a lua e as estrelas). (Zavalloni, 2012, p.163).

Existem, também, alguns efeitos positivos que Tiziana Caobelli destaca da interação das crianças com a natureza, como:

> o desenvolvimento do poder de observação e da criatividade; a promoção do uso da linguagem e das habilidades cooperativas; alívio do estresse e

> possibilidade de lidar com adversidades; auxílio no tratamento a crianças com déficit de atenção; melhor desempenho da coordenação motora e desenvolvimento da imaginação e despertar de um sentimento de admiração pelo mundo. (Caobelli, 2013, cit. por Horn, 2017, p.87).

Desta forma, considera-se fundamental ter sempre presente que o espaço exterior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois para além de promover o contacto com a natureza, contribui para o bem-estar emocional, social e cognitivo das crianças, uma vez que este espaço não só complementa o espaço da sala, mas também enriquece a experiência educativa e pedagógica das mesmas.

4. Famílias e o Espaço Exterior

A criação e a existência de uma boa relação entre o contexto educativo e as famílias é fulcral para que possa existir comunicação e colaboração de ambas as partes no processo educativo das crianças e, por este motivo, é um conceito fundamental a abordar neste capítulo.

Em primeiro lugar, segundo as autoras das OPC, é importante não esquecer que "(…) cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem" (2024, p.13). Desta forma, é importante que o/a educador/a crie laços com esse outro ambiente educativo, reconhecendo e valorizando a sua relevância para o desenvolvimento das crianças e para o seu sucesso de aprendizagem. (Marques et al, 2024).

Tal como refere Teresa Vasconcelos,

> Uma parceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos, a partilha de informação e de serviços, o apoio à emergência dos poderes dos pais e da comunidade (2009, p.145).

Para além disto, Eyer & Mena (2014), defendem que é importante que a comunicação seja valorizada desde o primeiro dia, pois é assim que se começa

a criar uma relação com a família, uma vez que ao estabelecer um diálogo, será mais fácil compreender os pais e explicar as abordagens e as conceções em que o/a educador/a acredita.

No entanto, em relação à utilização do espaço exterior, existe, frequentemente, uma preocupação acrescida por parte das famílias, pois embora tenham conhecimento que brincar ao ar livre traz inúmeros benefícios para as crianças, há sempre algumas situações que as preocupam e podem acabar por dificultar o trabalho dos/as educadores/as. O exemplo mais comum é o facto das crianças se sujarem enquanto brincam no exterior, no entanto existem outros fatores que podem dificultar a aceitação dos pais à utilização deste espaço, como as condições meteorológicas ou a segurança.

Ainda assim, tal como foi referido anteriormente, é importante saber comunicar com as famílias, compreendê-las e escutá-las, pois tal como podemos compreender através da publicação sobre a Participação e Envolvimento das Famílias, as autoras Isaura Pedro e Lurdes Mata realçam que, “quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos.” (Mata & Pedro, 2021, p.37).

Semelhantemente, Marques et al (2024), nas OPC, afirmam que comunicar com as famílias sobre as intencionalidades pedagógicas que constam no projeto pedagógico é uma grande oportunidade para envolvê-las no processo de aprendizagem das crianças.

Assim, será possível existir uma comunicação clara e explícita entre as famílias e os/as educadores/as, onde as famílias tomam conhecimento de todo o trabalho desenvolvido, das intencionalidades do/a educador/a, conseguindo ter uma visão mais alargada dos progressos, desenvolvimentos e aquisições de novas aprendizagens realizadas no espaço interior e exterior do contexto educativo.

Desta forma, ao compreender as intencionalidades pedagógicas que se encontram inerentes à utilização do espaço exterior e à importância que este tem no desenvolvimento das crianças, será possível minimizar algumas

preocupações que existam e iniciar uma colaboração de ambas as partes mais consistente e harmoniosa.

Para isto, é fundamental que exista, também, a participação das famílias nestes momentos, uma vez que esta "(…) cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais. De facto, estes constroem uma visão mais rica e complexa acerca das aprendizagens das crianças (…)". (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.21).

Também na perspetiva das OCEPE, os pais/famílias, sendo principais responsáveis pela educação das suas crianças, têm o direito de participar no desenvolvimento das suas aprendizagens pelo que, não devem ser apenas informados do que se passa no jardim-de-infância, como também devem ter a oportunidade de contribuir no planeamento e avaliação da prática educativa. (Silva et al., 2016).

Deste modo, a parceira entre as famílias e os/as educadores/as é fundamental para tirar o máximo de proveito das oportunidades que o espaço exterior oferece, pois ao trabalharem juntos conseguirão garantir que as experiências ao ar livre sejam mais ricas, significativas e integradas na vida quotidiana das crianças, tanto na creche ou jardim-de-infância, como em casa.

5. Papel do/a Educador/a

O papel que o/a educador/a tem na educação de infância é de extrema importância, pois este/a desempenha múltiplas funções que são cruciais para o desenvolvimento das crianças, pelo que é crucial estar inserido neste tópico do relatório.

Tendo em conta as perspetivas apresentadas nas Orientações Pedagógicas para a Creche, compete ao/à educadora/a apoiar e incentivar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, aproveitando o meio social amplo e as interações proporcionadas pelos contextos de educação de infância, de maneira que as escolhas, opiniões e perspetivas das crianças sejam claras e debatidas. Estas referem, ainda, que cabe ao/à educador/a, "(…) garantir que todas as crianças possam beneficiar de experiências e processos educativos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagens desde as primeiras

idades, bem como o seu bem-estar e a sua participação no mundo a que pertencem." (Marques et al., 2024, p.24).

Em concordância com as perspetivas apresentadas, "os comportamentos e atitudes que [o/a educador/a] manifesta, bem como o profissional que possui, são determinantes na promoção de práticas educativas de qualidade." (Bento, Bilton & Dias, 2017, p. 106)

Ainda de acordo com as mesmas autoras, referidas e citadas anteriormente, estes pressupostos também são particularmente válidos nas ações educativas ao ar livre, uma vez que num contexto menos estruturado e formatado, a intervenção do adulto assume características distintas do trabalho desenvolvido na sala, tirando-se proveito das atividades oferecidas pelos diferentes espaços e recursos naturais.

Portanto, é essencial que o/a educador/a reconheça a importância do espaço exterior e o integre de forma proativa e criativa nas práticas pedagógicas, de modo a garantir que as crianças tenham acesso a ambientes seguros, estimulantes e enriquecedores para brincar, aprender e crescer.

Para que isto aconteça, é crucial saber escutar as crianças através das suas diversas formas de expressão, reconhecendo que estas vão além da linguagem verbal, como gestos, desenhos, brincadeiras e narrativas orais e escritas, pois assim será possível adaptar os espaços e as práticas pedagógicas aos seus interesses e necessidades (Barros, 2018).

De acordo com Brickman & Taylor (1991), os adultos devem abordar e trabalhar com as crianças no recreio de forma semelhante à maneira como o fazem dentro da sala, visando oferecer o máximo de liberdade possível para as atividades ao ar livre.

Desta forma, "os educadores preconizam a brincadeira como a estratégia mais valiosa para a aprendizagem, uma vez que as crianças necessitam de criar ambientes divertidos e estimulantes, de modo a promover atividades práticas e descobrir recursos interessantes." (Martins, 2023, p.8). A autora defende, ainda, que é fundamental que o/a educador/a tenha um papel ativo na observação e no planeamento das brincadeiras, uma vez que deste modo consegue ter a

perceção de como e de quais poderão ser mais benéficos para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o/a educador/a desempenha um papel essencial como facilitador da aprendizagem, observador atento das necessidades das crianças e promotor de experiências enriquecedoras que contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Deste modo, a partir do momento em que as crianças são vistas como seres capazes, cabe ao/à educador/a propiciar a utilização do espaço exterior, concedendo total liberdade às crianças para explorarem, aprenderem, se sujarem, entre outros, tendo "(…) o papel de proporcionar momentos de brincadeira social espontânea ou brincadeira dirigida, com a finalidade de promover um desenvolvimento global nas crianças." (Martins, 2023, p.7).

O/a educador/a tem, por isso, um papel essencial em promover e apoiar a brincadeira ao ar livre, reconhecendo a importância que tem no desenvolvimento das crianças e garantindo que as crianças tenham as oportunidades necessárias.

De acordo com o que Silva et al. (2016) mencionam nas OCEPE, as múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada.

Para além disto, Epstein & Hohmann (2019), defendem que o papel do adulto durante o tempo em que acompanha as crianças no espaço exterior é de observar e focalizar "toda a sua atenção nas crianças para compreender e apoiar as suas iniciativas ao ar livre, de forma lúdica e não dirigida" (idem, p.378).

Assim, compreendemos que o adulto que acompanha diariamente as crianças desempenha um papel fundamental no seu processo de aprendizagem, influenciando comportamentos, atitudes e práticas educativas. Ao valorizar e incentivar o brincar e a exploração do espaço exterior, o/a educador/a desempenha um papel essencial na promoção do desenvolvimento das crianças no espaço exterior, contribuindo ainda para a realização de um desejo que todas as crianças têm, que é efetivamente um imenso gosto e prazer em brincar no exterior.

Capítulo II – Metodologia

O presente capítulo diz respeito à metodologia de investigação utilizada no atual projeto. Primeiramente, exploro e abordo as características da Investigação Qualitativa e da Investigação-Ação, uma vez que foi em conformidade com as mesmas que o projeto se desenvolveu. De seguida, apresento os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados no projeto, nomeadamente: observação, notas de campo, meios audiovisuais, análise documental e entrevistas.

1. Investigação Qualitativa

As abordagens qualitativas na investigação são um instrumento relevante tendo em conta que,

> assentam numa perspetiva compreensiva, ou seja, na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais; nesta medida, permitem a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo (Alves & Azevedo, 2010, p.6).

Estes autores referem, ainda, que a abordagem qualitativa oferece uma gama diversificada de técnicas, que deverão ser escolhidas tendo em conta o objeto de investigação, os seus objetivos, o contexto em que é realizada e os interesses e experiência do investigador. Para além disto, é importante que exista uma justificação sobre a necessidade e a pertinência da análise que está a ser proposta, identificando lacunas existentes e os contributos necessários.

Também na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa é utilizada para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, sendo os dados recolhidos qualitativos, uma vez que são ricos em pormenores descritivos no que diz respeito a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

Os mesmos defendem que esta se trata de um termo genérico em que constam várias estratégias de investigação com características específicas, sendo estas: a fonte direta de dados é o ambiente natural em que o investigador

é o instrumento principal; é descritiva, isto é, os dados são recolhidos através de texto ou imagens/ vídeos; o processo é mais importante que os resultados; os dados são analisados de forma indutiva; o significado é importante na abordagem qualitativa.

Desta forma, em concordância com Robert K. Yin espera-se que o investigador apresente certas competências básicas como:

- Saber formular boas perguntas e interpretar as respostas;
- Ser um bom ouvinte e não ser traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos;
- Ser adaptável e flexível, e conseguir ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças;
- Ter uma boa capacidade de 'agarrar' os aspetos que estão a ser estudados. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções geráveis;
- Não ser influenciado por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria. (Yin, 1989, cit. Amado, 2017, p.123).

No decorrer dos momentos de estágio, foram realizadas várias observações e recolhidas informações, realizando registos escritos e audiovisuais, de modo a conseguir analisá-los e, assim, desenvolver o projeto e responder à questão de investigação.

2. Investigação-Ação

Respetivamente à investigação-ação, são vários os autores que se dedicam a estudar e definir este conceito, existindo, por este motivo, várias conceções sobre o mesmo.

Na perspetiva de Arménio Fernandes, "A investigação-acção considera "o processo de investigação em espiral", interactivo e focado num problema" (2006, p.2). Por outro lado, considera-se que a investigação-ação se trata de um "estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma" (Elliot, 1993, cit. por Coutinho et al, 2009, p.360). Numa outra visão, esta é definida como "uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria" (Lamax, 1990 cit. por Coutinho et al., 2009, p.360).

Apesar da existência de várias perspetivas acerca deste conceito, é possível compreender que se trata de um processo de investigação incidente na ação com vista a provocar mudanças na sociedade, sendo, por isso, uma metodologia com dois sentidos: a ação – "(…) para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa" – e a investigação – "(…) no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade." (Fernandes, 2006, p.4).

Em relação às características desta vertente de investigação, Coutinho et al (2009, pp.362-363) basearam-se em alguns autores para as definir da seguinte forma:

- Participativa e colaborativa, uma vez que envolve todos os intervenientes no seu processo;
- Prática e interventiva, tendo em conta que intervém na prática, não se cingindo ao campo teórico;
- Cíclica, isto é, "envolve uma espiral de ciclos";
- Crítica, porque os participantes atuam como agentes de mudança, sendo críticos e autocríticos das eventuais restrições;
- Auto-avaliativa, pois as modificações que são realizadas estão em constante avaliação.

A investigação-ação apresenta, também, várias fases, sendo que Fernandes (2006, p.6), apresenta duas propostas, baseando-se em autores diferentes. A primeira, refere que as fases a seguir são: "1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o "problema"; 2. Construção do plano de ação; 3. Proposta prática do plano e observação de como funciona; 4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação."

Já a segunda proposta concerne nas seguintes fases: "Fase de planificação (definir problema, definir projeto, medir); Fase de ação (implementar e observar); Fase de reflexão (avaliar, parar se o problema está resolvido. Se não, ir para o segundo ciclo); Segundo Ciclo (planificação, ação, reflexão) e Possível Terceiro Ciclo."

Relativamente aos propósitos desta metodologia, Carlos Latorre refere que o seu propósito fundamental é questionar tanto as ações quanto os valores

que as orientam dentro de um contexto social, com o objetivo de as elucidar, sendo os seus principais benefícios aprimorar como algo é feito, entender como é feito e melhorar o contexto em que é feito. (Latorre, 2003, cit. por Coutinho et. al, 2009).

Deste modo, de acordo com Coutinho et al (2009) existem algumas metas a atingir na investigação-ação, como: tentar aprimorar ou modificar a prática social e/ou educativa, enquanto se procura uma compreensão mais clara da mesma prática; colocar os educadores no centro da investigação, dando-lhes um papel ativo e central e conseguir que a investigação, a ação e a formação estejam sempre interligadas e em colaboração contínua.

Na educação, esta vertente da investigação é de extrema importância, pois "(…) alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador (…)" (Latorre, 2003, p.20 cit. por Coutinho et al, 2009, p.358).

É possível, portanto, mencionar vários contributos que a mesma forneceu à investigação na educação, tal como: "uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção" e "a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados, tais como "entrevista narrativa" e "investigação biográfica" (Coutinho et al., 2009, p.364).

3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação

Para realizar uma investigação, Coutinho et al. (2009) defendem que é importante considerar os métodos de recolher a informação que a própria investigação vai revelando e, para isto, existem várias técnicas para o fazer, nomeadamente:

- Estratégias (interativas) – entrevistas, observação, análise documental;
- Instrumentos (lápis e papel) – testes, escalas, questionários e observação sistémica;
- Meios Audiovisuais – vídeos, fotografias, gravações de áudio e diapositivos.

Para o presente projeto de investigação, foram utilizadas algumas destas técnicas, nomeadamente a observação, as notas de campo e os meios audiovisuais, como vídeos, fotografias e gravações de áudio.

Para além disto, foram realizadas duas entrevistas com a mesma estrutura, às duas educadoras cooperantes, com a finalidade de compreender a visão de ambas sobre a importância da utilização do espaço exterior.

3.1 Observação

No que diz respeito ao conceito de observação, Luísa Aires define-o como "(…) a recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas." (2011, p.24-25). Sendo que, dentro do mesmo, existe a vertente da observação participante que consiste "(…) no envolvimento direto que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo" (Estrela, 1990, cit. por Santos, 1994).

Assim, na perspetiva de Cristina Parente (2012), observar e escutar ativamente a criança durante as suas atividades e interações diárias, registando as mesmas sob a forma narrativa e através de outras evidências, possibilita criar uma imagem do que a criança faz e como faz. A autora refere, ainda, que a observação cuidada das crianças possibilita revelar a individualidade de cada criança, auxilia o conhecimento do seu temperamento, habilidades, características, a forma como interage com os outros, etc.

No decorrer do estágio, adotei uma postura de observadora-participante, de modo a recolher informação, observar o grupo e as crianças individualmente, uma vez que percebi que seria uma estratégia fulcral para a realização do meu projeto de investigação.

É importante referir que a observação foi a competência que mais desenvolvi ao longo do estágio em contexto de creche, pois a educadora cooperante teve várias conversas informais comigo e lançou-me vários desafios a este nível, uma vez que é uma competência fundamental que um/a educador/a pode ter, pois todas as observações permitem que este se vá apropriando das necessidades e dos interesses das crianças. Estas observações foram feitas e inseridas nas observações da sala, pois de acordo com a educadora B, "a

observação é uma competência que se treina, sendo uma ferramenta essencial à prática pedagógica”[1].

3.1.1 Notas de Campo

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen,1994, p.150).

Os autores referem, ainda, que para obter um resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante, este tem de se basear em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas e, por isso, podem ser constituídas por algumas fases: “1. Retratos dos sujeitos; 2. Reconstrução do diálogo; 3. Descrição do espaço físico; 4. Relatos de acontecimentos particulares; 5. Descrição de atividades; 6. O comportamento do observador” (idem, p.163-164).

Partindo das observações, o adulto responsável pelo grupo de crianças vai sentindo a necessidade de realizar alguns registos que retratem as vivências e experiências de aprendizagem que vão acontecendo. No entanto, estes registos têm pouco valor pedagógico se não forem devidamente analisados e, por isso, é fundamental que sejam documentados, tendo em conta que

> Documentar é mais do que realizar observações e recolher registos das mesmas. A documentação é uma forma de narrar as experiências e atividades que a criança realiza no quotidiano (…) que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias, realizações, de registos de áudio e vídeo. (Parente, 2012, p. 15).

Tal como referido anteriormente, no decorrer dos estágios recorri frequentemente a notas de campo onde foram registadas informações acerca da prática das educadoras cooperantes, observações que realizei do grupo em geral e das crianças como seres individuais, rotinas, conversas, comentários, informações pertinentes, entre outros. Para realizar estas notas, andei sempre acompanhada de um caderno pequeno e de uma caneta, no bolso da bata,

[1] Excerto retirado de uma conversa informal entre mim e a Educadora Cooperante.

sendo que quando era possível fazia logo anotações e, quando não era conveniente, fazia ou completava na hora da sesta ou na hora não letiva.

3.1.2 Meios Audiovisuais

Os meios audiovisuais foram uma técnica bastante utilizada na recolha de dados para a realização do projeto, sendo que recorri à captação de vários momentos através de fotografias, vídeos e gravações de áudio, uma vez que permitem, inúmeras vezes, clarificar e compreender melhor algumas situações descritas oralmente ou por escrito. Para além disto, uma vez que uma das minhas fragilidades era conseguir observar todas as crianças quando realizava atividades em grande grupo, recorria aos vídeos e às gravações de áudio como forma de auxílio, para conseguir consultar informações que podia não ter conseguido obter durante a realização da atividade.

As fotografias, para além de nos permitirem ter uma perceção geral do meio, também nos podem fornecer informações factuais específicas que podem ser utilizadas em conjunto com outras fontes. Uma vez que estas nos dão dados descritivos, “são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

3.2 Análise Documental

A análise documental “(…) visa selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (…) com vista a dela extrair algum sentido.” Esta assume-se como “passagem do testemunho, dos que investigaram antes no mesmo terreno, para as nossas mãos.” (Carmo & Mealheiro, 2015, p.73).

Assim sendo, no contexto de creche, tive a oportunidade de consultar o Projeto Pedagógico da sala elaborado pela educadora cooperante B, que incluía as características do grupo, todas as intencionalidades e práticas pedagógicas da educadora, incluindo o modelo implementado (Movimento da Escola Moderna), as suas bases e referências e todas as informações que são necessárias. Incluía, também, uma tabela de Atividades Sociopedagógicas, um Plano de Formação/Informação, um Plano de Atividades do Projeto Educativo, do Plano de Ação e de Atividades Comuns.

É, também, importante referir que a educadora B me deu acesso ao Projeto Educativo da Instituição e aos Processos Individuais das crianças, tendo existido um momento de exploração conjunta destes documentos.

No contexto de jardim-de-infância, não tive acesso direto ao Projeto Pedagógico da sala, no entanto, consultei o Projeto Educativo da Instituição e a educadora A teve várias conversas informais comigo onde referia algumas das linhas orientadoras dos mesmos.

A visualização e exploração destes documentos é fundamental, uma vez que enquanto futura profissional de educação, também terei de os realizar, pelo que é importante não só observar o trabalho das educadoras realizado em sala, mas também todo o trabalho que se encontra na "base" dessa prática.

3.3 Entrevista

Na perspetiva de João Amado, "a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos." (2017, p.207).

O autor refere, também, que as entrevistas podem ter várias estruturas: estruturada ou diretiva (centra-se num determinado e restrito tema); semiestruturada ou semidiretiva (existe um guião onde, numa ordem lógica para o entrevistador, se regista e define o essencial que se pretende obter, embora na interação o entrevistado tenha uma grande liberdade de resposta); não estruturada ou não-diretiva (parte de uma noção de grande complexidade do comportamento humano, procurando entendê-lo sem avançar categorias prévias e delimitadoras da investigação); informal – conversação (não existe um plano prévio, consistindo em conversas ou trocas de ideias acerca do vivido).

Para além das estruturas, as entrevistas podem também ter várias funções: entrevistas de investigação-controlo – "a sua função é a de avaliar a adequação de processos com perspetivas ou caracterizações elaboradas pelos sujeitos"; entrevistas de diagnóstico-caracterização – "o seu objetivo é fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo" e entrevistas terapêuticas – "realizadas essencialmente com fins de ajuda e de aconselhamento" (idem, pp.210-211).

Tendo em consideração o que foi referido nos parágrafos acima, as entrevistas que foram realizadas às educadoras cooperantes são de caráter semiestruturado e podem ser consideradas entrevistas de diagnóstico-caracterização. Tal como referido anteriormente, foi construído um guião com o objetivo de compreender e aprofundar a visão que cada uma das entrevistadas tem sobre a importância da utilização do espaço exterior, de modo a recolher mais dados e a dar sentido a certas observações e constatações que foram feitas ao longo da realização do projeto.

4. Procedimentos de Tratamento e Análise da Informação

O processo de tratamento e análise de informação é visto como

> o processo de busca e de organização sistemático de transações de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Para a elaboração deste relatório e do respetivo projeto, recolhi todas as minhas notas de campo, meios audiovisuais, reflexões cooperadas, ou seja, todas as informações que fui obtendo ao longo dos estágios e revi-as, de modo a organizá-las, selecionando quais as mais pertinentes de acordo com o tema que se encontra a ser estudado.

No que diz respeito às entrevistas, ambas as educadoras preferiram responder por escrito e, por este motivo, não foi necessário efetuar a transcrição das mesmas. A partir das suas respostas, fiz uma análise de conteúdo de acordo com os itens que estabeleci, nomeadamente, como é que o espaço exterior é perspetivado pelas educadoras, quais as aprendizagens realizadas no espaço exterior, entre outros.

Capítulo III – Caracterização dos Contextos de Estágio e Descrição e Interpretação das Intervenções

Este capítulo diz respeito à caracterização dos contextos onde realizei os estágios de intervenção, na valência de creche e de jardim-de-infância e também, à descrição e interpretação das intervenções realizadas nas respetivas instituições.

O primeiro momento de estágio ocorreu em contexto de jardim-de-infância, na instituição que irei denominar de Instituição A, entre as semanas de 7 de novembro de 2022 e 18 de janeiro de 2023, com a duração de 10 semanas. O segundo momento, em contexto de creche, teve também a duração de 10 semanas, sendo que decorreu no período de 27 de fevereiro de 2023 a 10 de maio de 2023, na instituição de irei denominar de Instituição B.

Tabela 1

Organização dos momentos de estágio

Momentos	1º Momento	2º Momento	3º Momento	4º Momento
Datas	7/11/2022 a 18/01/2023	27/02/2023 a 10/05/2023	09/10/2023 a 20/10/2023	23/10/2023 a 03/11/2023
Duração	10 semanas	10 semanas	2 semanas	2 semanas
Instituição[2]	Instituição A Sala Azul	Instituição B Sala Vermelha	Instituição B Sala Lilás	Instituição A Sala Laranja
Contexto	Pré-Escolar	Creche	Creche	Creche

Entre 9 de outubro e 3 de novembro de 2023, voltei às instituições já referidas, sendo que me encontrei as duas primeiras semanas na Instituição B e as duas segundas semanas na Instituição A.

Considero importante referir que, apesar de na Instituição B ter continuado na valência de creche como tinha ocorrido anteriormente, na Instituição A, isso não aconteceu, pelo que, em vez de ter voltado à valência de jardim-de-infância, estive também em creche, uma vez que a educadora cooperante desta instituição se encontrava nessa valência. É, também, importante mencionar que

[2] Importa referir que as cores das salas são fictícias.

estive com quatro grupos diferentes de crianças, nos quatro momentos de estágio, ainda que com as mesmas educadoras cooperantes.

No que diz respeito à descrição e interpretação das intervenções realizadas ao longo dos estágios, considero, em primeiro lugar, importante relembrar que, tal como referi na Introdução deste documento, quando iniciei o Mestrado, encontrava-me inscrita no Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Deste modo, quando realizei o primeiro estágio, em contexto de jardim-de-infância, o projeto de investigação ainda não era uma questão prioritária, uma vez que nesse Mestrado, este é referente ao último estágio realizado no segundo ano, no contexto de 1º Ciclo. No entanto, a minha transição para o Mestrado em Educação Pré-Escolar foi realizada anteriormente ao início do segundo semestre do primeiro ano e, quando realizei o segundo estágio, em contexto de creche, já me encontrava a definir o tema deste projeto e a trabalhar nele.

Por este motivo, em contexto de jardim-de-infância não tive a possibilidade de planificar e realizar intervenções relacionadas com o tema de investigação do projeto, uma vez que, no segundo ano, quando voltei à instituição onde tinha realizado o estágio em jardim-de-infância, a educadora cooperante que acompanhei no primeiro estágio, encontrava-se na valência de creche. Ainda assim, tive a possibilidade de observar e participar em vários momentos propostos pela educadora, sobre os quais irei descrever e refletir, centrando-me sobretudo na minha observação e participação.

1. Instituição A – Contexto de Estágio em Jardim-de-Infância

A Instituição A, foi fundada em 1992, no Distrito de Setúbal. Esta é de carácter privado e funciona como uma escola integrada, uma vez que a sua oferta educativa vai desde a Creche até ao 9º Ano do Ensino Básico, tendo já formado mais de 3000 crianças e jovens. Relativamente à Comunidade Educativa, esta tem como intervenientes diretos no processo educativo os Alunos, os Pais e/ou Encarregados de Educação, o Pessoal Docente e Não Docente.

1.1 Infraestruturas e Espaços Físicos da Instituição

A instituição é bastante grande, tendo dois pisos no edifício principal, encontrando-se a creche e o jardim-de-Infância no piso 0. Assim, o piso 0 conta com uma receção, uma sala de berçário, duas salas de creche, seis salas de jardim-de-infância, uma bebeteca, um espaço lúdico, um ginásio, três casas-de-banho, um refeitório e uma sala comum (sala arco-íris). Existem, ainda, dois parques infantis, situados no mesmo sítio, mas separados, sendo que um é destinado à valência de jardim-de-infância e outro à valência de creche. Ambos os parques têm vários equipamentos como escorregas, balancés, etc., no entanto, não existem materiais não estruturados ou naturais, tal como é possível observar nas figuras 1 e 2.

A instituição conta também, para além de todas as instalações para o 1º, 2º e 3º CEB, com uma piscina para realização da prática de natação, um espaço exterior muito extenso com vários campos de desporto, que são destinados ao ensino básico, mas que, quando necessário, os grupos de creche e jardim-de-infância também frequentam estes espaços (figura 3). Para além destes espaços, foi criada uma horta pedagógica junto ao estacionamento da instituição.

Figuras 1, 2 e 3

Espaços Exteriores da Instituição A

1.2 Equipa Pedagógica da Sala

A equipa pedagógica da Sala Azul, onde realizei o primeiro momento de estágio em jardim-de-infância, era composta pela educadora cooperante A e por uma auxiliar de ação educativa (AAE). Já a equipa da Sala Laranja, onde realizei o quarto momento de estágio em creche, era composta pela mesma educadora cooperante, mas por uma AAE diferente.

A educadora cooperante completou o Bacharelado e, posteriormente, a Licenciatura na Escola Superior Maria Ulrich. Começou a exercer na Instituição A após realizar o seu estágio na mesma e completou já vinte e dois anos de serviço nesta instituição.

Ambas as equipas tinham como Modelo Pedagógico de referência o Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que é o modelo pedagógico seguido pela instituição. O MEM é considerado um "modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal" (Niza, 1987, p.95).

De acordo com Assunção Folque, existem três condições essenciais neste modelo, na Educação de Infância: "os grupos são organizados com crianças de diferentes idades e capacidades, existe um clima de expressão livre e é proporcionado às crianças um tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais e documentos" (Folque, 2012, p.51).

É importante referir que, apesar de seguir este modelo, a instituição não cumpre a primeira condição referida no parágrafo anterior, uma vez que os grupos são homogéneos no que se refere à sua organização em termos etários.

1.3 Grupo de Crianças

Sala Azul

A Sala Azul era constituída por um grupo homogéneo no que se refere às idades, ou seja, um grupo onde todas as crianças se encontravam na mesma faixa etária, sendo esta a dos cinco anos. Era composta por dezanove crianças, onze rapazes e oito raparigas. Dentro do grupo, existiam várias crianças cujas nacionalidades dos pais não eram portuguesa, tais como nacionalidade peruana, suíça, espanhola, brasileira, italiana e russa. Quanto à existência de crianças com Necessidades Educativas Especificas (NEE), havia uma criança que tinha sido diagnosticada, aos três anos, com um atraso do desenvolvimento global. Havia ainda, três meninos a serem acompanhados pela Equipa de Intervenção Precoce.

De um modo geral, este grupo era bastante autónomo, demonstrando-se já preparado para integrar o 1º CEB, com todas as competências bastante desenvolvidas, destacando-se a autonomia, a independência e diversas competências em várias dimensões.

Sala Laranja

A Sala Laranja era constituída por oito crianças, na faixa etária dos dois anos de idade, sendo que duas crianças eram do sexo feminino e seis crianças do sexo masculino. Neste grupo destacava-se bastante a diferença de nacionalidades pois, apesar de serem todos de nacionalidade portuguesa, os pais tinham diferentes nacionalidades como chinesa, iraniana, italiana, neozelandesa, ucraniana e egípcia. Não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especificas.

Este grupo ainda se encontrava numa grande fase de adaptação, demonstrando pouco desenvolvimento ao nível da autonomia e da comunicação e linguagem, tendo em conta que as crianças só reproduziam sons ou palavras soltas e, muitas delas, em idiomas diferentes do português.

1.4 Organização dos Espaços e dos Materiais

Sala Azul

A Sala Azul era um espaço consideravelmente grande, onde as crianças e a equipa da sala conseguiam circular livremente. Tinha várias janelas, que permitiam a entrada de luz natural e a observação do espaço exterior destinado às crianças do jardim-de-infância, no entanto, não tinha acesso direto ao mesmo. Esta encontrava-se organizada em áreas (Área da Escrita, a Área da Matemática e Ciências, a Área das Construções, a Área da Expressão Plástica, a Área da Biblioteca, a Área da Expressão Dramática e a Área Polivalente), dispunha de um vasto leque de materiais diversificados e as paredes encontravam-se todas ocupadas com trabalhos expostos, realizados pelas crianças.

No que diz respeito aos materiais, estavam praticamente todos ao alcance das crianças, sendo que estas sabiam onde se encontravam, tendo a liberdade para os ir buscar, utilizar e explorar. Era possível encontrar todo o tipo de materiais necessários para a elaboração das mais variadas atividades e projetos,

uma vez que tanto a educadora como a auxiliar tentavam reaproveitar ao máximo todos os restos de materiais.

Para além da Sala Azul, existiam outros espaços onde o grupo passava o seu tempo, como o parque exterior destinado ao jardim-de-infância, já referido anteriormente, onde brincavam livremente na hora de almoço e depois do lanche, se o tempo assim o permitisse, e a Sala Arco-Íris. Considero importante mencionar que, para além deste espaço exterior dentro da instituição, existe um bosque perto da mesma onde, por vezes, as crianças se deslocavam para brincarem e explorarem livremente (figura 4).

Figura 4

Bosque no espaço envolvente da Instituição A

Sala Laranja

Em termos de dimensões e de estrutura, a Sala Laranja era bastante semelhante à Sala Azul, com grandes janelas que permitiam a entrada de luz natural e com espaço para as crianças se deslocarem livremente, no entanto, contrariamente à outra sala, esta dispunha de uma porta com acesso direto a uma casa-de-banho e fraldário, que era partilhada com outra sala.

A sala encontrava-se organizada em algumas áreas, como a área da expressão dramática e a área da biblioteca e tinha uma mesa grande no centro da sala, onde as crianças almoçavam, lanchavam e realizavam algumas atividades. As paredes da sala encontravam-se preenchidas com alguns trabalhos das crianças e, numa das paredes, existiam umas “gavetas”, sendo que cada criança tinha a sua, onde eram guardados alguns dos seus pertences, como a chucha ou peluches.

Relativamente aos materiais, os brinquedos, jogos e livros encontravam-se ao dispor das crianças, no entanto, a maioria dos materiais e alguns livros tinham de ser pedidos a algum dos adultos da sala, pois não se encontravam ao alcance das crianças.

No período em que me encontrei na Sala Laranja, o grupo nunca foi ao parque exterior da creche, devido às condições meteorológicas, no entanto, deslocava-se bastante ao espaço lúdico, para as crianças brincarem, como é possível observar nas figuras 5 e 6. Para além do espaço lúdico, quando era necessário ocupar o tempo até ao almoço ou quando se estavam a fazer os momentos de higiene, recorria-se bastante aos passeios pelo corredor no carrinho de madeira (figura 7).

Figuras 5 e 6

Espaço Lúdico da Instituição A

Figura 7

Carrinho de madeira

1.5 Organização Temporal da Vida na Sala

Sala Azul

A rotina diária é uma sequência de tarefas e/ou acontecimentos diários contextualizados nas aprendizagens das crianças, desenvolvendo a previsibilidade e a autonomia das mesmas (Godinho, 2016). No entanto, para além de construir uma rotina diária organizada e previsível, é importante que, ao mesmo tempo, esta seja flexível, pois quando se trabalha com crianças, podem acontecer inúmeras situações inesperadas, surgindo temas e questões que não estavam planeadas e é fundamental que se consiga dar resposta a estes interesses e necessidades por parte das crianças.

Na Sala Azul, existia uma rotina diária definida e organizada, onde as crianças participavam e se encontravam familiarizadas com a mesma, que se encontra descrita na tabela 2.

Tabela 2

Rotina Diária da Sala Azul

Horário	Momentos da Rotina
Até Às 9h15	Acolhimento
9h15-11h45	Reunião da Manhã; Lanche da Manhã; Atividade Curricular ou Tarefas/Atividades/Brincadeira
11h45-12h	Higiene
12h-13h	Almoço
13h-14h	Recreio/Brincadeira Livre
14h-16h	Atividade Curricular ou Tarefas/Atividades/Brincadeiras; Reunião da Tarde; Lanche da Tarde
16h-19h	Prolongamento e Despedida

Apesar da rotina da Sala Azul ser bastante preenchida devido às atividades curriculares (natação, ginástica, música, inglês e tic) e às tarefas e atividades planeadas pela equipa pedagógica, as crianças tinham oportunidade de ir ao parque exterior sempre que as condições meteorológicas o permitiam

pois, mesmo que durante o tempo da manhã ou da tarde não fosse possível, existia sempre a hora do recreio depois do almoço, onde podiam brincar.

Sala Laranja

A organização temporal da vida na Sala Laranja era bastante diferente da Sala Azul, uma vez que são valências diferentes. O grupo não tinha atividades curriculares, o que permitia que o tempo para brincar ou realizar atividades propostas pela equipa pedagógica fosse mais extenso, no entanto, tinha o tempo da sesta, que é algo que faz parte de todas as rotinas na valência de creche. Ainda assim, senti que na creche era mais valorizado o tempo para brincar do que para atividades planeadas, como no jardim-de-infância.

Tal como foi referido no tópico 1.4, na rotina da Sala Laranja estavam muito presentes as idas ao espaço lúdico e os passeios pelos corredores, no carrinho de madeira. Deste modo, embora não se deslocassem muito ao parque infantil, situado no exterior (rua), deslocavam-se bastante para fora da sala e, embora continuassem no interior da instituição, estavam no exterior da sala.

2. Descrição das Intervenções em Contexto de Jardim-de-Infância

Ida ao Bosque

No espaço envolvente da Instituição A, tal como foi referido anteriormente, existe um bosque que, apesar de não pertencer à instituição, é bastante utilizado para realizar atividades/tarefas relacionadas com a mesma. Assim, na Sala Azul encontrava-se estipulado que às sextas-feiras, sempre que a meteorologia permitisse, iria ser realizada uma saída até ao bosque, pois, tal como a educadora A referiu na sua entrevista, "(…) a importância [da utilização do espaço exterior] na organização do quotidiano educativo é muito grande, para que seja dada às crianças o acesso a este espaço assim como lhes é dado o acesso aos diferentes espaços da sala de aula." (Excerto da entrevista).

Apesar de não estar presente em todas as sextas-feiras, devido ao calendário definido para o período de estágio, durante a primeira semana intensiva a meteorologia permitiu que nos deslocássemos ao bosque, da parte da manhã. Num primeiro momento as crianças calçaram as galochas e vestiram

os casacos adequados para a chuva (figura 9), que estavam sempre guardados na sala, para quando fossem realizadas estas saídas e, posteriormente, eu juntamente com a equipo pedagógica da sala deslocámo-nos para o exterior com o grupo de crianças.

Quando chegámos ao bosque, as crianças tiveram a oportunidade de brincar livremente e explorar a natureza e os materiais não estruturados, como paus, pinhas e troncos, uma vez que, tal como mencionou na entrevista, a educadora A, não só considera o espaço exterior uma mais-valia por ser um espaço onde a criança pode realizar as suas aprendizagens, como também considera que estas são "(…) múltiplas e abrangem as diversas áreas de desenvolvimento." (Excerto da entrevista).

Enquanto as crianças brincavam e exploravam livremente, comecei por observar as suas brincadeiras e reações e, posteriormente, comecei a interagir, entrando nas suas brincadeiras e fazendo questões sobre as mesmas, pois é importante "(…) valorizar e criar oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente no processo de aprendizagem, promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora." (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.28).

Por exemplo, como é possível observar na figura 8, um pequeno grupo de crianças encontravam-se a brincar com alguns paus e após uma breve observação perguntei o que estavam a fazer ao que me responderam:

T: Estamos a fazer uma fogueira!

A: Sim, os paus no chão estão a fazer fogo e nós estamos a aquecer marshmallows.

Num outro momento, uma criança encontrou um tronco grande na horizontal e começou a percorrê-lo e, rapidamente, as outras crianças começaram a formar uma fila para percorrerem todas o tronco, tal como é possível observar na figura 10. Enquanto esperavam, ouviram-se vários comentários como:

M: Eu quero fazer!!

H: Vou precisar de ajuda…

Durante estes momentos, eu e a equipa da sala encontrávamo-nos distribuídas em vários espaços e por vezes estávamos apenas a observar as crianças e os seus comportamentos, ou intervínhamos quando necessário, como na última observação que descrevi, onde havia crianças que pediram ajuda para percorrer o tronco.

Figuras 8, 9 e 10

Crianças a explorarem o bosque

A educadora A, ao proporcionar momentos na rotina das crianças onde estas possam explorar e desfrutar de espaços como estes, está a promover o contacto com a natureza e a estimular a autonomia das crianças.

Por outro lado, tal como é mencionado nas OCEPE, ao contactarem com a natureza, as crianças irão também ter a oportunidade de conhecer e explorar materiais não estruturados, aos quais não têm acesso no recreio da instituição, que proporcionarão novas aprendizagens e irão estimular a criatividade, ajudando também a desenvolver a consciência ecológica das crianças (Silva et al, 2016).

Para além disto, existem sempre outras aprendizagens que estão intrínsecas nestes momentos e vão surgindo de acordo com os interesses das crianças, como foi possível observar no momento que se encontra registado na figura, onde, tal como já referi, as crianças percorreram o tronco, treinando e desenvolvendo o seu equilíbrio. Neste momento, de acordo com a Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Física, inserida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é possível compreender que a criança quando inicia a educação pré-escolar já possui algumas

habilidades motoras básicas, entre elas transpor obstáculos, e irá utilizar essas habilidades para criar situações em que a diversificação das formas de utilizar e sentir o seu corpo permitirão que sejam substituídas por situações de aprendizagem onde existe um controlo voluntário desse movimento (Silva et al, 2016).

Dia de São Martinho

O Dia de São Martinho celebra-se no dia 11 de novembro e, para tal, a instituição contratou um vendedor de castanhas para assinalar este dia junto das crianças. Deste modo, foi pedido às famílias que nesse dia as crianças levassem consigo uma carteira com dinheiro para comprarem castanhas.

Assim, eu e a equipa pedagógica juntamente com o grupo de crianças dirigimo-nos ao espaço exterior do 1º, 2º e 3º CEB, onde as crianças, cada uma com a sua carteira, formaram uma fila e, uma a uma, foram falar com o senhor, pediram as castanhas e pagaram com o seu dinheiro (figura 11).

Ao serem as crianças a passarem por este processo, em vez de estarem apenas à espera que o adulto vá comprar as castanhas, a educadora está a estimular a autonomia individual de cada criança, pois ao envolver-se de forma ativa no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar diversas experiências, conhecimentos e métodos, concedendo-lhes novos significados e procurando maneiras únicas de solucionar problemas, permitindo desenvolver tanto a autonomia como a criatividade (Silva et al, 2016).

Para além disto, iniciativas como esta contribuem para que as crianças comecem a participar em momentos do quotidiano que observam fora da escola, ou seja, muitas das crianças já tinham visto os pais/famílias a comprarem castanhas a um senhor/senhora na rua, mas nunca tinham passado elas mesmas por esse processo. Enquanto esperavam na fila, as crianças conversavam entre elas:

T: No outro dia fui com a minha avó comprar castanhas!

A: Eu também já fui!

S: Eu nunca comi castanhas…

Posteriormente, quando já todas as crianças tinham comprado as castanhas, sentaram-se no chão a comer, ao redor de uma manta, metendo as cascas em pratos que estavam no meio da manta (figura 12), desenvolvendo, uma vez mais, a autonomia, tendo em conta que

> adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição. A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia. (Silva et al., 2016, p.36).

Figuras 11 e 12

Crianças no dia de São Martinho

2.1 Balanço das Intervenções em Contexto de Jardim-de-Infância

Ida ao Bosque

Tendo em conta a descrição feita no tópico acima, sobre a ida ao bosque, conseguimos compreender a importância que o contacto com o exterior e com a natureza têm no desenvolvimento infantil.

Tal como foi referido anteriormente, proporcionar às crianças a oportunidade de explorar o ambiente natural, de forma livre, estimula não só a criatividade como a autonomia. Por um lado, vão começar a aprender a tomar decisões sobre como devem interagir com elementos naturais, resolver problemas e lidar com desafios que possam surgir, como manterem o equilíbrio em cima do tronco e, por outro lado, vão utilizando os materiais não estruturados

para criar brincadeiras inovadoras e criativas, tal como ocorreu na situação da criação de uma fogueira. Também, ao contactarem com a natureza, as crianças vão desfrutar de experiências sensoriais ricas e variadas que irão estimular os seus sentidos, através do cheiro, texturas e sons.

Para além disto, irão também desenvolver uma compreensão e apreciação pelo meio ambiente, uma vez que vão tomando consciência da importância de cuidar dos seres vivos e dos recursos naturais, sendo que esta familiaridade e o respeito pelo ambiente natural podem ser vistos como os primeiros passos para comportamentos sustentáveis no futuro.

Estas saídas são, também, oportunidades valiosas para o desenvolvimento social, uma vez que as crianças irão interagir, colaborar e ajudar-se mutuamente em certas situações, onde estarão a promover a comunicação, a cooperação e a empatia.

No entanto, ao refletir sobre as observações que realizei e as conversas que tive com a educadora, senti que existiam alguns aspetos que poderiam ser melhorados. O que me chamou mais à atenção prende-se com o tempo que as crianças passavam no bosque, isto é, o tempo que as crianças tinham para brincar e explorar, na minha opinião, acabava por ser muito limitado, uma vez que entre o tempo que as crianças demoravam a calçar as galochas, a vestir os casacos e a chegar ao bosque e depois ser hora de almoço e terem de ir à sala tirar galochas e despir os casacos para irem para o refeitório, acabavam por não tirar quase proveito do tempo que lá passavam.

Apesar de eu saber que isto acontecia devido aos horários que a instituição definia, pois as crianças almoçavam todas ao mesmo tempo no refeitório e tinham uma rotina definida, considero que, tendo em conta que as sextas-feiras eram o único dia da semana que as crianças tinham livre, sem atividades curriculares e horários mais rigorosos para cumprir, estas saídas podiam ser mais valorizadas e pensadas de outra maneira, como por exemplo, nesse dia, se a meteorologia permitisse, as crianças podiam almoçar no bosque ou a saída poderia passar para a parte da tarde e o lanche ser feito no bosque.

Ainda assim, consegui sentir que, mesmo sendo pouco tempo, estas saídas faziam diferença na semana das crianças, pois tal como já referi, entre

atividades curriculares e tarefas/atividades dentro de sala, não sobrava muito tempo para a brincadeira, seja no interior ou no exterior.

Um aspeto que destaco positivamente é o papel que a equipa pedagógica e eu assumimos durante estes momentos, de observadoras e observadoras-participantes, pois ao permitir que as crianças explorem livremente e ao intervir apenas quando necessário, estamos a promover a autonomia e a autoconfiança das crianças.

Em suma, é possível concluir que a utilização do bosque como extensão das atividades na Sala Azul, é um exemplo claro de como ambientes naturais permitem enriquecer a experiência educativa, não só porque contribuem para o desenvolvimento integral das crianças (físico, cognitivo, social e emocional), mas também porque fomentam uma relação saudável e sustentável com o meio ambiente, uma vez que

> o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem (Silva et al., 2016, p.90).

Dia de São Martinho

A celebração do Dia de São Martinho, incluindo a participação ativa das crianças na compra das castanhas para, posteriormente, fazerem um piquenique e comerem, acabou por ser uma experiência que não teve como objetivo apenas celebrar uma tradição, mas também proporcionar o desenvolvimento de habilidades fundamentais. Isto é, na minha opinião, momentos como este, embora à primeira vista pareçam momentos simples, são cruciais para que as crianças comecem a compreender e vivenciar situações da vida em comunidade.

O espaço exterior é um espaço que oferece potencialidades múltiplas e únicas, sendo que neste caso, permitiu que as crianças tivessem a oportunidade de desenvolver a autonomia e regras de cidadania que não seriam vivenciadas de igual forma se ocorressem num ambiente interior, pois a liberdade incentiva as crianças a respeitar as regras e a agir de forma coletiva, pondo em prática a

convivência num ambiente menos controlado, contribuindo de múltiplas maneiras para o crescimento individual e coletivo.

No que diz respeito à autonomia, ao permitir que as crianças participem na compra das castanhas, ou seja, que cada criança tenha a sua carteira, com o seu dinheiro e se dirija ao senhor para realizar a compra, a educadora está a proporcionar que as crianças comecem a tomar consciência de ações que fazem parte do quotidiano, como a gestão do dinheiro e a interação social, permitindo que desenvolvam sentido de responsabilidade e de socialização.

É importante também refletir sobre o facto de que estar a ocorrer uma atividade no ambiente escolar que reflete experiências que as crianças já vivenciaram ou observaram fora da escola, com os seus familiares, fortalece a compreensão e a relevância das mesmas, criando um laço entre as vivências familiares com a aprendizagem escolar, tornando-as mais significativas.

Por outro lado, a realização do piquenique no espaço exterior, é sempre uma experiência enriquecedora, uma vez que estimula os cinco sentidos, tornando o momento numa experiência sensorial, permitindo que as crianças tenham uma interação de maneira íntegra com o ambiente em que se encontram.

Desta forma, considero que este momento refuta a ideia que ainda se encontra bastante presente de que o espaço exterior proporciona apenas, ou maioritariamente, aprendizagens relacionadas com a motricidade ou que, as aprendizagens realizadas neste espaço, apenas ocorrem se houver uma exploração ativa do ambiente em questão.

A verdade é que, embora esta atividade não tenha envolvido uma exploração direta do espaço exterior, foi vivida ao ar livre e não seria tão significativa se fosse vivida num espaço interior, pois tal como refere Dalila Lino, o espaço exterior pode oferecer diversas oportunidades às crianças de realizar experiências ativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social (Lino, 2007).

Deste modo, é possível concluir que a celebração desta tradição, da forma como foi realizada, tornou-se essencial para o desenvolvimento integral deste grupo de crianças, tanto individualmente como coletivamente. Na minha opinião,

todo o decorrer deste momento ocorreu de forma positiva, tanto para o grupo como para a equipa pedagógica, pois tal como a educadora A referiu no decorrer da sua entrevista, “O Espaço Exterior também nos ajuda a CRESCER.” (Excerto da entrevista).

3. Instituição B – Contexto de Estágio em Creche

A Instituição B é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que foi inaugurada em 2012, no Concelho de Almada, dando respostas sociais de Creche, Centro de Dia e Convívio.

3.1 Infraestruturas e Espaço Físicos da Instituição

A creche é composta por dois pisos, com oito salas (duas salas com casa-de-banho partilhada e quatro com casa-de-banho individual), duas casas de banho para adultos, três gabinetes, uma secretaria, um refeitório, uma bebeteca e três recreios exteriores, sendo que num deles, existe também uma horta pedagógica e é onde as crianças e os idosos convivem diariamente.

Dos três recreios existentes, apenas os dois que se encontram nas figuras eram utilizados por todos os grupos, pois o terceiro era a extensão de uma sala e, por norma, só o grupo dessa sala é que o utilizava. O parque da figura 13, tinha alguns equipamentos como escorregas e casinhas, mas tinha também alguns materiais não estruturados e naturais como alguns troncos e troços de relva. Já o parque da figura 14 era mais composto por brinquedos, como é possível ver na imagem, no entanto, também tinha uma caixa de areia, apesar de não estar a ser utilizada na altura, pois a areia tinha bastante humidade e tinha de ser trocada.

Figuras 13 e 14

Espaços Exteriores da Instituição B

A sua capacidade é de dezasseis crianças dos quatro aos doze meses, distribuídas pelas duas salas do 1º berçário e de oitenta e quatro crianças dos doze aos trinta e seis meses, distribuídas por seis salas. Sendo que, no período em que estagiei, existiam duas salas que acolhiam as crianças entre os doze e os vinte e quatro meses e quatro salas que acolhiam as crianças entre os doze e os trinta e seis meses, existindo apenas salas homogéneas.

De modo a promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, a creche conta com sete educadoras de infância, sendo que uma se encontra encarregue pelas duas salas de berçário e seis pelas restantes salas, e com catorze auxiliares de ação educativa, que se encontram distribuídas pelas oito salas, sendo que algumas das AAE são de apoio e vão circulando pelas salas que mais precisam de auxílio.

3.2 Equipa Pedagógica da Sala

A equipa pedagógica da Sala Vermelha era constituída pela educadora B e por duas AAE. Já na Sala Lilás, a equipa pedagógica era constituída pela educadora B e por uma AAE, sendo que, quando necessário, uma auxiliar de apoio integrava a equipa.

Ambas as equipas eram bastante unidas, pois existia uma grande relação de amizade, cooperação e respeito, permitindo a existência de um ambiente de trabalho favorável e fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Tal como ocorria em todas as salas da instituição, a educadora cooperante e respetiva equipa implementavam na sua sala o MEM, que se assume "(…) como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica" (Niza, 2009, cit. por Folque et al., 2015, p.17).

Deste modo, a equipa seguia os princípios educativos deste modelo, ainda que seja necessário "(…) encontrar modos específicos de concretização de acordo com as características do contexto institucional da creche, dos seus atores e do tipo de atividades que se desenvolvem". (Folque et al., 2015, p.17).

3.3 Grupo de Crianças

Sala Vermelha

O grupo da Sala Vermelha era constituído por quinze crianças, sendo que oito eram do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, ainda que existissem várias famílias com ascendência angolana, são tomense e cabo-verdiana, existindo, assim, onze crianças de etnia caucasiana e quatro crianças de etnia africana. No grupo não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Específicas.

A grande competência que se destacava neste grupo era a autonomia, pois eram crianças bastante independentes, quer nos momentos da rotina, quer nas brincadeiras e atividades, individualmente, em pequenos grupos e/ou em grandes grupos.

Sala Lilás

O grupo da Sala Lilás era constituído por treze crianças, sendo que oito eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os trinta e seis meses. A maioria das crianças eram de nacionalidade portuguesa, ainda que existissem várias crianças de etnia africana e brasileira, à exceção de uma criança de nacionalidade árabe. No grupo existia uma criança com Necessidades Educativas Específicas.

Numa visão geral, este grupo era pouco desenvolvido na comunicação e linguagem, pois ainda quase nenhuma criança conseguia verbalizar com clareza as suas intenções e necessidades. No entanto, a nível da motricidade e da cognição era possível observar que já se encontravam num nível de desenvolvimento mais evoluído.

3.4 Organização dos Espaços e dos Materiais

Tanto os espaços como os materiais devem encontrar-se organizados e planeados de forma a criar um ambiente seguro, estimulante e potenciador de interações, cabendo ao educador definir as intencionalidades que pretende aliar à escolha da organização e planeamento dos mesmos, correspondendo às necessidades e interesses do grupo de crianças.

Na prática da educadora B, nas duas salas, a organização dos espaços não era sempre a mesma ao longo do ano, uma vez que ia mudando consoante os interesses e necessidades das crianças ou até mesmo da equipa pedagógica.

Relativamente aos materiais, a educadora ia adicionando materiais novos à sala quando observava que as crianças estavam a perder o interesse pelos materiais já existentes, de modo a despertar novos estímulos e interesses que propiciassem o seu desenvolvimento.

Tanto na Sala Vermelha como na Sala Lilás, era de destacar as janelas de grandes dimensões que as salas tinham, permitindo disfrutar da luz natural o dia todo, sem ser necessário ligar as luzes da sala. Estas janelas encontravam-se viradas para a praceta onde se encontra localizado o edifício, pelo que permitia que as crianças vissem as outras crianças, as famílias e a educadora a chegar.

Um dos espaços a que era conferida mais importância por parte da educadora era o espaço exterior, sendo que posso afirmar que durante o meu período de estágio a maior parte do tempo foi passada no mesmo.

O facto de as crianças brincarem muito na rua, permite que estas criem ligação com diferentes sons, cheiros, texturas, assim como permite "alargar em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças." (Post & Hohmann, 2011, p.161). Este parque tem, também, acesso ao Centro de Dia, pelo que várias vezes a educadora abria as janelas e as crianças podiam circular pelo Centro de Dia ou os idosos dirigiam-se ao exterior, criando assim momentos de convivência entre gerações.

Apesar de ser mais utilizado o parque do 1º piso, a educadora, sempre que tinha oportunidade, deslocava-se também ao parque do 2º piso, pois apesar de ser de menor dimensão, tinha um vasto leque de materiais e brinquedos em comparação ao outro.

Importa, ainda, referir que a Sala Lilás tinha uma varanda que funcionava como um alongamento do espaço interior, o que permitia que as crianças do grupo pudessem escolher se queriam brincar no interior ou no exterior, deslocando-se livremente pelos dois espaços, sendo isto possível observar nas

figuras 15 e 16. Tal não acontecia na Sala Vermelha, uma vez que para ir ao exterior era necessário deslocar-se a um dos parques da Instituição.

Figuras 15 e 16

Varanda da Sala Lilás

3.5 Organização Temporal da Vida na Sala

A rotina diária "(…) constitui um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participamos com autonomia e protagonismo". (Folque et al, 2015, p.23). Desta forma, a educadora planeava a rotina em função do grupo, uma vez que o tempo educativo deve ser flexível e adaptado às necessidades e ritmos das crianças.

A rotina da Sala Vermelha e da Sala Lilás encontrava-se organizada de maneira bastante parecida, da seguinte forma (tabela 3):

Tabela 3

Rotina Diária da Sala Vermelha

Horário	Momentos da Rotina
7h-9h	Acolhimento
9h-9h15	Exploração do Espaço de Sala
9h15-11h	Reunião da Manhã; Explorar/Descobrir e Brincar; Higiene
11h-12h	Almoço
12h-12h30	Higiene
12h30-15h	Sesta; Higiene

15h-15h30	Lanche
15h30-17h30	Explorar/Descobrir e Brincar
17h30-19h	Prolongamento e Despedida (Atividades Socioeducativas, Reforço Alimentar)

Existia, também, uma Agenda Semanal, que propunha os conteúdos que podiam/deviam ser trabalhados em cada dia da semana, sendo possível observar na tabela 4, a agenda da Sala Vermelha.

Tabela 4

Agenda Semanal da Sala Vermelha

Segunda-Feira	Novidades de casa (portfólios); Comunicação e Linguagem
Terça-Feira	Conhecimento do Mundo
Quarta-Feira	Educação Física; Ida ao Centro de Dia (avós do coração)
Quinta-Feira	Expressão Plástica; Expressão Artística
Sexta-Feira	Iniciação à Matemática; Avaliação da Semana

Apesar de se encontrarem organizadas de maneira semelhante, a rotina e a Agenda Semanal encontravam-se adaptadas a cada sala, pois, para além dos grupos serem de diferentes faixas etárias, as crianças têm necessidades e interesses diferentes. Importa, ainda, referir que a agenda servia mais como um apoio e recurso ao adulto para quando não surgisse nenhuma ideia por parte das crianças, pois as suas ideias e sugestões estavam em primeiro lugar.

Ambos os grupos passavam a grande parte do seu tempo no espaço exterior, pois a educadora, sempre que as condições meteorológicas permitiam, optava por se deslocar com os grupos, dando prioridade à brincadeira ou a atividades orientadas no espaço exterior. Sempre que era possível, a educadora também optava por almoçar ou lanchar no exterior, chegando a referir também que, no verão, por vezes, também fazia a sesta neste espaço.

4. Descrição das Intervenções em Contexto de Creche

Um percurso na Sala Vermelha

As minhas observações no decorrer do estágio permitiram-me avaliar o grupo de crianças e compreender quais os seus interesses, conseguindo, assim, planificar uma proposta de atividade, que tem por base o tema do projeto de investigação e se baseia no ciclo observar, planificar e avaliar.

A educadora B, desde o primeiro dia, sempre me concedeu liberdade para que eu planificasse e realizasse atividades ou tarefas com as crianças e, após algumas semanas de observação, compreendi que o grupo de crianças da Sala Vermelha estava bastante habituado à utilização do espaço exterior, pois tal como esta referiu no decorrer da sua entrevista,

> (…) a utilização do espaço exterior faz parte da rotina diária. Existe a oportunidade diária de explorar os diversos espaços exteriores. A rotina apoia esta exploração e, existem momentos definidos em comunidade de aprendizagem para a exploração, (…) fazendo uso nos seus benefícios para o desenvolvimento do grupo. (Excerto da entrevista)

Uma vez que "é imprescindível manter o FOCO NA CRIANÇA e nas respostas às suas necessidades, à curiosidade, aos cuidados e às experiências quotidianas com vista ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada uma." (Costa, 2021, p. 104), o ponto de partida para a realização da intervenção centrou-se na observação cuidada e atenta das crianças no espaço exterior, onde foi possível observar que as crianças costumavam subir aos bancos, percorrê-los, saltar e passar por cima de pequenos troncos, criando os seus próprios percursos.

É, também, importante referir que tive a atenção de realizar a proposta de acordo com a Agenda Semanal, tendo por isso, sido feita numa quarta-feira. Tal como já foi referido neste documento, às quartas-feiras a Agenda Semanal sugere a Educação Física e as crianças estão habituadas a ter sempre um momento relacionado com a atividade física neste dia da semana, pelo que fazia sentido realizá-la neste dia. Uma vez que à quarta-feira as crianças também vão sempre ao Centro de Dia conviver um pouco com os idosos, a educadora propôs-

me que pedíssemos ajuda a algum idoso para a dinamização da atividade, de modo a manter esse momento da rotina de alguma forma.

Desta forma, os intervenientes foram o grupo de quinze crianças da sala vermelha, a equipa pedagógica da sala, uma senhora que pertencia ao Centro de Dia e eu. Já no que diz respeito aos recursos materiais, optei por utilizar alguns que as crianças já se encontravam familiarizadas (bancos, mesas, escorrega), pois fazem parte do parque exterior do 1º piso onde foi realizada a atividade, e também levei alguns que as crianças não se encontravam tão familiarizadas (túnel, arcos, trampolim, jogo de bowling).

Para além disto, o facto de planear e realizar atividades que exploram a motricidade grossa e outras habilidades físicas no espaço exterior é coerente às observações realizadas, promovendo o desenvolvimento físico de maneira lúdica e integrada.

As intencionalidades pedagógicas associadas a esta intervenção foram o desenvolvimento e a exploração da motricidade grossa (equilíbrio, salto em altura, rastejar, salto em trampolim, salto com apenas um pé ou com dois simultaneamente, alternância esquerda/direita, lançamento da bola, subida de escadas) e, para além disto, o estímulo da capacidade de memória, concentração e atenção do grupo de crianças, da autonomia e da capacidade de encontrar diferentes estratégias para ultrapassar o desafio e a exploração de diversos materiais e do corpo.

Assim, o percurso foi constituído por oito etapas que as crianças tinham de percorrer:

- 1ª etapa: Andar em cima de três bancos, ultrapassar os obstáculos (apoios dos braços) e saltar quando chegam ao final (figura 17);
- 2ª etapa: Rastejar pelo túnel (figura 18);
- 3ª etapa: Andar em cima dos bancos das mesas (altura inferior comparando com a primeira etapa) (figura 19);
- 4ª etapa: Saltar no trampolim (figura 20);
- 5ª etapa: Saltar dentro dos arcos (com 2 pés ou apenas 1 pé) (figura 21);
- 6ª etapa: Saltar nas marcas que se encontram no chão (fita-cola) com dois pés juntos alternando entre a esquerda e a direita (figura 22);

- 7ª etapa: Lançar a bola contra os pinos (figura 23);
- 8ª etapa: Subir as escadas e descer o escorrega (figura 24).

Figura 17

1ª etapa

Figura 18

2ª etapa

Figura 19

3ª etapa

Figura 20

4ª etapa

Figura 21

5ª etapa

Figura 22

6ª etapa

Figura 23

7ª etapa

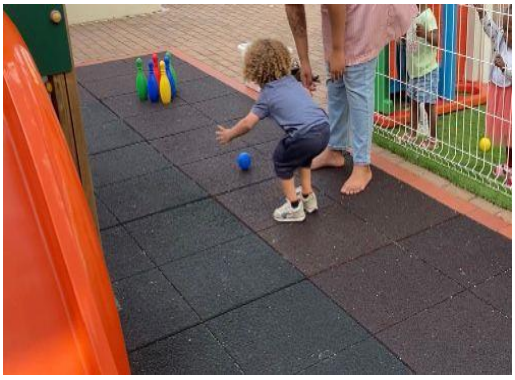


Figura 24

8ª etapa

Partindo das observações realizadas no decorrer da intervenção, o adulto vai sentindo a necessidade de realizar alguns registos que retratem as vivências e experiências de aprendizagem que vão acontecendo. No entanto, estes registos têm pouco valor pedagógico se não forem devidamente analisados e, por isso, é fundamental que sejam documentados, tendo em conta que

> Documentar é mais do que realizar observações e recolher registos das mesmas. A documentação é uma forma de narrar as experiências e atividades que a criança realiza no quotidiano da creche que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias, realizações, de registos de áudio e vídeo. (Parente, 2012, p.15).

Desta forma, quando terminada a intervenção, a educadora B sugeriu que a partilhasse com as famílias, pois, tal como referiu na sua entrevista, "É importante que a relação com as famílias seja sempre clara e verdadeira e é imperativo que as famílias conheçam as motivações pedagógicas do educador" uma vez que, também na entrevista, mencionou que "Quando existe uma utilização regular do espaço exterior, quando as motivações pedagógicas e benefícios são do conhecimento de todos, as famílias reconhecem e valorizam a importância de brincar e explorar o espaço exterior." (Excerto da entrevista).

Assim, construi um cartaz para colocar à porta da sala (figura 25), de modo a partilhar com as famílias o que tinha sido realizado naquele dia, permitindo conhecer o ponto de partida e as intencionalidades associadas ao percurso no exterior, pois o uso de placards nas salas e corredores são uma boa

estratégia de comunicação com as famílias, pois consegue mantê-las atualizadas sobre o trabalho que se encontra a ser feito, porque está a ser feito e o que se está a aprender (Mata & Pedro, 2021).

Figura 25

Cartaz para as Famílias

Um Percurso na Sala Lilás

Tal como foi referido anteriormente, quando regressei à instituição B, a educadora encontrava-se com um grupo de crianças diferente, cujas faixas-etárias também eram diferentes, uma vez que na Sala Vermelha, as crianças tinham idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses e na Sala Lilás, tinham idades compreendidas entre os doze e os trinta e seis meses, sendo que a maioria se encontrava entre os doze e os vinte e quatro

meses, à exceção de duas crianças que vinham do grupo anterior e já estavam entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses.

Deste modo, em conversa com a educadora, considerámos que seria interessante voltar a repetir o percurso que realizei com o grupo da Sala Vermelha, mas adaptando ao grupo e às idades da Sala Lilás, pois seria desafiante observar e compreender como é possível adaptar atividades/tarefas tendo em conta as características, necessidades e interesses tão diferentes de cada grupo.

Acrescentando o facto de ser um grupo heterogéneo e de existirem duas crianças que já tinham realizado o percurso anteriormente, constituiu também o desafio de recriar o percurso considerando que as crianças que já o tinham realizado e que já se encontravam numa faixa-etária mais avançada, não iriam sentir o mesmo grau de dificuldade que as crianças mais novas que nunca realizaram o percurso.

Para além disto, foi considerado realizar o percurso na varanda da Sala Lilás, pois tal como já foi referido esta funcionava como um alongamento do espaço interior e, deste modo, seria possível fazer as crianças compreenderem que é possível transportar materiais do espaço interior para o exterior.

Após alguns dias de observação e tendo em conta as necessidades do grupo, compreendi que teria de diminuir o número de etapas do percurso e o nível de dificuldade de algumas delas, utilizando outros materiais e diferentes estratégias, nunca esquecendo o facto referido no parágrafo anterior.

Assim, o percurso foi reduzido de oito etapas para apenas quatro, sendo que dentro dessas quatro etapas existiam várias opções, tendo em conta as capacidades de cada criança, pois tal como referem as autoras das OPC, “(…) o reconhecimento e a valorização das características únicas de cada criança e da sua agência são essenciais para a construção de relações caracterizadas pela confiança, pela sintonia interpessoal e pela reciprocidade.” (Marques et al, 2024, p. 18).

Em relação aos materiais, dos que tinham sido utilizados no primeiro percurso, apenas foi possível utilizar o túnel, pois tendo em conta que era um

espaço reduzido e que as etapas foram adaptadas, os materiais tiveram de ser também adaptados.

Desta forma, a primeira etapa consistia em percorrer uma pequena distância a andar em linha reta, a saltar com os pés juntos ou a correr aos ziguezagues, considerando as capacidades de cada criança, pois havia crianças que ainda se encontravam a desenvolver a marcha.

A segunda etapa, tal como é possível observar nas figuras 26 e 27, manteve-se igual à segunda etapa do percurso realizado inicialmente, na Sala Vermelha, onde as crianças tinham de passar por dentro do túnel.

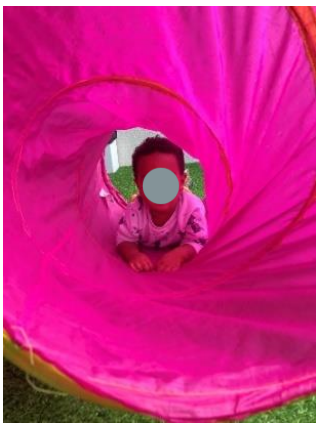
Já no que diz respeito à terceira etapa (figuras 28, 29 e 30), as crianças tinham um banco à sua frente e tinham de conseguir saltar de um lado para o outro do banco, utilizando o mesmo como auxílio, ou não. Tal como é possível observar nas imagens, a criança em questão saltou primeiro para cima do banco e, posteriormente, saltou para o outro lado, sendo que houve crianças que não tiveram a necessidade de saltar para cima do banco.

Por último, tal como é visível nas figuras 31, 32 3 33, foram colocadas algumas cadeiras de forma alternada e as crianças tinham de percorrê-las alternadamente, sendo que podiam fazê-lo a correr, a andar, a saltar a pés juntos ou afastados.

Assim, tal como na realização do primeiro percurso, as intencionalidades pedagógicas associadas foram o desenvolvimento e exploração da motricidade grossa (saltar, rastejar, saltar com apenas um pé ou com os dois simultaneamente e alternância esquerda/direita), estimular a capacidade de memória, de concentração e atenção, tal como da autonomia e da capacidade de encontrar estratégias diferentes para ultrapassar desafios que surgissem e explorar diversos materiais, o corpo e, ainda, estimular o sentido e a capacidade de entreajuda entre os pares, pois “(…) as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos.” (Folque et al., 2015, p.22).

Figuras 26 e 27

2ª etapa



Figuras 28, 29 e 30

3ª etapa

Figuras 31, 32 e 33

4ª etapa

4.1 Balanço das Intervenções em Contexto de Creche

Um Percurso na Sala Vermelha

Quando terminada a dinamização da proposta, fiz uma reflexão com a educadora, de modo a avaliar os pontos positivos, aspetos a melhorar, o feedback das crianças, entre outros. Para uma avaliação mais eficaz, utilizei o registo fotográfico, de vídeo e notas de campo, sendo que as notas de campo foram registadas apenas no final da atividade, pois durante a dinamização não foi possível.

Relativamente aos aspetos a melhorar, o que mais se destacou foi a gestão do grupo na explicação inicial do percurso, uma vez que elaborar uma explicação, num espaço amplo e exterior exige um maior cuidado para garantir a atenção e a compreensão das crianças, uma vez que existem muitas mais distrações no espaço exterior do que no espaço interior.

O grupo encontrava-se sentado num canto do recreio e eu iniciei a explicação das etapas do percurso, mas não estava a resultar, pois as crianças não viam nem ouviam bem, pelo que a educadora levou o grupo para o outro lado de recreio, onde estes se encontravam mais perto das etapas e eu chamei uma criança para exemplificar todas as etapas. No entanto, uma vez que falamos de crianças de 2/3 anos, estas facilmente se distraíram e rapidamente, tanto eu como a educadora, percebemos que a explicação não estava a resultar, até que esta me sugeriu que as crianças começassem a realizar o percurso por elas próprias, pois iriam apropriar-se rapidamente das etapas e do que tinham de realizar, até que conseguiriam realizá-las sozinhas, o que permitiu que as crianças compreendessem as etapas pelo meio da exploração e da experimentação.

Outro dos aspetos que refleti com a educadora e que pode ter influenciado o descrito no parágrafo anterior, foi o facto de ser um percurso um pouco extenso, pois tinha muitas etapas que exigiam um nível de concentração mais complexo. No entanto, não foi isso que fez com que as crianças perdessem o interesse, apenas exigiu um pouco mais de atenção da parte do adulto, pois tivemos de referir algumas vezes o que se pretendia em cada etapa, uma vez que as crianças se iam esquecendo.

Excetuando os aspetos mencionados acima, faço um balanço positivo da dinamização, pois o feedback das crianças foi bastante positivo, uma vez que terminada a dinamização, estas continuaram a realizar o percurso e adicionaram etapas com os troncos que, habitualmente, utilizavam para criar os seus próprios percursos.

Tal como foi referido anteriormente, o espaço exterior apresenta bastantes benefícios para o desenvolvimento das crianças e, no caso desta intervenção, a observação antecipada permitiu que me focasse nos interesses e necessidades das crianças e considero ter sido por este motivo que se demonstraram tão interessadas e empenhadas no decorrer da atividade, uma vez que se encontravam tão familiarizadas com o espaço exterior e é algo que vai ao encontro dos seus interesses. Para além disto, a observação prévia permitiu-me refletir sobre a autonomia e o desenvolvimento a nível motor que as crianças já possuíam e acrescentar novos desafios e recursos, para proporcionar novas e diferentes aprendizagens.

É de salientar, também, a importância que teve o trabalho de equipa, pois tanto a educadora como as auxiliares de ação educativa me ajudaram bastante, seja na planificação, dando opiniões e sugestões de melhoria, seja na dinamização, onde me auxiliaram em todas as etapas, atendendo aos meus pedidos e ajudando quando viam que algo não estava a correr assim tão bem, como na avaliação, ajudando-me a compreender os aspetos a melhorar e como fazê-lo.

Em suma, considero que a dinamização desta intervenção permitiu-me refletir sobre como a importância da utilização do espaço exterior como ambiente de aprendizagem é importante para "(…) se criarem oportunidades de ação relacionadas com dimensões de conforto e proximidade, risco, socialização, movimento e exploração do meio." (Bento, 2020, p.13).

Um Percurso na Sala Lilás

A decisão de adaptar o percurso original ao grupo da Sala Lilás, tal como já foi referido, prendeu-se com o facto de que ao existir uma varanda que funciona como extensão da sala, é possível construir com as crianças esta conceção de que o espaço exterior é uma extensão do espaço interior e que os

materiais que geralmente são utilizados dentro da sala, podem ser utilizados em qualquer um destes espaços, sendo as aprendizagens lá realizadas tão importantes como as que são realizadas dentro da sala.

Com a realização da proposta neste espaço, também foi possível perceber que é executável adaptar atividades aos diferentes espaços exteriores existentes, pois sejam eles maiores ou menores, se conseguirmos moldar-nos ao espaço, as aprendizagens serão realizadas e não haverá impedimento para as realizar se, por exemplo, as condições meteorológicas não permitirem a deslocação a um espaço exterior maior, demonstrando assim uma capacidade de improviso e adaptação do ambiente educativo.

Para além disto, reduzir o número de etapas e ajustar o nível de dificuldade permitiu que todas as crianças, independentemente das suas habilidades motoras, participassem e fossem desafiadas que maneira adequada, pois nestas faixas-etárias é fundamental desenvolver e promover a motricidade grossa.

Algo que também foi possível observar, foi a cooperação entre pares que costuma ser mais frequentemente visível em grupo heterogéneos, uma vez que crianças que se encontram mais desenvolvidas conseguem ajudar as que se encontram menos desenvolvidas, criando um ambiente de apoio mútuo. Este tipo de interação não só fortalece as habilidades sociais, como também reforça a confiança e a segurança emocional entre as crianças.

Tendo em conta os aspetos a melhorar na dinamização do percurso da Sala Vermelha, considero que a dinamização na Sala Lilás correu bastante melhor, pois consegui fazer uma melhor gestão do grupo e da explicação do percurso. Para além disto, contei sempre com a ajuda da equipa pedagógica da sala, que me apoiou em todos os momentos da dinamização e foi fundamental para que tudo corresse de forma positiva.

Assim, em modo de conclusão, considero que a dinamização da proposta foi positiva, pois para além de evidenciar a importância da flexibilidade das atividades educativas, tendo em conta as idades e características individuais de cada criança e de cada grupo, permitiu demonstrar, através da integração dos espaços interiores e exteriores, que as aprendizagens são igualmente valiosas

em ambos os ambientes, pois tal como defendem Post & Hohmann (2011, p.161), "(…) a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira.". Para além disto, permitiu desenvolver também a capacidade de moldar atividades conforme os espaços que temos disponíveis e as condições climáticas que existem, destacando a importância do improviso no ambiente educativo.

Capítulo IV – Considerações Finais

O capítulo IV é o último capítulo deste documento, onde refletirei sobre o estudo efetuado, abordando as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas, tal como as melhorias que poderiam ser efetuadas e as vivências significativas no decorrer de todo o processo. Para além disto, será também neste capítulo que responderei à questão de investigação que esteve na base de todo o projeto de investigação realizado.

Tal como referi anteriormente, iniciei o meu percurso no Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, realizando assim o estágio em jardim-de-infância ainda neste mestrado e, apenas no segundo semestre, efetuei a mudança para o Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontrando assim o caminho certo a percorrer. Por este motivo, apenas quando iniciei o estágio em creche, no mestrado onde me encontro atualmente, comecei a delinear o tema de investigação do projeto.

Considero que a mudança de mestrado representa uma grande fragilidade no estudo efetuado, uma vez que não me permitiu realizar intervenções na valência de jardim-de-infância. Ao refletir sobre isto, compreendi que adotei uma visão mais crítica sobre as intervenções que podia ter realizado, se tivesse tido oportunidade de voltar a esta valência e a contribuição que estas teriam no desenvolvimento do estudo e da construção da minha identidade profissional. No entanto, considero que apesar disso, as intervenções que ocorreram de forma espontânea nesta valência também me fizeram desenvolver aprendizagens e refletir sobre a prática da educadora cooperante.

Ao iniciar o estágio em Creche, os receios eram muitos, uma vez que nunca tinha estagiado nesta valência e que a minha conceção de criança nesta faixa etária era bastante diferente daquela que, posteriormente, comecei a desenvolver, compreendendo que a criança é “(…) sujeito e agente do processo educativo (…)” (Marques et al, 2024, p.13). Durante as primeiras semanas, através das observações que fui realizando, a minha conceção de criança foi-se alterando e, um dos aspetos que mais se destacou foram as observações que efetuei do grupo no espaço exterior. Desde esse momento, comecei a perceber

que me identificava bastante com a conceção que a educadora tinha e transmitia acerca da importância da utilização deste espaço.

Deste modo, comecei a refletir sobre a importância que este conceito tem na educação de infância e, após refletir também sobre o estágio que já tinha efetuado no jardim-de-infância, cheguei à conclusão que o tema que faria mais sentido para mim estudar e desenvolver, tendo em consideração os dois momentos de estágio e todas as observações e reflexões efetuadas, seria a importância da utilização do espaço exterior.

No entanto, como ainda não tinha começado a pensar no tema de investigação do relatório durante o estágio de jardim-de-infância, pelos motivos já referidos, não realizei intervenções planificadas relacionadas com o tema que pretendia escolher, mas rapidamente, com o auxílio da minha orientadora e das professoras da Unidade Curricular de Seminário e Investigação de Projeto, tomei conhecimento que as intervenções não planificadas, as observações e as notas de campo são tão importantes como as intervenções planificadas e uma vez que eu possuía bastantes notas de campo acerca das observações realizadas e tinha estado presente em vários momentos onde as intervenções tinham sido planificadas pela educadora, mas eu tinha participado, compreendi que seria possível escolher o tema que pretendia.

Assim, o meu primeiro momento de estágio ficou marcado pelas observações e intervenções não planificadas que realizei relacionadas com este tema, uma vez que me permitiram abrir horizontes em relação às aprendizagens que se podem realizar no espaço exterior e que me permitiram também compreender que estas não ocorrem apenas se existirem uma exploração deste espaço, ou seja, apenas a utilização deste espaço permite também realizar inúmeras aprendizagens.

Por outro lado, o segundo momento de estágio, realizado na valência de creche, permitiu-me desenvolver a conceção que tinha de criança na faixa etária dos 0-3 anos e, consequentemente, compreender que a utilização do espaço exterior nestas idades é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal e que, apesar de serem crianças “pequenas”, são capazes de realizar tudo o que lhes seja proposto, se acreditarmos nelas e nos seus

interesses. Por este motivo, decidi que as intervenções que iria realizar no espaço exterior seriam intervenções que fossem ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades.

No terceiro e quarto momentos de estágio, uma vez que não me encontrava com os mesmos grupos, foquei-me principalmente em conversar e refletir com as educadoras cooperantes, esclarecer alguns tópicos onde tinha dúvidas e que não se encontravam tão claros para mim e, ainda, desenvolver mais conceções acerca do tema de investigação. Para além disto, tentei também realizar algumas intervenções para tornar o meu relatório mais rico, mas apenas foi possível no quarto momento de estágio na Instituição B, tal como foi possível ler no relatório.

A impossibilidade de realizar intervenções no terceiro momento de estágio deveu-se ao facto de que o grupo e a equipa pedagógica ainda se encontravam numa fase de adaptação, uma vez que a maioria das famílias e as respetivas crianças não eram portuguesas e poucas percebiam ou falavam a língua, pelo que a comunicação entre a equipa e as famílias não era fácil e, naquele período, ainda se encontravam a ambientar-se. Para além disto, durante as duas semanas, o único espaço exterior que as crianças frequentaram foi o espaço exterior da sala, mas dentro da instituição, tal como já foi referido no documento, devido às condições meteorológicas.

Deste modo, não realizei nenhuma intervenção, pois apesar de considerar que o espaço exterior é todo o espaço fora da sala, seja ainda dentro da instituição, seja o chamado “recreio” ou a comunidade envolvente, foi-me aconselhado, no início da realização do relatório, focar-me apenas num destes espaços. No entanto, refletindo sobre isto, compreendo que, apesar das adversidades, poderia ter conversado com a educadora e ter planeado um momento no espaço exterior.

Foi, também, durante estas quatro semanas de estágio que construi e realizei as entrevistas às educadoras cooperantes, que, por opção das mesmas foram respondidas por escrito sendo, na minha opinião, uma fragilidade do meu relatório e da minha investigação. Quando iniciei a análise de conteúdo das entrevistas, comecei a perceber que o facto de as respostas terem sido

efetuadas por escrito, não permitiu que alguns tópicos fossem tão desenvolvidos, tornando o conteúdo um pouco vago, uma vez que através da realização de entrevistas pretende-se "(…) recolher dados (…) como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados." (Fonseca, 2012, p.25).

A realização dos quatro estágios foi fundamental para conseguir realizar este estudo da melhor forma, pois foi através deles que evolui bastante a nível profissional, tendo a oportunidade de adquirir experiência e poder meter em prática tudo aquilo que ao longo de cinco anos fui aprendendo e consolidando na teoria. Foi assim que, no decorrer destes dois anos, apesar de sentir algumas dificuldades em fazê-lo no início, me apercebi que interligar e criar uma relação entre a teoria e a prática se torna fundamental na educação de infância, para construir a nossa identidade e desenvolver as nossas práticas pedagógicas.

Foi, também, através dos estágios e das aulas teóricas, mais concretamente, das intervenções, observações, notas de campos, fotografias, conversas formais e informais com as educadoras cooperantes, análise documental, etc., que atualmente consigo refletir e dar resposta à questão de investigação deste estudo, já mencionada anteriormente: ***"Como promover a utilização do espaço exterior em contextos de Creche e Jardim-de-Infância?"*.**

Com base em tudo o que referi anteriormente, mas principalmente nas intervenções que planeei e observei e, também, na pesquisa teórica que efetuei, compreendi que o espaço exterior e a sua utilização são igualmente cruciais na valência de creche e de jardim-de-infância, uma vez que, tal como é mencionado nas OCEPE, "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." (Silva et al., 2016, p.27).

Assim, parece-me importante realçar que a organização do ambiente educativo não se pode centrar somente nos espaços interiores, mas também ter em conta os espaços exteriores, podendo contar com eles como extensão da

sala, com imensas possibilidades em diferentes dimensões, uma vez que de acordo com as autoras das OPC,

> A organização de um ambiente educativo acolhedor, seguro, inclusivo e sustentável constitui uma das tarefas centrais da ação pedagógica em creche. Inclui aspetos como a organização da instituição educativa, a organização dos espaços interiores e exteriores, dos materiais e recursos pedagógicos, do tempo, bem como a organização do grupo enquanto contexto de intercâmbios sociais, emocionais e culturais. (Marques et al, 2024, p.45)

Por este motivo, acredito que realmente se deve potenciar a utilização deste espaço, através de estratégias que beneficiem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, estimulando o contacto com a natureza, a prática de atividades físicas, o desenvolvimento social, cognitivo, pessoal, entre outros.

A incentivação desta prática pode ser potenciada através da criação de momento diários na rotina onde as crianças se desloquem ao exterior, seja para realizar atividades ou apenas para brincar; através da integração de projetos de aprendizagem ao ar livre e/ou da criação de espaços e áreas no exterior com objetivos específicos; através da extensão da sala para o espaço exterior, seja pela utilização de materiais que, normalmente, apenas são utilizados dentro da sala ou pela criação de dias onde toda a rotina, desde as refeições à hora da sesta, seja realizada unicamente no espaço exterior.

Isto apenas será possível, se o adulto responsável, neste caso o/a educador/a de infância, reconhecer o espaço exterior como um espaço de inúmeras aprendizagens e potencialidades e permitir às crianças explorá-lo no seu todo, com direito a sujar-se, a cair, a gritar, a correr, ou seja, permitir às crianças desfrutar de todos os seus direitos, tal como observei nas práticas pedagógicas das educadoras cooperantes que acompanhei.

Neste sentido, volto a reforçar a importância de pensar e organizar o ambiente educativo, contando não só com as possibilidades dos espaços interiores, mas também com as imensas possibilidades dos espaços exteriores, tal como tive oportunidade de explicitar através das leituras, reflexões e intervenções realizadas. Como podemos ler nas OPC, as autoras realçam que

> À semelhança dos espaços interiores, a organização dos espaços exteriores é merecedora de reflexão atenta, tomando em consideração a sua importância ao nível do bem-estar, do brincar e das aprendizagens de bebés e crianças. Uns e outros beneficiam da continuidade entre o interior e o exterior, facilitadora da transição fluída e autónoma entre espaços, tempos e experiências (Marques et al, 2024, p.48).

Para além disto, se as intenções da utilização do espaço exterior forem sempre claras e evidentes e existir uma boa comunicação entre a equipa pedagógica e as famílias, será sempre mais fácil potenciar a utilização deste espaço e beneficiar da participação e da compreensão das famílias no que diz respeito a este tema.

Em modo de conclusão, o desenvolvimento deste estudo e do respetivo relatório, centrando-me nesta temática, permitiu-me alargar o meu conhecimento e adquirir novas conceções, fazendo-me também começar a refletir sobre como vou potenciar a utilização do espaço exterior quando for educadora de infância.

Ao longo destes dois anos, tive a oportunidade de observar e presenciar diferentes práticas pedagógicas, diferentes maneiras de agir perante os vários desafios que surgem numa sala de creche e jardim-de-infância, de me deparar com dificuldades e anseios, com alegrias e momentos gratificantes. Tudo isto contribuiu para o meu crescimento pessoal e desenvolvimento a nível profissional, permitindo-me começar a construir a minha identidade profissional e a refletir sobre as práticas pedagógicas que irei ter futuramente.

Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta

Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

APEI. (2022). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em Educação Pré-Escolar (3-6 ANOS) em tempo de COVID-19.*

Barros, M. (2018). *Desemparedamento da infância – A escola como lugar de encontro com a natureza*. Alana.

Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior.* UA Editora.

Bilton, H., Bento, G., Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Carmo, H., & Mealheiro, M. (2015). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura,* XIII (2), 455-479.

Costa, M. R. (2021). OuVer: Escuta e participação da criança na Creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 100-

109). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Eyer, D. W., & Gonzalez-Mena, J. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.* AMGH EDITORA.

Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar Highscope*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, A.M. (2006). *Projeto Ser Mais* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto]. Obtido de https://tinyurl.com/3ddmeekt

Fochi, P. (2023). *O brincar heurístico na creche*. APEI.

Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015, 8 de julho). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna*, 3, p. 13-34.

Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. Obtido de https://tinyurl.com/jk6mw4dc

Godinho, A. F. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: Os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso* [Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar]. Obtido de https://tinyurl.com/5ej6ppxd

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2008). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Artmed.

Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes.* Livros horizonte.

Horn, M. d. G. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso.

Lino, D. (2007). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.). Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação (3ª ed.).* Porto Editora.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, C. (2023). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um estudo de caso. *Cadernos de Educação de Infância*, 130, 7-17.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contexto de educação de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação

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

Niza, S. (1987). Uma prática pedagógica de cooperação educativa. In S. Niza, Sérgio Niza. *Escritos sobre Educação* (pp. 95-99).

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Parente, C. (2012). *OBSERVAR E ESCUTAR NA CRECHE: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, M. (1994). *A observação científica*. [Dissertação de Mestrado, Centro de Psicologia Social]. Obtido de https://tinyurl.com/2jep8h85

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).

Tardos, A. (2023). Autonomia e/ou dependência: Dilema sobre a educação do bebé. Reflexão sobre as ideias de Emmi Pikler. *Cadernos de Educação de Infância,* 128, 2-7.

Vasconcelos, T. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In M. Miguéns (Dir.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (p. 145). Conselho Nacional de Educação.

Zavalloni, G. (2012). *A pedagogia do caracol: Por uma escola lenta e não violenta*. Adonis.

Outros documentos consultados

- Projeto Educativo da Instituição A

- Projeto Educativo da Instituição B

- Projeto Pedagógico – Instituição B

- Processos Individuais – Instituição B

Outros sites consultados

- Site da Instituição A

- Site da Instituição B

Apêndices

Apêndice A – Planificação da Intervenção do Percurso na Sala Vermelha[3]

Pontos de Partida de Interesses e Necessidades

Sala: Vermelha Mês: Abril

Interesse/Necessidade (como surgiu?)	O que vamos fazer?	Quem faz?	Avaliação
As crianças costumam, no espaço exterior, andar por cima dos bancos (passando pelos três de seguida), subir aos bancos das mesas mantendo o equilíbrio, etc. No dança e gira, a [redacted] (professora) criou uma espécie de circuito e eles demonstraram interesse. Para além disto, já vimos as crianças a criarem os seu próprios percursos. ↓ surgiu da observação cuidada e atenta no espaço exterior	Percurso / Circuito 1ª etapa: andar em cima dos 3 bancos e saltar no fim 2ª etapa: rastejar pelo tunel 3ª etapa: passar por cima dos bancos das mesas 4ª etapa: saltar dentro dos arcos (com 2 pés juntos ou um pé de cada vez) 5ª etapa: (~~correm em linha reta~~), saltam com pés juntos à esquerda e à direita * 6ª etapa: lançar a bola contra os pinos 7ª etapa: subir a escada e descer o escorrega * com fita-cola a marcar as posições.	O grupo todo (quem não quiser, não faz) Materiais • bancos; • túnel; • mesas; • arcos; • fita-cola; • pinos e bolas; • escorrega.	

[3] Esta planificação foi realizada em cooperação com a educadora B, num documento que é utilizado na Instituição B, para planificar intervenções e como tal é visível no relatório, sofreu alterações. Considero importante referir que, quando escrevo "quem não quiser, não faz", vai de encontro ao que fui mencionando, de que é fundamental respeitar os interesses e necessidades das crianças e, por este motivo, se houvesse alguma criança que, naquele momento, não quisesse participar, eu iria respeitar e, posteriormente, tentar conversar e perceber a razão.

Apêndice B: Transcrição da Entrevista realizada à Educadora A

Questão: Há quantos anos é Educadora de Infância (em contexto de creche e jardim-de-infância)?

Resposta: Sou educadora há 24 anos.

Questão: A sua prática pedagógica mudou/evoluiu no decorrer do seu percurso ou considera que se manteve sempre a mesma?

Resposta: A minha prática está sempre em constante mudança/evolução.

Questão: Utiliza algum modelo pedagógico na sua prática? Se sim, qual? E porquê?

Resposta: Sim. Movimento da Escola Moderna. Porque é o modelo adotado pela Instituição e porque me revejo nos seus princípios orientadores.

Questão: Pode definir que é para si o Espaço Exterior?

Resposta: Espaço exterior é todo o espaço para além das paredes da sala.

Questão: Qual a sua opinião sobre a utilização do espaço exterior?

Resposta: O espaço exterior é uma mais-valia pois é mais um espaço em que a criança pode fazer as suas aprendizagens.

Questão: Qual a importância que o espaço exterior tem na organização do quotidiano educativo?

Resposta: Considero que a importância na organização do quotidiano educativo é muito grande, para que seja dada às crianças o acesso a este espaço assim como lhes é dado o acesso aos diferentes espaços da sala de aula.

Questão: Considera que a utilização do espaço exterior é tão importante como a utilização do espaço interior?

Resposta: Sim, considero que têm ambos a mesma importância.

Questão: Como é integrado o espaço exterior no planeamento?

Resposta: Quando é feito o planeamento com as crianças, é importante que estejam extipulados tempos para a utilização do espaço exterior.

Questão: As saídas ao exterior, seja dentro ou fora da instituição, são planificadas? Se sim, de que forma?

Resposta: As saídas são planificadas quer sejam saídas em que está combinado o que se vai fazer especificamente, quer sejam saídas mais exploratórias/livres.

Questão: O modelo pedagógico utilizado na sua prática influencia a planificação da utilização do espaço exterior?

Resposta: Sim, influencia. Pois a planificação parte de uma conversa de grupo, em que se as sugestões dos adultos e das crianças.

Questão: O espaço exterior do seu contexto podia ser melhorado, enriquecido? Se sim, o que considera que podia modificar, acrescentar, retirar…?

Resposta: Sim podia ser melhorado. Podíamos ter um espaço com mais elementos da natureza.

Questão: Considera que existe uma relação entre o espaço exterior e as aprendizagens significativas?

Resposta: Sim, considero que existe uma relação.

Questão: Quais considera serem as aprendizagens mais importantes realizadas no espaço exterior?

Resposta: Acho que as aprendizagens feitas no exterior são múltiplas e abrangem as diversas áreas de desenvolvimento.

Questão: Considera que brincar no espaço exterior é uma boa forma de realizar aprendizagens?

Resposta: Sim, considero que brincar no exterior é uma boa forma de realizar aprendizagens.

Questão: Considera que existem aprendizagens que apenas são possíveis de realizar no espaço exterior?

Resposta: Sim.

Questão: Na sua opinião, as aprendizagens realizadas no espaço exterior influenciam as aprendizagens realizadas no espaço interior?

Resposta: Sim, influenciam.

Questão: As vivências no Espaço Exterior são articuladas de uma forma intencional com as vivências no Interior? Se sim, pode dar exemplos?

Resposta: Sim, algumas. Ex: Apanhar elementos da natureza e trazer para a sala para fazer composições temporárias.

Questão: De que forma sensibiliza e envolve as famílias para a importância da utilização de espaços no exterior, dentro e fora do Contexto Educativo?

Resposta: Sensibilizo as famílias ao elaborar mensagens de texto ou vídeo sobre as vivências no exterior. Também mostro na Reunião de Pais.

Questão: Considera que a famílias reconhecem a importância de brincar e aprender no Espaço Exterior?

Resposta: Sim, as famílias reconhecem a importância.

Questão: Se tivesse de elaborar uma frase sobre a importância do espaço exterior numa comunicação ou PowerPoint numa reunião de pais, por exemplo, qual seria?

Resposta: “O Espaço Exterior também nos ajuda a CRESCER”.

Apêndice C: Transcrição da Entrevista realizada à Educadora B

Questão: Há quantos anos é Educadora de Infância (em contexto de creche e jardim-de-infância)?

Resposta: Sou Educadora de Infância desde 2007 (15 anos).

Questão: A sua prática pedagógica mudou/evoluiu no decorrer do seu percurso ou considera que se manteve sempre a mesma?

Resposta: Felizmente, desde 2007, a Educação de Infância evoluiu bastante. Nunca parei de estudar, de refletir a minha prática e questionar muito (sempre). Ao longo dos anos alterei as minhas crenças, ajustei comportamentos, aprofundei conhecimentos e cresci pessoal e profissionalmente.

Questão: Utiliza algum modelo pedagógico na sua prática? Se sim, qual? E porquê?

Resposta: O modelo pedagógico que utilizo é o Movimento da Escola Moderna. Inicialmente no Pré-Escolar e quando passei para a Creche trouxe comigo todos os princípios que caracterizam o movimento. Para mim, o MEM é constituído por princípios e valores que são essenciais à Educação de Infância independentemente da idade. Acredito que os princípios inerentes ao movimento vivem em nós, enquanto educadores e enquanto pessoas.

Questão: Pode definir que é para si o Espaço Exterior?

Resposta: Para mim, o espaço exterior é uma extensão do espaço de sala e, quando falo de exterior, não me refiro apenas aos espaços inerentes à instituição, refiro-me também à comunidade de envolvente.

Questão: Qual a sua opinião sobre a utilização do espaço exterior?

Questão: Qual a importância que o espaço exterior tem na organização do quotidiano educativo?

Questão: Considera que a utilização do espaço exterior é tão importante como a utilização do espaço interior?

Resposta: Na minha prática pedagógica a utilização do espaço exterior faz parte da rotina diária. Existe a oportunidade diária de explorar os diversos espaços de exteriores. A rotina apoia esta exploração e, existem momentos definidos em comunidade de aprendizagem para a exploração, tanto da comunidade educativa, como da comunidade envolvente, fazendo uso nos seus

Questão: Como é integrado o espaço exterior no planeamento?

Resposta: A rotina está organizada para proporcionar ao grupo uma utilização equilibrada entre o espaço interior e o espaço exterior. A voz da criança, da família e da equipa respeita as observações e o centro de interesse do grupo.

Questão: As saídas ao exterior, seja dentro ou fora da instituição, são planificadas? Se sim, de que forma?

Resposta: A agenda está organizada com base nas necessidades e nos interesses do grupo e, como comunidade de aprendizagem que somos, é essencial que os grupos tenham oportunidade de explorar a comunidade envolvente, nomeadamente espaços exteriores dentro da instituição, assim como a restante comunidade envolvente criado oportunidades e experiências variadas, aumentando os seus conhecimentos e apropriação de cultura.

Questão: O modelo pedagógico utilizado na sua prática influencia a planificação da utilização do espaço exterior?

Questão: O espaço exterior do seu contexto podia ser melhorado, enriquecido? Se sim, o que considera que podia modificar, acrescentar, retirar…?

Resposta: Felizmente, o espaço exterior do meu contexto escolar apresenta características culturais de extrema pertinência pedagógica. Cabe ao educador de infância quebrar barreiras e proporcionar oportunidades de exploração verdadeiramente humanizadas e culturalmente enriquecedoras. A rotina está organizada para proporcionar ao grupo uma utilização equilibrada entre o espaço interior e o espaço exterior. A voz da criança, da família e da equipa respeita as observações e o centro de interesse do grupo. Além de termos dentro da instituição diferentes espaços e valências, a comunidade envolvente apresenta uma riqueza cultural e uma grande diversidade de experiências e serviços, o que se torna desafiador e emocionante para o educador que vive a essência do MEM.

Questão: Considera que existe uma relação entre o espaço exterior e as aprendizagens significativas?

Resposta: Existem oportunidades que apenas o espaço exterior consegue oferecer, oportunidades nas diversas áreas de conteúdo ou desenvolvimento. O espaço exterior apresenta-se como transversal a todas as aprendizagens significativas, destaco as oportunidades culturais, de autonomia e socialização.

Questão: Quais considera serem as aprendizagens mais importantes realizadas no espaço exterior?

Resposta: Sei que existe uma relação quase que automática com a motricidade, mas para mim as potencialidades do espaço exterior são bem mais amplas.

Questão: Considera que brincar no espaço exterior é uma boa forma de realizar aprendizagens?

Questão: Considera que existem aprendizagens que apenas são possíveis de realizar no espaço exterior?

Resposta: Como já mencionei anteriormente, acredito que é essencial uma exploração equilibrada entre o espaço interior e o espaço exterior. Este equilíbrio oferece experiências e oportunidades aos grupos, que devem ser articuladas e refletidas com todos os intervenientes envolvidos: equipa, grupo, famílias e comunidade.

Questão: Na sua opinião, as aprendizagens realizadas no espaço exterior influenciam as aprendizagens realizadas no espaço interior?

Questão: As vivências no Espaço Exterior são articuladas de uma forma intencional com as vivências no Interior? Se sim, pode dar exemplos?

Resposta: As aprendizagens estão interligadas às experiências vividas nos diferentes espaços, as crianças possuem uma capacidade fantástica de se apropriarem de novos comportamentos/experiências e transpô-las para diferentes contextos e realidades.

Questão: De que forma sensibiliza e envolve as famílias para a importância da utilização de espaços no exterior, dentro e fora do Contexto Educativo?

Resposta: É importante que a relação com as famílias seja sempre clara e verdadeira e é imperativo que as famílias conheçam as motivações pedagógicas do educador. No meu caso, desde o primeiro momento as famílias conhecem as minhas motivações e as conceções que tenho face ao espaço exterior. As famílias são minhas parceiras e sempre que, para elas, é possível, as famílias acompanham-nos.

Questão: Considera que a famílias reconhecem a importância de brincar e aprender no Espaço Exterior?

Resposta: Quando existe uma utilização regular do espaço exterior, quando as motivações pedagógicas e benefícios são do conhecimento de todos, as famílias reconhecem e valorizam a importância de brincar e explorar o espaço exterior.

Questão: Se tivesse de elaborar uma frase sobre a importância do espaço exterior numa comunicação ou PowerPoint numa reunião de pais, por exemplo, qual seria?

Resposta: É importante quebrar barreiras, medos e crenças e dar oportunidade às crianças de explorar com liberdade o espaço exterior e todas as potencialidades inerentes ao mesmo.

Apêndice D: Tabela de Análise de Conteúdo das Entrevistas realizadas

Categorias	Educadora A	Educadora B
Conceção de Espaço Exterior	**“**Espaço exterior é todo o espaço para além das paredes da sala.” **“**O espaço exterior é uma mais-valia pois é mais um espaço em que a criança pode fazer as suas aprendizagens.”	“(…) o espaço exterior é uma extensão do espaço de sala e, quando falo de exterior, não me refiro apenas aos espaços inerentes à instituição, refiro-me também à comunidade de envolvente.”
Integração e Planeamento do Espaço Exterior (Como é perspetivado e vivido pelas Educadoras)	“(…) a importância na organização do quotidiano educativo é muito grande, para que seja dada às crianças o acesso a este espaço assim como lhes é dado o acesso aos diferentes espaços da sala de aula.” “Quando é feito o planeamento com as crianças, é importante que estejam extipulados tempos para a utilização do espaço exterior.” **“**As saídas são planificadas quer sejam saídas em que está combinado o que se vai fazer especificamente, quer sejam saídas mais exploratórias/livres.”	“Existe a oportunidade diária de explorar os diversos espaços exteriores. A rotina apoia esta exploração e, existem momentos definidos em comunidade de aprendizagem para a exploração, (…) fazendo uso nos seus benefícios para o desenvolvimento do grupo.” “A rotina está organizada para proporcionar ao grupo uma utilização equilibrada entre o espaço interior e o espaço exterior.” “A agenda está organizada com base nas necessidades e nos interesses do grupo e (…) é essencial que os grupos tenham oportunidade de explorar a comunidade envolvente, nomeadamente espaços exteriores dentro da instituição.”
Aprendizagens realizadas no Espaço Exterior	**“**(…) as aprendizagens feitas no exterior são múltiplas e abrangem as diversas áreas de desenvolvimento.”	“Existem oportunidades que apenas o espaço exterior consegue oferecer, oportunidades nas diversas áreas de conteúdo ou desenvolvimento.” “O espaço exterior apresenta-se como transversal a todas as aprendizagens significativas, destaco as oportunidades culturais, de autonomia e

	"(…) considero que brincar no exterior é uma boa forma de realizar aprendizagens."	socialização. Sei que existe uma relação quase que automática com a motricidade, mas para mim as potencialidades do espaço exterior são bem mais amplas.
As famílias e o Espaço Exterior	"Sensibilizo as famílias ao elaborar mensagens de texto ou vídeo sobre as vivências no exterior. Também mostro na Reunião de Pais." "(…) as famílias reconhecem a importância."	"(…) desde o primeiro momento as famílias conhecem as minhas motivações e as conceções que tenho face ao espaço exterior. As famílias são minhas parceiras e sempre que, para elas, é possível, as famílias acompanham-nos. "Quando existe uma utilização regular do espaço exterior, quando as motivações pedagógicas e benefícios são do conhecimento de todos, as famílias reconhecem e valorizam a importância de brincar e explorar o espaço exterior."

Apêndice E: Tabela Síntese dos Momentos de Estágio

Instituição A	Instituição B
1º momento de estágio (Jardim-de-Infância): • 19 crianças (onze do sexo masculino e oito do sexo feminino); • Faixa-Etária: 5 anos; • Equipa Pedagógica: 1 Educadora e 1 Auxiliar de Ação Educativa.	1º momento de estágio (Creche): • 15 Crianças (oito do sexo masculino e sete do sexo feminino); • Faixa-Etária: 24-36 meses (2/3 anos); • Equipa Pedagógica: 1 Educadora e 2 Auxiliares de Ação Educativa.
2º momento de estágio (Creche): • 8 crianças (seis do sexo masculino e duas do sexo feminino); • Faixa-Etária: 24 meses (2 anos); • Equipa Pedagógica: 1 Educadora e 1 Auxiliar de Ação Educativa.	2º momento de estágio (Creche): • 13 crianças (oito do sexo masculino e cinco do sexo feminino); • Faixa Etária: 12-24-36 meses (1/2/3 anos); • Equipa Pedagógica: 1 Educadora e 1 Auxiliar de Ação Educativa.