



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

CAROLINA
ALEXANDRA DA
SILVA GAGO

**O DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DAS CRIANÇAS
NO ESPAÇO EXTERIOR EM
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

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

ORIENTADOR

Prof. Doutora Gina Cláudia Enguiça Marques
Pereira de Lemos

dezembro de 2025

CAROLINA
ALEXANDRA DA
SILVA GAGO

**O DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DAS CRIANÇAS
NO ESPAÇO EXTERIOR EM
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora, Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Doutora, Gina Cláudia Enguiça Marques Pereira de Lemos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professora Especialista, Maria Teresa Elvas de Matos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

dezembro de 2025

Agradecimentos

Ao escrever este capítulo do meu projeto de investigação-ação, sinto que alcancei um dos grandes objetivos da minha vida, ainda que, por vezes, pareça irreal. Estes cinco anos foram marcados por grandes conquistas, desafios, momentos de alegria e, inevitavelmente, alguns contratempos. Contudo, cada uma destas experiências contribuiu, de certa forma, para o meu crescimento pessoal e académico, refletindo-se no meu futuro profissional. Acredito que este é apenas o início de uma nova etapa da minha vida cheia de desafios e aprendizagens.

Desta forma, gostaria de agradecer individualmente a todas as pessoas que contribuíram para me transmitir motivação e força ao longo do percurso, estando sempre presentes em todas as etapas até ao momento.

Em primeiro lugar, agradeço a todos os profissionais que fizeram parte da minha formação antes da entrada no ensino superior, com especial reconhecimento à minha educadora de infância e respetiva auxiliar, que tanto me ensinaram e me transmitiram princípios. De seguida, agradeço também a todos os docentes de todas as Unidades Curriculares, quer no âmbito da Licenciatura em Educação Básica, quer no Mestrado em Educação Pré-Escolar, pelo conhecimento transmitido, desafios propostos e pela confiança e segurança que proporcionaram.

À minha orientadora, Professora Doutora Gina Lemos, deixo um reconhecimento especial pela disponibilidade, entrega, dedicação e amabilidade, bem como pela presença constante nos momentos mais exigentes deste percurso.

Aos meus pais, irmã, padrasto, madrasta e cunhado, agradeço a segurança, a resiliência, a força e a confiança constante em mim e por caminharem sempre a meu lado. Ao meu sobrinho, que foi o melhor que me aconteceu durante este percurso, agradeço por me ensinar a ser persistente e por me transmitir motivação para nunca desistir. Ao meu namorado, pelo amor, paciência, cuidado e coragem partilhada, agradeço do fundo do meu

coração, desejando caminhar sempre a seu lado. À minha tia Alda, agradeço por nunca deixar de acreditar em mim e por me apoiar incondicionalmente sempre que preciso.

De forma muito especial, agradeço aos meus avós maternos, que representam um pilar fundamental na minha vida e são o meu maior orgulho. Grande parte desta conquista pertence também aos meus avós paternos e, especialmente, à minha avó paterna que, durante este percurso deixou de estar presente fisicamente, mas permanece diariamente no meu coração, com a certeza de que se sente orgulhosa de mim.

Aos meus amigos, agradeço pela amizade, companheirismo e incentivo constante, destacando a Carolina Cavaco e a Maria Oliveira que nunca deixaram de estar comigo e acreditar em mim. Às minhas amigas de faculdade – Ana Sofia Ferreira, Ana Sofia Martinho, Catarina Seco, Cíntia Alcântara, Cristiana Almeida, Patrícia Conde e Rita Marques – pela amizade genuína, pelo apoio mútuo e partilha de experiências.

Agradeço ainda às instituições de estágio que me acolheram da melhor maneira possível, em especial às educadoras cooperantes, pela disponibilidade, partilha de saberes e construção de conhecimento conjunto. Por fim, agradeço a todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar, pois delas aprendi que o futuro está, verdadeiramente, nas suas mãos.

Resumo

Este relatório apresenta um estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em contextos de creche e jardim de infância, centrado no desenvolvimento da autonomia das crianças nos espaços exteriores. A investigação orientou-se pela questão de investigação-ação: “Como potenciar o uso dos espaços exteriores para promover a autonomia das crianças em educação de infância?”.

O principal objetivo consistiu em compreender de que forma o espaço exterior pode constituir um recurso pedagógico que oferece ao educador oportunidades para promover a autonomia, desenvolvendo competências numa perspetiva holística. Contou-se com leituras de autores de referência, a interação com os profissionais das comunidades educativas e o envolvimento das crianças.

Adotou-se duas opções metodológicas: a investigação qualitativa e a investigação-ação. As técnicas de recolha de dados incluíram observação estruturada e não estruturada, entrevistas semiestruturadas às educadoras cooperantes, focus group com crianças e pesquisa documental. Os dados recolhidos foram analisados e triangulados. Realizaram-se duas intervenções em contexto de jardim de infância, que contribuíram decisivamente para a resposta à questão de investigação.

Os resultados evidenciam a importância do espaço exterior na promoção de brincadeiras com risco controlado, que estimulam a experimentação, a exploração, a aquisição de novos conhecimentos, a superação de medos e o desenvolvimento da autoconfiança - fatores essenciais à autonomia. Conclui-se que o educador desempenha um papel fundamental na organização e utilização intencionais do espaço exterior, reconhecendo-o como recurso essencial ao desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Autonomia em Educação de Infância, Espaço Exterior, Risco, Educador de Infância.

Abstract

This report presents a study developed within the Master's Degree in Preschool Education, carried out in nursery and kindergarten contexts, focusing on the development of children's autonomy in outdoor environments. The research was guided by the action-research question: How can the use of outdoor spaces be enhanced to promote children's autonomy in early childhood education?

The main objective was to understand how the outdoor environment can serve as a pedagogical resource that provides educators with opportunities to foster autonomy while developing children's skills from a holistic perspective. The study was supported by theoretical readings, collaboration with educational professionals, and the involvement of children.

A qualitative and action-research approach was adopted. Data collection techniques included structured and unstructured observation, semi-structured interviews with cooperating educators, a focus group with children, and documentary research. The data collected were analyzed and triangulated. Two interventions were carried out in a kindergarten context, which contributed decisively to answering the research question.

The results highlight the importance of the outdoor environment in promoting play with controlled risk, stimulating exploration, experimentation, acquisition of knowledge, overcoming fears, and developing self-confidence — key factors for autonomy. It is concluded that the educator plays a central role in the intentional organization and use of outdoor spaces, recognizing them as essential resources for the child's holistic development.

Key-words: Autonomy in Early Childhood Education, Outdoor Spaces, Risk, Early Childhood Educator.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	III
Abstract	IV
Lista de Siglas/Abreviaturas.....	VIII
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Tabelas	XI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	5
1.1 Autonomia em Educação de Infância.....	5
1.2 Espaço Exterior.....	9
1.3 O Risco.....	16
1.4 O papel do educador na promoção de autonomia em contexto de espaço exterior....	19
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
2.1 Tema, pergunta e objetivos de investigação.....	25
2.2 Opções metodológicas	27
2.2.1 Investigação Qualitativa	27
2.2.2 Investigação-Ação	29
2.3 Técnicas de recolha de dados utilizadas e sua adequação ao projeto.....	32
2.3.1 Observação	32
2.3.2 Inquérito por entrevista.....	34
2.3.3 Pesquisa e recolha documental.....	36
2.4 Técnicas de análise de dados	37
2.5 Questões éticas	38

2.6 Circunstâncias que influenciaram o desenvolvimento da investigação	39
CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES.....	41
3.1 Contexto de Creche – Instituição A.....	42
3.1.1 Infraestruturas e Espaço Físico.....	42
3.1.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico.....	43
3.1.3 Equipa Educativa e Equipa Pedagógica de Sala	44
3.1.4 Grupo de Crianças	45
3.1.5 Organização da Rotina	47
3.1.6 Organização do Espaço exterior e dos Materiais	48
3.1.7 Descrição e Interpretação de Dados em Contexto de Creche	50
3.2 Contexto de Jardim de Infância – Instituição B.....	58
3.2.1 Infraestruturas e Espaço Físico.....	58
3.2.2 Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Sala	59
3.2.3 Equipa Educativa e Equipa Pedagógica de Sala.....	61
3.2.4 Grupo de Crianças.....	62
3.2.5 Organização da Rotina	64
3.2.6 Organização do Espaço Exterior e dos Materiais.....	65
3.2.7 Descrição e Interpretação das Observações e Intervenções em Contexto de Jardim de Infância.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
Referências Bibliográficas.....	98
Apêndices.....	106
Apêndice A – Grelha de observação.....	106
Apêndice B – Guião da entrevista semiestruturada às educadoras cooperantes.....	108

Apêndice C – Guião do <i>Focus Group</i> com as crianças	115
Apêndice D – Transcrição da Entrevista Semiestruturada –.....	117
Educadora Cooperante A.....	117
Apêndice E – Transcrição da Entrevista Semiestruturada –.....	128
Educadora Cooperante B.....	128
Apêndice F – Transcrição do Focus Group.....	138
Apêndice G – Pedido de autorização aos encarregados de educação	142
Apêndice H – Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas	144
Apêndice I – Análise de conteúdo do <i>Focus Group</i>	173
Apêndice J – Rotina da Sala Branca.....	177
Apêndice L – Rotina da Sala D.....	178
Apêndice M - Grelha de observação preenchida.....	179
Apêndice N – Planificação “Os nossos jogos!”	183
Apêndice O – Planificação “Gincana no exterior”	200

Lista de Siglas/Abreviaturas

MEM – Movimento da Escola Moderna;

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche.

Índice de Figuras

Figura 1 – Momentos de Investigação	30
Figuras 2, 3 e 4 – Espaço Exterior no Segundo Piso.....	48
Figuras 5 – Cozinha de Lama	49
Figura 6 e 7 – Espaço Exterior Destinado à Creche	49
Figuras 8 e 9 – Sala Branca no Exterior	52
Figura 10 – Crianças a Observar o Espaço Para Lá das Grades.....	52
Figuras 11, 12 e 13 – D. e V. a Fazer Corridas com Pneus	54
Figuras 14, 15 e 16 – Crianças a Desenhar e Pintar	55
Figuras 17, 18 e 19 – Espaço Exterior Destinado ao Jardim de Infância	66
Figuras 20, 21, 22 e 23 – Horta Pedagógica, Caixa de Areia e Hotel para Insetos	66
Figuras 24 e 25 – Cozinha de Lama.....	67
Figuras 26, 27, 28 e 29 – Jogo da Macaca, Labirinto, Garagem e Jogo dos Círculos	68
Figura 30 – Nota de Campo, 10 de fevereiro de 2025	70
Figura 31 – A., M. e O. a jogar à Macaca.....	70
Figura 32 – Nota de Campo, 19 de fevereiro de 2025.....	74
Figura 33 – Nota de Campo, 19 de fevereiro de 2025.....	74
Figuras 34, 35 e 36 – Crianças a Jogar ao Jogo da Macaca.....	76
Figura 37 – Nota de Campo, 20 de fevereiro de 2025.....	76
Figuras 38, 39 e 40 – Crianças a Jogar ao Jogo da Macaca com Matemática	77

Figura 41 – Nota de Campo, 20 de fevereiro de 2025	77
Figuras 42 e 43 – Resultado do Jogo	78
Figura 44 – Nota de Campo, 13 de março de 2025	80
Figuras 45 e 46 – Crianças a Jogar “Ouvir, Dançar e Correr!”	80
Figura 47 – Nota de Campo, 13 de março de 2025	81
Figuras 48, 49 e 50 – Equipamentos Lúdicos Utilizados	82
Figuras 51, 52, 53 e 54 – Crianças a Realizar o Percorso	83
Figura 55 – Nota de Campo, 24 de fevereiro de 2025.....	83

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	41
---------------	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar resulta de um projeto de investigação-ação decorrente dos estágios em contextos de creche e jardim de infância, ao longo de três momentos distintos. O estudo centra-se na promoção da autonomia das crianças em contexto de espaço exterior e pretende compreender, através de uma abordagem qualitativa e de investigação-ação, de que modo o uso intencional dos espaços exteriores pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

O tema do estudo surgiu a partir das observações que realizei no primeiro momento de estágio em contexto de creche, onde constatei uma utilização muito limitada do espaço exterior e uma forte dependência das crianças em relação ao adulto. Esta realidade despertou o meu interesse em compreender como o espaço exterior pode contribuir para a promoção da autonomia das crianças. Recordo, também, a minha experiência pessoal na educação pré-escolar, onde os amplos espaços verdes e a liberdade que o grupo tinha para os explorar favoreceram o desenvolvimento da minha própria autonomia. Essas experiências pessoais, aliadas ao que observei num primeiro momento em contexto de creche, reforçaram o meu interesse em investigar a relação entre contexto exterior e autonomia, numa perspetiva de aprendizagem ativa e significativa.

Assim, a temática escolhida foi **o desenvolvimento da autonomia das crianças nos espaços exteriores**, a qual desencadeou a seguinte questão de investigação-ação: **“Como potenciar o uso dos espaços exteriores para promover a autonomia das crianças em educação de infância?”**.

De início, quando a temática surgiu, pareceu-me ser demasiado vasta e exigente de delimitação. Em diálogo com a minha orientadora, tornou-se evidente a necessidade de centrar o estudo no espaço exterior e nas brincadeiras que o mesmo potencia, sobretudo porque, na atualidade,

mesmo fora do espaço escolar, verifica-se um défice de utilização do espaço exterior para brincar. É frequente que o percurso casa-escola seja realizado de automóvel, que os horários laborais dos encarregados de educação limitem o contacto diário das crianças com a natureza e que prevaleça o receio de permitir que brinquem na rua, sem haver um controlo sistemático para evitar o risco. Tal como referem Bilton et al. (2017), “na sociedade atual, em prol da proteção e segurança das crianças, o risco é compreendido como algo que deve ser evitado e até removido.” (p. 66), o que contribui para restringir oportunidades de ação, descoberta e autonomia.

A pertinência e atualidade deste tema decorrem, assim, da necessidade crescente de valorizar pedagogicamente o espaço exterior e de repensar as práticas que o envolvem. As Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) sublinham a importância de proporcionar às crianças contextos onde possam agir, decidir, explorar e assumir responsabilidades, dimensões fundamentais ao desenvolvimento da autonomia. A literatura especializada reforça este entendimento: o exterior é apontado como um contexto privilegiado para experiências de exploração, experimentação e tomada de decisão, promovendo a autorregulação, a confiança e o sentido de responsabilidade (Bento & Portugal, 2016; Bilton et al., 2017; Fochi, 2018). No entanto, observa-se ainda uma utilização limitada destes espaços, frequentemente condicionada por receios ligados ao risco ou por constrangimentos organizacionais.

O conceito de autonomia adotado neste estudo envolve a capacidade de a criança pensar por si própria, escolher e tomar decisões, desenvolvendo a confiança necessária para agir e participar nos contextos onde está inserida. Trata-se de um processo que se constrói na interação entre a criança, o meio e os outros, num equilíbrio entre liberdade de ação e o apoio do adulto. Segundo Silva (2009), “é uma liberdade de ação e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança.” (p. 3).

Como refere Silva (2009), “a autonomia é uma liberdade de ação e de escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança” (p. 3). Cabe ao educador criar condições que estimulem essa liberdade, dar espaço à criança para a descoberta, garantindo simultaneamente segurança e bem-estar, estando pronto a intervir e a auxiliar quando necessário. Nesse sentido, o educador assume o papel de mediador, promovendo experiências desafiantes e oferecendo apoio quando necessário pois, segundo Fochi (2018): “as circunstâncias em que se deve intervir diretamente são aquelas em que se percebe que (...) a criança se encontra numa situação difícil, ou seja, que algo esteja a afetar o seu bem-estar físico e emocional.” (p. 190).

A autonomia constitui, por isso, um tema transversal aos contextos de creche e de jardim de infância, assumindo-se como dimensão central do desenvolvimento integral. A principal finalidade deste estudo consistiu em compreender o contributo que o espaço exterior pode oferecer às crianças e ao educador na promoção da autonomia enquanto capacidade de adaptação à vida, criação de um clima de bem-estar e segurança e fator de desenvolvimento global.

Neste quadro, tornou-se necessário delinear um percurso de investigação que permitisse analisar de forma sistemática as práticas observadas, identificar potencialidades e constrangimentos associados ao uso do espaço exterior e conceber intervenções que pudessem promover a autonomia das crianças. Assim, apresentam-se de seguida os princípios orientadores do estudo, bem como a sua organização, de modo a esclarecer a lógica que sustenta a estrutura do relatório.

O presente projeto de investigação-ação está organizado em quatro capítulos que refletem a lógica do percurso desenvolvido. No primeiro capítulo apresenta-se a fundamentação teórica do estudo, onde são abordados os conceitos centrais – autonomia, espaço exterior, risco e o papel do educador na promoção de autonomia em contexto de espaço exterior – que sustentam a análise realizada.

O segundo capítulo descreve a metodologia adotada, de natureza qualitativa e enquadrada na investigação-ação, explicitando a questão de investigação, os objetivos definidos, as técnicas de recolha de dados e tratamento de informação, as questões éticas inerentes ao processo investigativo e as circunstâncias que influenciaram o seu desenvolvimento.

O terceiro capítulo apresenta a caracterização dos contextos de estágio, nomeadamente, as infraestruturas, os projetos pedagógicos e/ou curriculares, as equipas educativas e pedagógicas de sala, os grupos de crianças, a organização das rotinas e a organização dos espaços exteriores e dos materiais. Neste capítulo, estão também integradas as observações realizadas em ambos os contextos, as intervenções em contexto de jardim de infância, a análise das entrevistas semiestruturadas às educadoras cooperantes e do focus group com as crianças, bem como a respetiva reflexão.

Por último, o capítulo quarto diz respeito às considerações finais, onde se recupera a temática do projeto e respetiva questão de investigação-ação e se organizam as evidências recolhidas em função dos objetivos definidos. Apresenta-se a resposta à questão de investigação-ação, sustentada em leituras de autores de referência e, por fim, referem-se os constrangimentos detetados e o contributo do projeto para a minha prática pedagógica e para a minha formação enquanto futura profissional de educação.

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta o presente estudo, centrado no desenvolvimento da autonomia das crianças no espaço exterior em contexto de educação de infância. Para tal, é realizada uma revisão da literatura que clarifica os conceitos nucleares envolvidos e aprofunda contributos teóricos sobre a temática. O presente projeto está estruturado em torno de quatro pontos-chave: a autonomia, o espaço exterior, o risco e o papel do educador na promoção da autonomia em contexto de espaço exterior. A análise é enquadrada pelos documentos orientadores da prática educativa, assegurando a coerência entre o referencial teórico e os princípios que regulam a ação pedagógica na educação de infância.

1.1 Autonomia em Educação de Infância

O conceito de autonomia pode ser entendido, inicialmente, como a capacidade de um indivíduo se reger por normas próprias, sem depender da vontade de outrem, nem de imposições externas (Academia das Ciências de Lisboa, 2023). Esta definição, de cariz lexicográfico, sublinha a noção de autogoverno e independência, atributos essenciais no desenvolvimento da criança em contexto educativo. Este conceito está relacionado com a capacidade de agir, tomar decisões e pensar por si próprio, sendo um fator de adaptação à vida de forma responsável.

Em educação, o conceito adquire uma densidade teórica mais ampla e complexa. Assim, a autonomia é entendida como a capacidade progressiva do indivíduo para tomar decisões de forma reflexiva, agir com base em escolhas próprias e assumir responsabilidade pelo seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento (Ryan & Deci, 2017). Esta competência desenvolve-se num equilíbrio dinâmico entre liberdade de ação e responsabilidade social, o que requer a criação de contextos educativos que respeitem os interesses, as necessidades e os ritmos individuais das

crianças, enquanto as mesmas contam com orientações seguras e consistentes (Arvanitis et al., 2024; Deci & Ryan, 2000).

O conceito de autonomia não deve ser confundido com o conceito de independência e, para Ryan e Deci (2017), a autonomia não exclui orientações ou sugestões por parte do adulto, desde que a vontade própria da criança seja respeitada, assim como os seus interesses. Neste caso, não se trata de impor, mas de adotar práticas pedagógicas que potenciem as motivações e o desenvolvimento da criança (Ryan & Deci, 2017). Numa perspectiva de educação holística, a promoção da autonomia deve ser prioritária, pois é um fator que facilita a liberdade de escolha e a motivação para aprender (Deci & Ryan, 2000).

Em educação de infância, é fundamental que “as interações pedagógicas favoreçam a iniciativa e autonomia da criança e criem desafios à sua evolução, num equilíbrio constante entre o apoio e a não interferência.” (Marques et al. 2024, p. 19). Incentivar a criança a realizar ações do quotidiano, a interagir com outros elementos do grupo e a apropriar-se de orientações que lhe são dadas, facilita o processo de fazer escolhas e tomar decisões, o que contribui para a construção da autonomia e da assunção progressiva da responsabilidade pelas suas ações (Marques et al. 2024).

Segundo as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), a autonomia está relacionada com a capacidade de enfrentar desafios e de os superar, valorizando a escuta ativa e o encorajamento da expressão de emoções e necessidades das crianças, reconhecendo, em simultâneo, os diferentes ritmos e progressos no respeito pelos contextos familiares, culturais e sociais (Marques et al., 2024).

Um dos princípios fundamentais da pedagogia para a infância é a centralidade reconhecida à criança, enquanto sujeito e agente do processo educativo, sendo detentora de um potencial de energia significativo e de uma natural curiosidade que a levam a querer descobrir o mundo que a rodeia e a estar atenta ao que é novo e diferente (Silva et al., 2016). Deste modo, o processo de construção de autonomia pressupõe a “(...)

organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento.” (Silva et al., 2016, p. 36), num clima de confiança em que a apropriação de regras é gradual e reguladora de comportamentos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE; Silva et al., 2016), definem o conceito de autonomia como uma competência transversal e essencial para o desenvolvimento da criança e o sucesso educativo ao longo da vida. Os contextos que favorecem a autonomia promovem o gosto pela aprendizagem, a autoestima, o sentido de responsabilidade e a formação do cidadão, enquanto elemento responsável de uma determinada comunidade.

Em contexto de educação de infância, as crianças que estão inseridas em ambientes que promovem a autonomia, a competência e o relacionamento com os outros revelam maior curiosidade e resiliência, envolvendo-se de forma ativa nas suas aprendizagens. De acordo com a Teoria da Autodeterminação, a autonomia constitui uma necessidade psicológica básica, cuja satisfação é fundamental para a motivação intrínseca e o desenvolvimento integral da criança (Ryan & Deci, 2017).

Em contextos educativos, particularmente em espaços exteriores na creche e no jardim de infância, a promoção da autonomia implica oferecer oportunidades para que as crianças possam explorar, experimentar, tomar decisões e resolver problemas de forma ativa e significativa (Arvanitis et al., 2024; Kiviranta et al., 2023). Os referidos contextos, em que as crianças interagem com os pares, com os adultos e exploram livremente as oportunidades que o espaço oferece, possibilitam o desenvolvimento de competências diretamente relacionadas com a autonomia (Ryan & Deci, 2017).

Salienta-se que promover a autonomia não equivale a conceder uma liberdade ilimitada ou ausência de orientações. Pelo contrário, requer uma presença educativa intencional, capaz de sustentar progressivamente a

capacidade da criança para tomar decisões fundamentadas e agir de forma autónoma (Ryan & Deci, 2017). Neste processo, é fundamental oferecer um enquadramento estruturado, mas simultaneamente flexível, que proporcione oportunidades reais de escolha, iniciativa e participação ativa nas experiências de aprendizagem (Arvanitis et al., 2024). Os espaços exteriores, particularmente em contextos de creche e jardim de infância, revelam-se ambientes privilegiados para o desenvolvimento da autonomia, na medida em que ampliam as possibilidades de ação autodeterminada, de exploração livre e de tomada de decisões em interação com o meio físico e social (Barrable, 2020; Kiviranta et al., 2023). A investigação mostra que os educadores reconhecem que a autonomia das crianças é fortalecida quando estas são encorajadas a envolver-se ativamente, a tomar iniciativas e a fazer escolhas em ambientes exteriores ricos e intencionalmente preparados (Rojo-Ramos et al., 2021).

É fundamental estar atento às iniciativas da criança, às suas necessidades, encorajando-a a prosseguir com pequenas conquistas, geradoras de confiança, que conduzam à aquisição de autonomia. Para Serrano (2022), à medida que a criança vai fazendo as suas escolhas “(...) começa a aperceber-se como está a definir a sua personalidade, as suas preferências e os seus gostos pessoais.” (p. 8). A autonomia está diretamente relacionada com a noção da capacidade de fazer com que certas coisas aconteçam, com a capacidade de agir e pensar por si próprio (Serrano, 2022).

Fochi (2018), centra-se no conceito de autonomia abordado por Emmi Pikler, médica húngara, que defende que a criança é capaz de realizar, de forma autónoma, ações competentes, acrescentando que, iniciando atividades, os seus esforços são regulados e doseados por si própria, estabelecendo sentidos para tudo o que a rodeia. Na sua conceção, Pikler (cit. por Tardos, 2016), apresenta noções cruciais que, desde uma idade precoce, conduzem à autonomia da criança, a saber: “o movimento livre”, “a atividade de exploração”, “a aprendizagem autónoma”, “a atividade

iniciada pela própria criança” e “a noção de competência”. Desta forma, embora seja importante considerar o vínculo da criança a um adulto significativo, a mesma é capaz, por si só, de iniciar atividades que respondam às suas necessidades, de descobrir e explorar materiais diversificados e de construir conhecimento.

Numa sociedade dominada pela rapidez dos processos, impõe-se a questão do tempo necessário para que cada indivíduo adquira autonomia e seja capaz de decidir por vontade própria. A este respeito, Trueba (2015) utiliza a metáfora “a autonomia cozinha-se em lume brando.” (p. 7), que remete para a ideia de que o processo deve ser respeitador dos diferentes ritmos de cada criança, tornando-o num prazer, contrário a qualquer clima de ansiedade.

1.2 Espaço Exterior

Entende-se por espaço exterior a área envolvente de qualquer construção/instituição (Academia das Ciências de Lisboa, 2023). Em sentido lato, espaço exterior é toda e qualquer área ao ar livre destinada ao lazer, à prática do desporto ou à locomoção de seres vivos.

Em contexto de educação de infância, o espaço exterior é entendido como um ambiente educativo privilegiado, que contribui para o desenvolvimento integral da criança, que promove aprendizagens diversas e experiências pedagógicas fundamentais (Bento, 2015). Na mesma linha de pensamento, Bento e Costa (2022) referem que o espaço exterior é o ambiente ao ar livre que envolve as instituições escolares, e que se destina à exploração do próprio ambiente, dos respetivos materiais e das brincadeiras que favorecem a aprendizagem autónoma das crianças.

Considerando que a sala é um espaço onde a criança passa grande parte do seu dia, quer em contexto de creche, quer em contexto de jardim de infância, há que dar importância ao espaço exterior, que fornece um conjunto de possibilidades pedagógicas, é potencializador da aprendizagem e tem um peso significativo na educação de infância (Oliveira et al. 2021).

Assim, é conveniente planejar a organização destes espaços, dotando-os de um conjunto de características que os tornem atrativos (Hendricks, 2011, cit. por Bento & Costa, 2022).

Quanto à aparência, o espaço deve ser estimulante do ponto de vista visual e tátil, acolhedor e seguro, dotado de materiais que respondam à natural curiosidade das crianças e proporcionem interações entre pares e o meio ambiente (Ernst, 2014; Hendricks, 2011, cit. por Bento & Costa, 2022). É importante que se trate de um espaço amplo, acessível a todos os elementos da comunidade, que permita a movimentação livre das crianças, diversas brincadeiras em simultâneo e a realização de atividades estruturadas (Shaw, 1987, cit. por Bento & Costa, 2022).

Deste modo, torna-se crucial ter em atenção aspetos relacionados com a manutenção e a segurança, com o objetivo de promover um ambiente seguro, minimizando riscos. (Sandseter, 2009, cit. por Bento & Costa, 2022) defende que a segurança física exige materiais resistentes, sendo necessário eliminar quaisquer obstáculos que representem perigo para a criança, sem, contudo, comprometer a liberdade de movimentos e de experimentação. O piso adequado e a existência de coberturas nestes espaços permitem proteger as crianças das condições atmosféricas adversas, o que facilita o seu uso em qualquer estação do ano, sem constrangimentos (Bento & Costa, 2022). Já para Marques et al. (2024), “a criação e manutenção de um espaço exterior seguro, amplo, diversificado e atrativo implica valorizar as suas possibilidades do ponto de vista da interação da criança com o mundo natural, com outras crianças e com adultos.” (p. 48). Sobel (2022) considera que a rotatividade das estações do ano proporciona um laboratório no espaço exterior, onde várias experiências de aprendizagem se podem concretizar.

As oportunidades de exploração e experimentação são também fatores que influenciam o potencial pedagógico do espaço exterior, o qual deve ser diversificado com áreas de socialização, com equipamentos que permitam brincadeiras arriscadas, exploração de peças soltas e respetivo

contacto com a natureza (Bento & Costa, 2022). A presença de materiais naturais como árvores, plantas, areia, água, madeira, paus, pedras, entre outros elementos, permite o desenvolvimento da criatividade e de diversas competências - motoras, sensoriais e/ou cognitivas -, ao mesmo tempo que possibilita a exploração livre e a resolução autónoma de problemas. A ausência destes recursos, por sua vez, limita as oportunidades de aprendizagem fora do espaço interior (Bento & Costa, 2022; Ferreira, 2015; Robson & Rowe, 2012).

Por vezes, os equipamentos lúdicos no espaço exterior de algumas instituições resumem-se a um escorrega, escadas ou uma casinha e, por esse motivo, é importante que haja diversidade, qualidade e que a quantidade seja suficiente para que todos possam usufruir dos mesmos. A presença de materiais naturais também se torna imprescindível, pois as crianças estão num processo de descoberta e de desenvolvimento nas mais variadas dimensões (física, motora, cognitiva, emocional e social) e, é neste espaço que “(...) ouvem, cheiram, sentem ou veem as árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade.” (Post & Hohmann, 2011, p. 161).

Outro tipo de equipamentos como pneus, baloiços, cozinhas de lama, caixas de areia, campo de jogos ou até mesmo jogos tradicionais desenhados no chão são fundamentais para que se possa desenvolver um conjunto de capacidades essenciais, promotoras da criatividade, da coordenação e da autonomia. Estes espaços podem ser explorados de diferentes formas, desde o registo não estruturado ao mais estruturado, envolvendo crianças e adultos, num clima de socialização e de interação que seja aliciante e estimulante (Neto & Lopes, 2023).

As experiências de socialização são potenciadas pelas brincadeiras no exterior, porém há crianças que têm necessidade de se afastar do grupo e explorar refúgios e áreas de conforto, que reforçam o sentimento de tranquilidade e de pertença ao espaço (Moore, 2015, cit. por Bento & Costa, 2022). Há também crianças que gostam de experimentar situações de risco,

o qual deve ser controlado e adaptado ao nível de desenvolvimento de cada uma, de modo a responder às respetivas capacidades individuais. Hohmann e Weikart (2011) referem que as brincadeiras no exterior proporcionam a atividade física, o respirar “a plenos pulmões”, a absorção de vitaminas e, por vezes, é visível que as crianças que se mostram introvertidas no espaço interior tornam-se sociáveis, brincando com outras de forma aventureira.

As Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024) reconhecem que o espaço exterior tem um forte potencial pedagógico, que deve merecer a atenção da equipa educativa, concretizada na observação e no planeamento deste espaço. A criação de um ambiente diversificado, que contenha espécies vegetais e animais constitui um conjunto de possibilidades de observação e exploração do mundo físico, ao integrar elementos com um potencial multissensorial, como sons, cores e aromas distintos. Do mesmo modo, este espaço apresenta desafios às capacidades motoras, sociais e cognitivas, na medida em que oferece múltiplos estímulos e permite a realização de atividades, que implicam a interação entre pares.

O desenvolvimento da autonomia da criança passa pelas observações e explorações do espaço exterior, na medida em que a mesma pode gerir o seu próprio ritmo, tomar decisões e experimentar diferentes formas de ação, que lhe permitem aumentar a sua confiança e autonomia (Marques et al., 2024).

Do mesmo modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) reconhecem o espaço exterior como um ambiente educativo que oferece inúmeras oportunidades, devendo ser valorizado nos diversos contextos pedagógicos. Apresentam este espaço como desempenhando um papel crucial no quotidiano das crianças e dos restantes elementos da comunidade educativa, por promover a liberdade de ação e fomentar o desenvolvimento da autonomia.

Trata-se de “(...) 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

(...)." (Silva et al., 2016, p. 27). A curiosidade natural da criança leva-a, por exemplo, a olhar para lá da vedação, a colocar questões sobre o meio "lá fora", a saltar, a correr, a trepar, a realizar diferentes tipos de jogos, em suma, a desenvolver capacidades diversas, mas também os sentidos de curiosidade e observação.

Observamos que as idas ao espaço exterior são vividas com alegria, numa interação constante entre pares, em que as crianças exploram os materiais disponíveis e podem exprimir-se de forma livre, barulhenta e com destreza física. Deste modo, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que "as crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano." (p. 432).

Neste âmbito, a literatura reúne um conjunto de evidências que sublinham a urgência de promover aprendizagens fora do espaço de sala, com vista ao desenvolvimento da autonomia e à libertação da criança (Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016; Bilton et al., 2017; Neto, 2020; Neto & Lopes, 2023). Com efeito, "as crianças necessitam também de brincar muito, (...), principalmente nos espaços exteriores. Precisamos de fazer uma espécie de regresso à Natureza, com uma metodologia alternativa ao aprisionamento na sala (...)." (Neto, 2020, p. 130).

Numa sociedade onde se vive cada vez mais em espaços fechados, onde se destaca a utilização massiva dos meios tecnológicos e em que o contacto com a natureza se resume a saídas esporádicas, importa valorizar o espaço exterior e as inúmeras possibilidades de aprendizagem que o mesmo oferece (Esteves et al., 2018). Atualmente, observam-se constrangimentos às brincadeiras no exterior, como "o aparecimento de novas tecnologias, a institucionalização dos tempos livres, a falta de contacto com a natureza, a inexistência de espaço livre para brincar, a diminuição de autonomia de mobilidade, a densidade de tráfego (...)." (Neto

& Lopes, 2023, p. 11), privilegiando-se o sedentarismo e as brincadeiras solitárias, que impedem a movimentação livre da criança e as interações.

Constata-se que as crianças passam demasiado tempo em espaços interiores, que os momentos de atividade física são reduzidos, assim como os momentos de lazer e brincadeira em contextos familiares e escolares no espaço exterior (Neto, 2020). Acrescentam-se ainda outros constrangimentos que levam os adultos a impedir que as crianças usufruam livremente do espaço exterior como, por exemplo, o foco na segurança, a preocupação com o “perigo de estranhos”, o medo de acidentes, o tráfego intenso nos ambientes urbanos ou o clima chuvoso e/ou frio (Sandseter, 2020). Verifica-se, igualmente, que, nas últimas décadas, as crianças ocupam cada vez mais tempo em atividades extracurriculares, desenvolvidas em espaços interiores e organizadas por adultos, o que constitui uma restrição adicional às oportunidades de brincar no exterior (Frost, 2012; Witten et al., 2013, cit. por Sandseter, 2020).

Desde que estejam reunidas condições de proteção das crianças de situações climáticas adversas, não deve haver bloqueios às brincadeiras ao ar livre, qualquer que seja a estação do ano. A frequência de idas ao exterior, bem como a sua duração, devem ser estimuladas pelo adulto, dado que o referido espaço oferece um conjunto ilimitado de experiências (Bilton et al., 2017). Em diversos países do continente europeu, as crianças são estimuladas desde uma idade precoce a brincar “lá fora”, com temperaturas negativas, na neve, em espaços de floresta, junto a cursos de rio, ao passo que, em Portugal, essa prática não está difundida com todos os benefícios que a mesma pode trazer. Tal como refere Estrela (2020), “ao ar livre, em contacto com a natureza, as crianças vivem um conjunto de experiências importantes para a sua saúde, bem-estar, autonomia, concentração, felicidade, desenvolvimento holístico, crescimento equilibrado e harmonioso.” (p. 14).

Embora o espaço urbano possa ser percecionado como um obstáculo ao contacto com a natureza, o mesmo oferece inúmeras

possibilidades de brincar, nomeadamente em espaços verdes e locais apropriados em que a natureza está à nossa volta (Dias, 2021). É importante levar a criança a estabelecer uma relação próxima com elementos naturais desde muito cedo, com o objetivo de a levar a adquirir atitudes de cuidado e respeito pelo meio envolvente, sentindo-se parte desse espaço e assumindo responsabilidades na preservação e cuidado com o meio que a rodeia (Estrela, 2020). Na mesma linha de pensamento, Bento e Portugal (2016) consideram que “o contacto regular com o espaço ao ar livre está na base do desenvolvimento de um sentido de pertença ao espaço, de ligação ao mundo e, conseqüentemente, na base da adoção de atitudes positivas e pró-ativas em relação ao ambiente.” (p. 92).

Bento e Portugal (2016) consideram que o espaço exterior se constitui como um espaço privilegiado na promoção da autonomia da criança e permite também desenvolver mapas mentais, que se tornam cruciais no desenvolvimento do raciocínio. A possibilidade de explorar diversos objetos auxilia no processo de desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação entre olhos e mãos (Bilton, 2010, cit. por Bento & Portugal, 2016). No exterior, as crianças demonstram maior iniciativa, participam de forma motivada em jogos simbólicos e fortalecem competências, como a autoconfiança, a autorregulação e a capacidade de liderança (Kiviranta et al., 2024).

O ambiente exterior oferece à criança experiências multissensoriais, dá-lhe a possibilidade de avaliar riscos e de resolver determinadas situações de forma autónoma (Kiviranta et al., 2024). O mesmo pode constituir-se uma verdadeira "escola da autonomia", onde o risco nas brincadeiras é valorizado como um elemento educativo indispensável para a formação de crianças seguras, capazes e resilientes, aptas a enfrentar desafios futuros com confiança (Cooke et al., 2019). Estes autores acrescentam ainda que o risco é crucial no desenvolvimento de competências físicas, sociais, emocionais e cognitivas, uma vez que desafios como subir a grandes alturas, correr em grandes velocidades ou brincar fora do campo de visão

dos adultos exige tomadas de decisão, avaliação de situações perigosas e resolução de problemas.

1.3 O Risco

O conceito de risco associa-se, tradicionalmente, à possibilidade de ocorrência de lesões físicas, contudo esta visão é limitada atendendo ao potencial pedagógico do risco, que é reconhecido por vários autores como parte integrante do desenvolvimento infantil (Cooke et al., 2019; Gill, 2007; van Rooijen et al., 2023). Deste modo, o risco entende-se como uma oportunidade educativa que forma crianças confiantes, resilientes e capazes de resolver desafios diários com autonomia (Cooke et al., 2019).

Gill (2007) defende que a sociedade contemporânea tem vindo a sobrevalorizar a segurança em detrimento da aventura e do erro, o que se concretiza na redução de brincadeiras livres nas escolas, na supervisão excessiva por parte dos adultos e na imposição de normas que limitam a liberdade de movimento e de experimentação das crianças. O mesmo autor afirma que quando o risco é gerido de forma sensata e adequada deve ser encarado como uma oportunidade pedagógica e não como algo negativo. A este propósito, van Rooijen et al. (2023) acrescentam que, em contextos educativos, quando a criança sai da sua zona de conforto e experimenta a incerteza, está a desenvolver a autonomia, a resiliência e a confiança nas suas possibilidades.

De um modo mais abrangente, o risco pode ser entendido de duas formas diferentes: o risco objetivo, que está relacionado com perigos em situações reais, e o risco subjetivo, associado a situações de medo, que depende de perceções individuais (Murray & Williams, 2020). Na mesma linha de pensamento, Neto e Lopes (2023) referem que, desde sempre, o ser humano se deparou com o risco e sentiu necessidade de confronto para assegurar a sua sobrevivência, para adquirir competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais no futuro, numa perspetiva de adaptação e superação de limites.

Desde muito cedo que a criança deve realizar atividades que desenvolvam competências físicas, psicológicas e sociais, conducentes ao processo de autonomia que é essencial para a adaptação à vida e para a formação de cidadãos livres. Para isso, necessita de se confrontar com experiências desafiantes pois, na medida em que é capaz de as superar, desenvolve a confiança em si própria, a autoestima e a segurança, competências que lhe permitem, em situações futuras, superar o medo, ter consciência dos seus limites e conquistar o desconhecido. A autoconfiança consiste em acreditar em si próprio e na sua competência para alcançar objetivos, o que contribui para o sentimento de orgulho, permite correr riscos e conseguir sucessos (Marques et al., 2024).

Embora as situações de risco devam ser sempre controladas, quando a criança é confrontada com novos desafios, a mesma é capaz de tomar “(...) consciência das suas ações, limites e possibilidades, e (...) progredir na sua capacidade de autocontrole e autorregulação.” (Marques et al., 2024, p. 58).

No seu processo de desenvolvimento e maturação biológica, a criança tem propensão para correr riscos e, desse modo, quanto maior for o número de experiências vivenciadas, tanto mais ela desenvolve as suas competências. Assim, há a necessidade de criar desafios e estímulos que lhe permitam testar os seus limites, desenvolver os interesses, tomar decisões, exprimir a sua personalidade e singularidade, desenvolver a curiosidade e a criatividade, melhorar a capacidade de se relacionar com os pares e assumir responsabilidades (Silva et al., 2016).

Dado que a vida é um confronto com riscos e desafios, é necessário proporcionar oportunidades desafiantes para que, no futuro, as crianças possam estar preparadas para o sucesso (Gill, 2007, cit. por Daly & Beloglovky, 2020). A exploração do meio envolve riscos e é necessário dar-lhes ferramentas que favoreçam a sua defesa, preparando-as para situações menos agradáveis, mas que podem ser resolvidas com tranquilidade, afastando medos que restrinjam a ação. Permitir que as

crianças explorem as oportunidades que o ambiente lhes fornece, possibilita a aquisição da capacidade de adaptação, de regulação emocional e de confronto com o risco (Neto, 2020).

O controlo do risco deve ser uma preocupação do adulto, adaptando os desafios a cada faixa etária, proporcionando situações que envolvam uma progressão gradual do risco, mas não protegendo a criança em excesso de pequenos acidentes naturais ao seu processo de desenvolvimento. Daly e Beloglovky (2020) afirmam que “quando as crianças arranham os joelhos a subir um muro de pedra, mas continuam a subir até chegar ao cimo, confirmam que podem ultrapassar obstáculos com facilidade. Este conhecimento é facilmente transposto para outras decisões arriscadas da vida (...)” (p. 151).

As situações de mudança e adversidade no quotidiano são recorrentes, pelo que se torna fundamental inculcar na criança a capacidade de ser resiliente e não desistir à primeira dificuldade. Assim, face a uma situação nova, a mesma deve ter a flexibilidade necessária para adaptar os seus comportamentos à exigência da situação, sem medos que provoquem perturbações emocionais (Daly & Beloglovky, 2020). O Referencial de Educação para o Risco (Saúde et al., 2015), defende que a educação para o risco é uma componente a ter em conta na formação da criança e do jovem, que deve ser desenvolvida precocemente. Acrescenta que é necessário que, em contexto educativo, se proporcionem dinâmicas e práticas que possibilitem a adoção de comportamentos de segurança, de prevenção e de gestão do risco.

As brincadeiras de risco proporcionam oportunidades para desafiar e testar limites, explorar fronteiras e aprender sobre o risco (Little & Wyver, 2008). Numa perspetiva mais pormenorizada, Sandseter (2010) refere que se trata de formas “(...) emocionantes e excitantes de jogo físico que envolvem incerteza e um risco de lesão física.” (p. 22).

Sandseter (2010) apresenta seis categorias de brincadeiras de risco no espaço exterior: *brincadeira em grandes alturas*, que inclui atividades

como trepar árvores, escalar ou saltar de superfícies elevadas, estando presente o risco de queda; *brincadeira com grande velocidade*, como correr e andar de bicicleta rapidamente, que se caracterizam por movimentos rápidos, que podem envolver colisões; *brincadeira com ferramentas perigosas*, nas quais se utilizam objetos reais, como facas, paus pontiagudos ou ancinhos, adequados à faixa etária e que exigem supervisão do adulto; *brincadeira próxima de elementos perigosos*, como fogueiras, águas profundas ou penhascos, em que as crianças podem não ter contacto físico direto, mas estão próximas desses ambientes; *brincadeira brusca*, em que as crianças se envolvem em lutas simuladas, empurrões ou quedas propositadas, podendo magoar-se mutuamente; *brincadeira em que as crianças podem “desaparecer” ou perder-se*, tratando-se de situações que ocorrem em espaços naturais, quando o grupo, de forma autónoma, se afasta da supervisão dos adultos.

A realização deste tipo de brincadeiras, embora suscetível de desencadear pequenos imprevistos, não deve ser excluída, considerando os benefícios de superação de situações desafiantes. Quando a criança utiliza, transporta ou mostra destreza para lançar um objeto pesado, adquire informações sobre o seu corpo e a sua relação com o espaço. Assim, lidar com o risco promove o desenvolvimento de competências como a autoestima e a confiança em si mesma (Dias, 2021).

1.4 O papel do educador na promoção de autonomia em contexto de espaço exterior

De acordo com a alínea b) do n.º 1 do artigo 10.º A do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, é tarefa do educador de infância “promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade.” Deste modo, entende-se o processo de formação da criança como um todo, a nível motor, cognitivo, emocional e social, contribuindo para que a mesma desenvolva a sua autonomia, quer em espaços interiores, como também nos diferentes espaços exteriores que frequenta (Hohmann & Weikart, 2011).

As OPC (Marques et al., 2024) referem que o educador tem oportunidade de fazer as suas observações não só em contexto de sala, mas também no espaço exterior, onde a criança brinca livremente, se relaciona com os outros e com o meio envolvente, faz as suas próprias escolhas e descobertas e toma decisões importantes para a construção da sua identidade. Reconhecendo a criança como sujeito e agente de todo o processo educativo, a observação constitui um elemento central do trabalho diário do educador. Esta deve ser rigorosa e contínua, incidindo sobre as interações das crianças com os pares, com os adultos, com os materiais disponíveis e com o próprio ambiente, uma vez que permite avaliar as necessidades, os interesses e as motivações de cada uma.

A organização dos espaços exteriores merece, pois, especial atenção do educador, dado o seu potencial pedagógico que ultrapassa a mera associação a um lugar onde a criança apenas desgasta energia (Marques et al., 2024). Em educação de infância, o adulto assume um papel multifacetado e, em contexto de espaço exterior, é responsável por criar um local seguro, atrativo, com inúmeras oportunidades de desenvolvimento integral da criança, cabendo-lhe “(...) apoiar as crianças para agirem com autoconfiança e autonomia.” (Marques et al., 2024, p. 65).

O trabalho do educador de infância inicia-se com o conhecimento do grupo de crianças, a reflexão sobre a metodologia a adotar, de acordo com as características observadas, a organização do espaço e do tempo, consoante os recursos disponíveis, num “ciclo interativo – observar, planificar, agir e avaliar (...)” (Silva et al., 2016, p. 5). O processo de observação é uma estratégia fundamental de recolha de informação que deve, no entanto, ser registada, para contextualizar o que foi observado e permitir uma reflexão posterior sobre a prática por parte do educador (Silva et al., 2016). Estes registos podem ser feitos através de informações anotadas durante as situações do quotidiano, fotografias, vídeos ou gravações de áudio, que irão permitir adequar as práticas pedagógicas ao perfil do grupo, promover a participação dos encarregados de educação e

colaborar com outros profissionais envolvidos no processo educativo (Cardona et al., 2021).

No espaço exterior, o educador tem a possibilidade de observar as crianças e envolver-se nas diversas brincadeiras, com o mínimo de interferência nas suas iniciativas, permitindo “(...) conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas”, numa perspetiva de desenvolvimento da autonomia em que a criança desenvolve a curiosidade, faz descobertas, é capaz de resolver problemas, colabora com os pares para que “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016, p. 11).

A partir deste processo de observação, o educador poderá organizar o Projeto Pedagógico de Sala e o Projeto Curricular de Grupo, seguindo os princípios orientadores do Projeto Curricular de Escola, desencadeando, posteriormente, as respetivas planificações, tanto em contexto de sala, como em contexto de espaço exterior. Assim, Silva et al. (2016) consideram que planear significa antecipar a ação pedagógica necessária ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças, reconhecendo, em simultâneo, a importância de acolher sugestões e integrar situações imprevistas que podem potenciar as aprendizagens. O desafio que se coloca ao educador é a reflexão permanente sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, caminhando sempre no sentido de melhorar a prática e de orientar a avaliação (Silva et al., 2016).

Relativamente ao processo de avaliar, o papel do educador não envolve uma classificação da aprendizagem da criança, nem juízos de valor sobre comportamentos, centra-se na documentação do processo e na valorização dos progressos (Silva et al., 2016). Trata-se, pois, de uma avaliação que deve ser encarada como um processo de conhecimento de cada criança e que não tem em conta apenas os momentos informais, nem se deve resumir ao preenchimento de grelhas, cujos indicadores apontem uma classificação quantitativa, que, em educação de infância, não está prevista na legislação (Cardona et al., 2021).

O documento que regula as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) reconhece que o espaço exterior é uma área educativa tão importante como o espaço interior, no entanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas no exterior são, de um modo geral, muito menos valorizadas do que as dinâmicas desenvolvidas em contexto de sala (Bento & Portugal, 2019). Em Portugal, esta desvalorização do aproveitamento do espaço exterior nos contextos de educação de infância gera discrepância entre o estabelecido nos normativos e a prática. Assim, (Olsen e Smith, 2017, cit. por Bento & Portugal, 2019) consideram que “(...) a promoção de práticas educativas de qualidade no espaço exterior, (...) não se esgota na existência de um enquadramento político e normativo adequado.” (p. 93).

Verifica-se então uma desarticulação entre discursos e práticas de diversos profissionais de educação de infância, no que diz respeito aos benefícios de brincar no espaço exterior. (Kernan e Devine, 2010, cit. por Bento & Portugal, 2019) referem que são estabelecidos três níveis de incongruências. Por um lado, é valorizado o movimento e a exploração ao ar livre, por outro, a utilização do espaço exterior resume-se ao formato de “intervalo” ou “recreio” entre atividade estruturadas e realizadas no interior. Aos discursos que defendem o contacto com elementos da natureza para o desenvolvimento das crianças, opõem-se espaços exteriores que não oferecem estímulos sensoriais diversificados. Por fim, embora se reconheça o potencial do contexto exterior para a criação de relações afetivas entre adulto-criança, esse propósito é frequentemente travado por perceções de perigo e por uma cultura de medo de acidentes.

Deste modo, importa que o educador seja um agente de mudança que leve à melhoria de práticas, ainda que possa “(...) enfrentar dificuldades na superação de hábitos enraizados, na conciliação de diferentes expectativas, na gestão do tempo e dos recursos.” (Maynard et al., 2013, Thorburn & Allison, 2010, 2013; Waite, 2010, cit. por Bento & Portugal, 2019, p.94).

A promoção da autonomia em contexto de espaço exterior é um elemento fundamental que o educador deve ter em consideração, com vista ao desenvolvimento integral da criança. Trata-se, pois, de estimular a criança a explorar todo o espaço envolvente, tomando decisões e assumindo responsabilidades, face a desafios que envolvam brincadeiras de risco no exterior (Barrable, 2020). A idealização e a criação de espaços seguros, com diversidade de materiais atrativos e desafiantes, são fatores essenciais. Cabe ao educador assumir um papel de facilitador de experiências que promovam a exploração autónoma e constituam oportunidades para o desenvolvimento de competências de gestão de riscos e de autorregulação emocional (Barrable, 2020).

Sempre que o educador tenha a possibilidade de intervir na organização do espaço exterior e na escolha de materiais, o mesmo tem a responsabilidade de perspetivar o risco, passando de uma atitude de controlo excessivo para uma abordagem que valorize os benefícios do risco no processo de maturação da criança (van Rooijen et al., 2023). É fundamental que o processo de observação do educador seja constante, de modo que este possa intervir em situações de risco real, permitindo, contudo, que a criança compreenda que esses momentos fazem parte de componentes naturais que ajudam a fortalecer o controlo emocional e social (van Rooijen et al., 2023). Porém, o educador deve ter em conta que a supervisão, em contexto de espaço exterior, não deve ser excessiva, nem impeditiva do confronto com novas situações e desafios, necessários a “(...) que a criança aprenda a lidar com a possibilidade de falhar num contexto seguro e familiar.” (Waller, 2011, cit. por Bento & Portugal, 2016, p. 92).

Em suma, é tarefa do educador estar atento, ser mediador e gerir todas as possibilidades de aprendizagem, estando próximo e criando situações que desafiem a criatividade e a autoconfiança, numa perspetiva conjunta de construção do conhecimento (Esteves et al., 2018). Valorizando as atividades no espaço exterior, a “(...) pedagogia da autonomia não pode ser confundida com uma pedagogia *laissez-faire*” (Oliveira-Formosinho &

Araújo, 2013, p. 18), pelo contrário, exige que o adulto intervenha, respeitando diferenças psicológicas, sociais e culturais de cada indivíduo.

A prática de interação com o espaço exterior proporciona a aquisição de valores, promove a autonomia de todo o grupo e liberta a criança do medo de experienciar situações de risco, sendo importante que o educador proporcione momentos fascinantes e de proximidade com a natureza, durante todo o processo de maturação e de aprendizagem da criança (Bilton et al., 2017).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo serão abordadas as opções metodológicas associadas ao projeto constante deste relatório. Primeiramente, apresenta-se o tema do projeto de investigação-ação, a respetiva questão e os objetivos de estudo; seguidamente são apresentadas as opções metodológicas e respetiva adequação ao estudo, as técnicas de recolha e tratamento de informação (observação, inquérito por entrevista (incluindo o focus group), pesquisa e recolha documental e técnicas de análise de dados), em estreita ligação com princípios éticos respeitados nesta investigação.

2.1 Tema, pergunta e objetivos de investigação

Este projeto de investigação foi desenvolvido no âmbito do meu estágio em creche e jardim de infância e tem como tema “O desenvolvimento da autonomia das crianças nos espaços exteriores em educação de infância”. A investigação surgiu da vivência direta e das observações, em contexto de creche, no primeiro período de estágio, no ano letivo 2023/2024, que motivaram a seguinte pergunta de investigação-ação: “Como potenciar o uso dos espaços exteriores para promover a autonomia das crianças em educação de infância?”.

No decorrer do primeiro estágio, realizado em contexto de creche, constatei que as idas ao espaço exterior com as crianças eram muito reduzidas. Durante as dez semanas que acompanhei o grupo, fomos apenas três vezes a um dos espaços exteriores da Instituição, durante o período da manhã. Embora o espaço fosse bastante amplo e coberto, os materiais disponíveis resumiam-se a dois equipamentos lúdicos, um com umas escadas, um escorrega e uma pequena rampa de escalada e o outro com uma casinha e dois bancos.

Constatei que as crianças se mantinham sistematicamente perto dos adultos, na sua dependência, procuravam, muitas vezes, o colo, utilizavam os equipamentos lúdicos por pouco tempo, não se interessando pelas

brincadeiras, e, rapidamente, se encostavam às grades que limitavam o espaço, observando o que passava do lado de fora. O grupo não se mostrava liberto, nem experienciava regularmente situações que envolvessem momentos de risco, cuja ocorrência seria natural na respetiva faixa etária (1 a 2 anos). Mesmo quando as crianças utilizavam os equipamentos, o controlo por parte dos adultos era constante e as indicações fornecidas eram, por exemplo, “Cuidado! Desce o escorrega devagar!”; “Senta-te para escorregar!”; “Subam a escada com cuidado!”.

Ao contrário do observado em contexto de creche, o primeiro estágio em contexto de jardim de infância mostrou-me uma realidade completamente oposta. As idas ao espaço exterior eram sistemáticas, tanto no período da manhã, quanto no da tarde, totalizando três vezes por dia, e as práticas pedagógicas constituíam uma extensão do que era vivenciado na sala. O espaço era amplo, com áreas cobertas e materiais naturais, as crianças tinham oportunidade de explorar uma diversidade de equipamentos, em atividades livres ou estruturadas, de observar espécies animais ou vegetais que, posteriormente, poderiam ser objeto de estudo em sala e, muitas vezes, atividades como pintar, desenhar, ler, fazer modelagem ou tapeçaria eram realizadas no exterior.

Deste modo, as duas experiências de estágio contribuíram para a minha reflexão e para que a já referida pergunta de investigação-ação emergisse naturalmente. Com base nessa questão, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- Conhecer as conceções das educadoras cooperantes sobre os espaços exteriores enquanto contextos de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia das crianças;
- Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços exteriores para promover a autonomia das crianças;

- Identificar obstáculos e fatores facilitadores percebidos pelas educadoras cooperantes para o uso dos espaços exteriores na promoção da autonomia das crianças;
- Conhecer as vivências das crianças nos espaços exteriores;
- Conhecer o papel da educadora cooperante e o nível de intervenção dos adultos nos espaços exteriores;
- Recolher junto das educadoras cooperantes e crianças propostas pedagógicas a desenvolver nos espaços exteriores para a promoção da autonomia das crianças;
- Promover a autonomia das crianças potenciando propostas pedagógicas estimulantes e desafiantes nos contextos exteriores.

2.2 Opções metodológicas

A investigação na área da educação implica que os investigadores, após um processo de observação e de pesquisas, procurem responder a um problema detetado que vá ao encontro dos interesses, necessidades ou curiosidades que identificam durante o seu percurso profissional (Alves & Azevedo, 2010). Neste sentido, a investigação em educação visa o desenvolvimento holístico dos indivíduos, levando, por vezes, a mudança de práticas que respondam aos referidos interesses e necessidades (Sousa, 2005).

No presente projeto, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa e pela metodologia de investigação-ação, as quais estarão, de seguida, explícitas e devidamente fundamentadas.

2.2.1 Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa foca-se na visão holística da realidade, inserida num determinado contexto natural, procurando compreender a problemática em estudo, através de técnicas de recolha de dados (Amado, 2017). Deste modo, o investigador, assumindo um papel de proximidade, vai

construindo conhecimento, agindo sobre o meio onde se pretende que haja mudança. Bogdan e Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa é “(...) uma metodologia (...) que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais.” (p. 11).

Esta metodologia centra-se no contacto direto com os participantes de um determinado estudo, na análise minuciosa das práticas educativas e na reflexão sistemática por parte do investigador, cujo objetivo é promover mudanças na prática pedagógica (Amado, 2017). Assim, a opção pela investigação qualitativa justifica-se pela necessidade que o investigador tem de compreender determinadas ações educativas, inseridas num contexto educativo específico, de recolher as percepções dos elementos envolvidos no estudo e de analisar resultados que o ajudem a colocar o foco no processo.

Em educação, é fundamental que o profissional se questione, reflita sobre a sua prática, desenvolva experiências que o levem a sair da rotina e tome decisões que tenham sempre em atenção as características e os interesses de cada indivíduo. Deste modo, o processo de investigação, para além de produzir conhecimento sobre aquilo que se investiga, desenvolve também capacidades de reflexão, de questionamento e de comunicação no próprio investigador (Hamido & Azevedo, 2013).

O ponto de partida deste projeto foi a constatação de que, para além de, em contexto de creche, as crianças não se deslocarem frequentemente ao espaço exterior, não revelavam também autonomia para desenvolver brincadeiras ou utilizar os equipamentos lúdicos disponíveis no referido espaço. Tendo em conta a importância de brincar no exterior e partindo da observação do espaço e dos equipamentos disponíveis, optou-se pelo método de investigação qualitativa que se adequa ao estudo de questões educativas em contextos naturais, os quais são uma fonte direta de dados e constituem para o investigador o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 1994). Esta abordagem permitiu a recolha de dados a partir da observação direta, tendo sido elaborada e devidamente preenchida uma grelha de

observação. De igual modo, permitiu a interação com determinados elementos da comunidade educativa, recorrendo a técnicas como o inquérito por entrevista realizado às educadoras cooperantes, o focus group a um pequeno grupo de crianças de jardim de infância, diversos meios audiovisuais (fotografias, vídeos e áudios) e pesquisa e recolha documental.

Em todo o processo de investigação, não se pretendeu obter resultados estatísticos que respondessem à questão de investigação-ação, pois os estudos de investigação qualitativa procuram antes compreender certos comportamentos e atitudes, “em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população (...)”. (Sousa, 2005, p. 31). Assim, todo o processo de intervenção idealizado teve por objetivo contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças em contexto de espaço exterior, procurando estimular o interesse pelos equipamentos disponíveis e obter resultados qualitativos das potencialidades pedagógicas do referido espaço.

2.2.2 Investigação-Ação

A metodologia de investigação-ação é particularmente interessante na área de educação, dado que permite uma abordagem prática, que se foca na resolução de problemas observados, exigindo uma postura crítica por parte do investigador (Bell, 1997). Na referida metodologia, o investigador envolve-se de forma direta no processo de investigação e recolhe informações organizadas, cujo objetivo é promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994). A este propósito, a literatura apresenta um conjunto de definições de diversos autores, que acrescentam informações ao referido conceito.

Coutinho (2009) sistematiza algumas definições de investigação-ação segundo um conjunto de autores, por exemplo: segundo (Kemmis, 1984; cit. por Coutinho, 2009), a investigação-ação constitui-se como uma investigação prática e moral, mas também como uma ciência crítica. Watts (1985) refere-se à investigação-ação como um processo de análise das próprias práticas, usando técnicas de investigação. Bartalomé (1986; cit. por

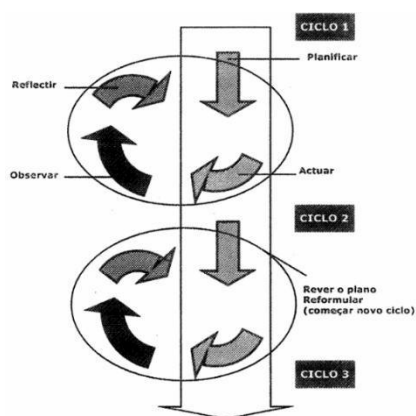
Coutinho, 2009) refere-se à reflexão, à investigação dinâmica, à ação e à formação, tudo isso realizado por profissionais das ciências sociais no contexto da sua prática. Lamax (1990; cit. por Coutinho, 2009) acentua a intenção de a investigação conduzir à melhoria das práticas e, mais recentemente, Latorre (2005) considera que a investigação-ação é "um termo genérico que faz referência a uma ampla gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social." (p. 23).

Latorre (2005) refere três modalidades distintas, baseadas em determinados critérios, são elas: a investigação-ação técnica, a investigação-ação prática e a investigação-ação crítica ou emancipatória. No presente projeto, optámos por esta última, porque não só tem como objetivo a mudança de prática educativa, mas também intervém na prática social. Trata-se de uma modalidade com foco na prática educativa, que pretende aprofundar a emancipação do corpo docente, enquanto mantém o vínculo com as coordenadas sociais e contextuais nas quais se desenvolve (Latorre, 2005).

No presente projeto de investigação, optámos por seguir a metodologia de investigação-ação e o modelo de Kemmis (1989), cujos momentos de investigação-ação estão representados na figura abaixo.

Figura 1

Momentos de Investigação-Ação, segundo Kemmis (1989; in Coutinho et al., 2009, p. 369).



Transpondo este modelo para o projeto, temos em vista desenvolver um plano de ação com base em informação crítica, reunida através dos procedimentos de recolha e tratamento de informação; promover a rentabilização do espaço exterior enquanto promotor da autonomia das crianças; estabelecer um consenso para colocar o plano em andamento, em articulação com os intervenientes educativos; observar os efeitos da ação e fazer uma leitura reflexiva dos mesmos, retroalimentando novo plano de ação.

O objetivo principal do estudo é promover a melhoria da prática pedagógica libertando a ação docente do confinamento à sala, estendendo-a ao espaço exterior e, para Latorre (2005), a opção pela metodologia de investigação-ação é um processo de formação contínua do docente, que fortalece o desenvolvimento profissional. Assim, a partir de uma questão concreta observada, há a necessidade de agir sobre os contextos, envolvendo os diversos elementos da comunidade educativa, promovendo consensos a partir da reflexão conjunta.

Concretizando, partimos de uma situação em que havia déficit de utilização de espaço exterior em contexto de creche e, por esse motivo, foi idealizado um plano de ação, para o segundo momento de estágio, tendo como objetivo utilizar o espaço exterior como ambiente promotor da autonomia das crianças, que, no entanto, não foi concretizado por razões expostas no final deste capítulo. Em contexto de jardim de infância, embora as crianças frequentassem diariamente este espaço, havia recursos não utilizados que nos pareciam relevantes para a concretização do nosso objetivo. Por esse motivo, para o segundo momento de estágio, foi elaborado um plano de ação, que será descrito no respetivo capítulo, o qual foi realizado e acompanhado de reflexão sobre os resultados obtidos. Salienta-se ainda a importância do recurso a técnicas de recolha de dados a seguir mencionadas, que se revelaram decisivas para a realização do estudo.

2.3 Técnicas de recolha de dados utilizadas e sua adequação ao projeto

No âmbito deste projeto de investigação, recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados, com o objetivo de garantir a triangulação metodológica e de assegurar uma compreensão abrangente e aprofundada do tema em estudo: a promoção da autonomia em contexto exterior em educação de infância. A seleção dessas técnicas foi orientada pela natureza qualitativa da investigação, pelos seus objetivos de investigação e pelos contextos educativos em que decorreu. Assim, optou-se pela utilização da observação (estruturada e não estruturada), do inquérito por entrevista (entrevista semiestruturada e focus group) e pela pesquisa documental. Em seguida, fundamenta-se a pertinência e a adequação de cada uma delas ao projeto de investigação, apresentando os instrumentos a que se recorreu e procedimentos considerados para a sua utilização.

2.3.1 Observação

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação é “a melhor técnica de recolha de dados (...) e o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspecto particular dessa organização.” (p. 90). A observação constituiu uma técnica privilegiada nesta investigação, dado o seu potencial para aceder de forma direta, sistemática e contextualizada às interações e comportamentos das crianças e dos adultos em contexto exterior, particularmente no que concerne às brincadeiras de risco (Afonso, 2014; Bogdan & Biklen, 1994). Assim, foram selecionados dois tipos complementares de observação: estruturada e não estruturada.

A observação estruturada foi conduzida com recurso a uma grelha por nós concebida, aplicada durante 4 dias, de 11 a 14 de fevereiro de 2025, no espaço exterior da Instituição B. Esta grelha foi organizada em torno de três eixos principais: (i) a identificação das crianças envolvidas; (ii) a descrição da brincadeira e respetiva categorização quanto ao tipo de risco (altura, velocidade, perigo, brincadeiras brutas ou escondidas), segundo a

classificação proposta por Sandseter (2010); (iii) os níveis e formas de intervenção dos adultos presentes (educadora, auxiliar e outros), de acordo com a tipologia adaptada de Arvanitis et al. (2024). Neste último eixo, as intervenções dos adultos foram categorizadas consoante a origem do pedido de ajuda (com ou sem pedido da criança – CPC ou SPC) e o tipo de envolvimento: sem intervenção (SI), intervenção indireta (II) e intervenção direta (ID).

Salienta-se que a intervenção indireta foi entendida como aquela em que o adulto oferece suporte reflexivo, promovendo a autonomia da criança através de feedback e encorajamento, enquanto a intervenção direta implica ações mais dirigidas ou assistidas, com instruções explícitas ou envolvimento físico na respetiva brincadeira. O apêndice A apresenta a grelha de observação utilizada.

Esta abordagem estruturada de registo revelou-se particularmente pertinente para identificar e sistematizar padrões de comportamento e interação em contexto exterior, bem como para analisar a atuação dos adultos.

Complementarmente, recorreu-se à observação não estruturada, através do registo regular de notas de campo ao longo de todo o período de estágio, em contexto de jardim de infância, ou seja, entre 5 de fevereiro e 7 de março de 2025. As notas incluíram uma dimensão descritiva – que documentou factual e detalhadamente as situações vividas – e uma dimensão reflexiva, que integrou interpretações pessoais sobre as práticas observadas. Esta estratégia permitiu captar a espontaneidade das ações das crianças e a complexidade das interações educativas, oferecendo uma perspetiva mais rica e holística do quotidiano pedagógico. A observação naturalista revelou-se, assim, especialmente adequada à compreensão das dinâmicas emergentes, respeitando o ritmo e a autenticidade do contexto (Afonso, 2014; Bogdan & Biklen, 1994).

2.3.2 Inquérito por entrevista

Com o intuito de aceder às percepções e experiências dos participantes, utilizou-se a técnica de inquérito por entrevista, concretizada em dois formatos distintos e complementares: entrevistas semiestruturadas, dirigidas às educadoras cooperantes, e focus group, com um grupo de crianças de jardim de infância.

A entrevista, enquanto método central na investigação qualitativa, permite explorar em profundidade as interpretações, experiências e significados atribuídos pelo participante, sendo particularmente eficazes para captar dimensões subjetivas e situadas do tema em estudo (Morgan, 2018). Trata-se de uma estratégia utilizada na investigação-ação, como complemento da observação, que permite recolher informações objetivas, mas também aspetos subjetivos como crenças, atitudes, opiniões e valores do entrevistado (Fonseca, 2012). Este meio permite ainda ao investigador “(...) desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com base num guião previamente elaborado, apresentado no apêndice B, centrado em cinco eixos fundamentais: (i) conceções sobre os espaços exteriores enquanto contextos promotores de aprendizagem, desenvolvimento e autonomia das crianças; (ii) práticas pedagógicas implementadas pelas educadoras cooperantes nesse espaço; (iii) obstáculos e fatores facilitadores à sua utilização; (iv) respostas comportamentais e emocionais das crianças no espaço exterior e, por fim, (v) papel dos diferentes adultos presentes e respetivos níveis de intervenção. A estrutura do guião permitiu uma abordagem flexível e dialógica, favorecendo a recolha de dados ricos e contextualizados (Bogdan & Biklen, 1994).

O focus group, pela sua natureza interativa, potencia a emergência de significados construídos de forma partilhada através do diálogo entre os participantes. Esta técnica revela-se particularmente útil na investigação com crianças, uma vez que proporciona um ambiente mais informal,

acolhedor e propício à expressão das suas ideias, experiências e perspectivas (Adler et al., 2019; Vogl et al., 2023). Além disso, trata-se de um estímulo à memória, que possibilita a articulação de opiniões e ideias, levando à compreensão de sentidos (Vogl et al., 2023).

A técnica foi aplicada a um grupo de oito crianças, em contexto de jardim de infância, recorrendo, igualmente, a um guião estruturado em torno de quatro blocos temáticos, apresentado no apêndice C: (i) experiências realizadas pelas crianças no espaço exterior; (ii) respostas comportamentais das mesmas; (iii) emoções manifestadas na realização de diversas brincadeiras; (iv) perceções das crianças relativamente ao nível de intervenção dos adultos; (v) propostas apresentadas para utilização do espaço exterior. A construção e estrutura do guião teve em conta o objetivo do estudo, sendo formuladas diversas questões que permitiram a partilha de experiências e as diferentes perspectivas dos elementos do grupo (Adler et al., 2019).

Esta técnica revelou-se adequada, pois possibilitou um ambiente de partilha descontraída e coletiva, promovendo o diálogo entre pares e permitindo o acesso a significados partilhados (Morgan, 2018). A construção do guião teve por base recomendações metodológicas para a realização de focus groups com crianças, que orientaram a definição do número de participantes, duração, linguagem utilizada e condições físicas do espaço de realização (Adler et al., 2019; Vogl et al., 2023).

Dado que o grupo de jardim de infância era heterogéneo, contando com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, foram selecionados oito elementos, com cinco e seis anos, para a realização do focus group. Nesta faixa etária, as crianças tendem a apresentar uma maior capacidade de concentração do que as mais pequenas e revelam um desenvolvimento linguístico mais avançado, que lhes permite formular frases completas, expressar opiniões, emoções e preferências (Adler et al., 2019). A sessão decorreu no interior da sala, com as crianças organizadas em torno de uma mesa retangular. Esta disposição favoreceu o contacto

visual entre as crianças e a interação direta com o adulto. A sessão teve uma duração aproximada de dezasseis minutos e, durante a sua condução, recorreu-se a uma linguagem clara, simples e adequada à faixa etária, com o objetivo de facilitar a compreensão e incentivar a participação ativa e espontânea das crianças.

A integração da entrevista semiestruturada e do focus group possibilitou captar a complexidade do tema investigado sob múltiplos olhares, valorizando tanto o discurso das educadoras cooperantes — enquanto profissionais reflexivas — como a voz das crianças — enquanto sujeitos sociais competentes. Salienta-se que as transcrições de cada uma das entrevistas semiestruturadas e do focus group apresentam-se nos apêndices D, E e F.

2.3.3 Pesquisa e recolha documental

Os documentos oficiais são uma fonte de informação que possibilita recolher dados importantes sobre as organizações, os objetivos das instituições educativas, os processos de liderança, as opções metodológicas, bem como as diversas formas de comunicação com diferentes elementos da comunidade educativa (Aires, 2015). Desta forma, procedeu-se à consulta de diversos documentos oficiais como o Projeto Educativo, o Projeto Pedagógico, o Projeto Curricular de Grupo, a legislação aplicável à educação de infância e a um conjunto de registos multimédia – fotografias, áudios e vídeos -, que forneceram um conjunto de informações essenciais para o desenvolvimento do projeto de investigação-ação.

Os Projetos Educativo, Pedagógico e Curricular de Grupo são elaborados em cada Instituição e definem as linhas orientadoras de toda a ação pedagógica. Os documentos consultados forneceram indicações sobre objetivos a atingir e metodologias adotadas, de acordo com a caracterização de cada grupo de crianças, que constituíram pontos de partida para a planificação das intervenções realizadas. Além disso, a consulta da legislação em vigor permitiu compreender a importância da organização do

ambiente educativo, nomeadamente no que se refere ao espaço exterior, enquanto potenciador do desenvolvimento da autonomia da criança.

Os diversos registos multimédia possibilitaram a captação de imagens e sons em contexto real, que documentam a ação do investigador, e facilitam sempre uma reflexão a posteriori. As fotografias forneceram dados descritivos que ajudaram a compreender o real e o subjetivo; as gravações de vídeo, que associam as imagens aos sons, possibilitaram um retorno visual e auditivo do objeto de estudo; por fim, as gravações de áudio foram utilizadas na interação verbal criança-criança e/ou adulto-criança, permitindo recuperar informação com todo o detalhe e analisá-la, posteriormente (Bogdan & Biklen, 1994; Fonseca, 2012).

O recurso a estas técnicas de recolha de informação implica respeito pelas questões éticas, pelo que, antes de proceder aos registos, houve o cuidado de elaborar um documento (Apêndice G), onde consta a devida autorização das famílias para utilização das imagens, vídeos ou áudios, unicamente para fins académicos, assegurando sempre a privacidade dos envolvidos. Estas técnicas revelaram-se um precioso auxiliar em episódios, cujos detalhes poderiam ser facilmente esquecidos, dado o elevado número de crianças.

2.4 Técnicas de análise de dados

Após utilizar as técnicas descritas anteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo de cada uma delas e à triangulação de dados, com o objetivo de “(...) conhecer aquilo que está por trás das palavras (...)”, sendo essencial saber distinguir o acessório daquilo que é mais relevante para o problema em estudo (Bardin, 1977, p. 44). Em investigação qualitativa, a análise de conteúdo procura elaborar uma síntese da quantidade de informação disponível, com o objetivo de compreender as tendências que os dados forneceram (Lima, 2013).

As técnicas de recolha de dados requerem um processo de análise e interpretação de informação, que constitui um aspeto crucial para

conhecer a realidade estudada no processo de investigação (Aires, 2015). Em educação, a triangulação permite observar “(...) o mesmo fenómeno de (...) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos.” (Sousa, 2005, p. 173). Deste modo, os conteúdos das entrevistas às educadoras cooperantes e do focus group foram transcritos e analisados, procedendo-se, posteriormente, à sistematização e à apresentação de conclusões com viabilidade. Assim, houve a necessidade de elaborar grelhas divididas em categorias e subcategorias (apêndices H e I) para organizar toda a informação recolhida e compreender as diversas conceções, tanto das educadoras cooperantes como das crianças.

2.5 Questões éticas

A dimensão ética é uma vertente fundamental na atividade dos profissionais de educação e no processo de investigação que conte com o envolvimento direto de crianças e, segundo Soares (2006), considerá-las “(...) como actores ou parceiros da investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito (...) são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação.” (p. 32).

Fernandes (2016) identifica aspetos importantes a ter em consideração no processo de investigação com crianças: definição de objetivos da investigação; custos e benefícios da sua realização; respeito pelas questões da seleção; confidencialidade e anonimato. De igual modo, Batista et al. (2020) apresentam a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) como um referencial de boas práticas a serem observadas pelos investigadores em educação, dado que a investigação em educação envolve grupos vulneráveis como crianças, e o consentimento informado é indispensável.

No presente projeto, os objetivos foram definidos para garantir a utilidade do estudo e os benefícios da sua realização, prevendo-se a possibilidade de as crianças desenvolverem competências relacionadas com a autonomia. Houve a preocupação de assegurar que todos os

participantes, em particular as crianças, beneficiavam da participação na investigação, salvaguardando o princípio da não exclusão, envolvendo todos os elementos do grupo. Do mesmo modo, foram acauteladas as questões de privacidade e confidencialidade, ao longo de todo o processo investigativo, desde o acesso ao grupo de crianças e equipas pedagógicas, a relação de confiança investigador-crianças e investigador-equipas pedagógicas, a recolha e o tratamento de informação, protegendo o anonimato e a confidencialidade dos informantes. Os participantes tiveram acesso à informação relevante sobre a investigação, de forma clara e rigorosa, com os respetivos objetivos, havendo o cuidado de obter o consentimento informado, livre e esclarecido da educadora cooperante, dos encarregados de educação, aos quais foi dirigido um documento escrito com o devido pedido de autorização e consentimento, e, no caso das crianças, o respetivo assentimento, isto é, a sua confirmação verbal ou não verbal.

Por fim, durante todo o processo de investigação, foram também observados princípios constantes da Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), nomeadamente o respeito por todos os elementos envolvidos na investigação, o compromisso com as famílias, com a comunidade educativa, com a sociedade e com a equipa de trabalho envolvida no projeto.

2.6 Circunstâncias que influenciaram o desenvolvimento da investigação

Durante o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, enfrentei circunstâncias de natureza clínica que interferiram com o planeamento e o desenvolvimento metodológico inicialmente previsto. Em outubro de 2024, fui submetida a uma intervenção cirúrgica à coluna lombar, na sequência de uma hérnia discal, o que impossibilitou a realização de deslocações até ao final do mês de novembro. Como consequência, os estágios que estavam agendados para o início do ano letivo (duas semanas em cada contexto educativo) foram reagendados para o mês de fevereiro

de 2025, após o término das atividades letivas, com o acordo da docente supervisora e das educadoras cooperantes.

Adicionalmente, a dois dias do início do estágio em contexto de creche, fui informada de que a educadora cooperante havia sido colocada no ensino público, o que inviabilizou a realização do estágio nesse contexto. Perante esta situação, e em articulação com a equipa de supervisão, realizei o estágio exclusivamente em contexto de jardim de infância, entre os dias 5 de fevereiro e 7 de março de 2025. O plano de ação, inicialmente concebido para ser implementado em ambos os contextos, foi adaptado ao grupo do jardim de infância, assegurando-se, ainda assim, a coerência metodológica e o alinhamento com os princípios da investigação-ação que orientam este estudo.

Apesar dos constrangimentos identificados, foi possível assegurar a coerência metodológica do estudo e a concretização dos objetivos definidos, respeitando os princípios da investigação-ação que orientam esta investigação.

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

Neste capítulo consta a caracterização dos contextos educativos onde decorreram os estágios e onde foram desenvolvidas as intervenções relativas ao projeto de investigação-ação. Os períodos de estágio serão apresentados de forma sistematizada na tabela 1.

Tabela 1

Contextos de Estágio

Ano Letivo	2023/2024		2024/2025
Contexto Educativo	Instituição A – Contexto de Creche	Instituição B – Contexto de Jardim de Infância	Instituição B – Contexto de Jardim de Infância
Momentos de Estágio	1.º momento de estágio 6 de novembro de 2023 – 24 de janeiro de 2024	1.º momento de estágio 11 de março de 2024 – 5 de junho de 2024	2.º momento de estágio 5 de fevereiro de 2025 – 7 de março de 2025
Duração	10 semanas	11 semanas	5 semanas

Relativamente à Instituição A, a caracterização do grupo de crianças e da equipa pedagógica é referente ao ano letivo de 2023/2024, período em que realizei observações, que foram ponto de partida para o projeto de investigação-ação. Quanto à Instituição B, a caracterização do grupo de crianças e da equipa pedagógica incidirá sobre o segundo momento de estágio, no ano letivo 2024/2025, período em que realizei as intervenções.

As informações referentes às descrições dos contextos de estágio foram retiradas do meu dossier pedagógico e das reflexões cooperadas com as educadoras de ambos os contextos. Por questões éticas, a identificação das instituições e de todos intervenientes foram mantidas no anonimato.

3.1 Contexto de Creche – Instituição A

O estágio foi realizado em contexto de creche, na Instituição A, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com carácter jurídico civil, situada no concelho de Almada. A Instituição foi inaugurada em outubro de 2012 e conta as valências de creche, creche familiar e pré-escolar e pretende dar várias respostas sociais, no âmbito da infância, da juventude, das famílias e da comunidade em geral.

3.1.1 Infraestruturas e Espaço Físico

A Instituição é constituída por dois edifícios: um destinado à creche e outro ao jardim de infância.

O edifício da creche é composto por quatro pisos. No rés do chão funciona a cozinha, um refeitório e os cacifos; o primeiro piso conta com duas salas destinadas a crianças entre os dois e os três anos, e um gabinete para reuniões do pessoal docente; no segundo piso, há duas salas de berçário, uma copa, duas salas de creche, destinadas a crianças entre um e dois anos, um fraldário e o gabinete de psicologia; no terceiro piso, situa-se um segundo refeitório, uma arrecadação e um espaço lúdico que inclui uma piscina de bolas. Em cada um dos pisos há casas de banho de apoio às crianças e aos adultos e a deslocação entre eles faz-se através do elevador ou de escadas.

O edifício do jardim de infância tem dois pisos, com uma sala por piso, destinadas a crianças entre os três e os seis anos, um dormitório e casas de banho. Entre os edifícios da creche e do jardim de infância há um espaço destinado aos serviços administrativos composto por quatro gabinetes e uma arrecadação.

Quanto aos espaços exteriores existem três, que serão descritos com detalhe no tópico Organização do Espaço Exterior e dos Materiais.

3.1.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

No estágio em contexto de creche, o Projeto Educativo do Agrupamento estava em elaboração, pelo que não foi possível consultá-lo. No entanto, segundo a educadora cooperante, o objetivo estratégico centra-se na resposta às necessidades da população dos territórios de referência, desenvolvendo estratégias e serviços direcionados aos públicos da Infância e Juventude, Família, Comunidade e população Sénior (Projeto Educativo da Instituição A, 2024-2027).

O mesmo documento fundamenta-se nas OCEPE (Silva et al., 2016), nas OPC (Marques et al., 2024) e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Comité Português para a UNICEF, 2019), baseado no conceito da criança enquanto ser competente e ativo, que interage com os outros e com o meio que a rodeia, experienciando e construindo conhecimento (Projeto Educativo da Instituição A, 2024-2027).

O projeto educativo assenta em seis pilares essenciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico: a comunicação, a cooperação, os princípios democráticos, a investigação, a curiosidade e relação entre escola-família (Projeto Educativo da Instituição A, 2024-2027).

A equipa pedagógica tem apostado no modelo Movimento da Escola Moderna, considerando que este “(...) assenta em princípios democráticos, éticos, de participação e de cooperação, tendo como principais objetivos fornecer às crianças aprendizagens que as dotem de ferramentas para a vida em sociedade (...)” (Projeto Educativo da Instituição A, 2024-2027, p. 20). O projeto pedagógico de sala é elaborado com a equipa educativa, a partir do diagnóstico feito ao respetivo grupo e o trabalho desenvolvido tem em vista o bem-estar das crianças, a promoção de um ambiente confortável e seguro e o desenvolvimento integral da criança, no respeito pela sua individualidade e pelos valores de cidadania. Trata-se de um documento

flexível que prevê a constante reflexão, possibilitando a adaptação do trabalho pedagógico desenvolvido, de acordo com a diversidade do grupo.

O projeto educativo não faz qualquer referência à importância do espaço exterior enquanto promotor do desenvolvimento da autonomia das crianças, o que constituiu um estímulo para a escolha do tema do meu projeto de Investigação-Ação.

3.1.3 Equipa Educativa e Equipa Pedagógica de Sala

A equipa educativa é constituída pela diretora da Instituição, uma coordenadora pedagógica, sete educadoras, doze auxiliares de ação educativa e uma psicóloga. O serviço de creche familiar é assegurado por oito amas e uma educadora. Os serviços administrativos estão concentrados numa secretaria com duas funcionárias e o serviço do refeitório é assegurado por duas cozinheiras e duas auxiliares de cozinha.

A equipa pedagógica de sala é constituída por uma educadora cooperante e duas auxiliares de ação educativa. A educadora é licenciada pelo Instituto Jean Piaget, em Almada, entre os anos 1998 e 2002, com vinte anos de serviço docente. No ano letivo 2024/2025, realizou uma Pós-Graduação em Educação Especial, no domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Setúbal. A educadora cooperante referiu que não se centra exclusivamente num modelo pedagógico, mas baseia a sua prática em diferentes abordagens que melhor se adequem em cada ano letivo ao respetivo grupo.

Ao longo do estágio, observei que a comunicação entre os três elementos da equipa pedagógica era fluída e havia cooperação ao longo de toda a rotina diária. Existiam reuniões formais, com uma periodicidade de três em três meses, sem prejuízo de conversas informais diárias para troca de ideias e trabalho cooperativo e colaborativo. O trabalho de equipa tem por base o respeito mútuo, cujo objetivo é que cada elemento contribua com o seu valor para a missão que é partilhada. Tal como referem Marques et al. (2024), “liderar é conduzir um grupo/equipa para um objetivo comum, a partir

de uma visão holística e integrada e de uma estratégia para a cumprir tendo a capacidade de alinhar todos os intervenientes.” (p. 101).

As famílias sabem que podem contar com uma equipa de profissionais responsável e dedicada, que faz daquele contexto uma oportunidade de as crianças brincarem, experimentarem, descansarem e crescerem. Segundo referem Silva et al. (2016), “a comunicação das intenções do educador e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver (...) e para recolher as suas sugestões.” (p.19), o que contribui para um trabalho partilhado no processo educativo.

3.1.4 Grupo de Crianças

O grupo da sala Branca era constituído por onze crianças (sete meninas e quatro meninos), com idades compreendidas entre um e dois anos. As crianças provêm maioritariamente de famílias portuguesas, sendo que apenas duas delas têm ascendência estrangeira, no caso moldava e ucraniana. A maioria do grupo transitou da sala de berçário, porém, para alguns elementos aquele era o primeiro contacto com um contexto educativo formal.

Todos os elementos do grupo eram afetuosos, alegres, mostravam facilidade de adaptação aos adultos e acolhiam favoravelmente as crianças de outras salas. O grupo usufruía de uma alimentação equilibrada e variada, os diversos momentos de higiene estavam perfeitamente enquadrados nas rotinas e os períodos diários de descanso eram tranquilos. Neste contexto, privilegiava-se o bem-estar emocional e, sempre que uma criança demonstrava inquietação/desconforto, os adultos tinham a preocupação de a acolher no colo e transmitir-lhe segurança e afeto.

Apenas duas crianças ainda não tinham adquirido a marcha, mas todos os elementos do grupo eram ativos e enérgicos, movimentavam-se na sala livremente, aderiam com entusiasmo às atividades propostas, gostavam de ouvir histórias acompanhadas de mímica, música, explorar instrumentos musicais, dançar e mostravam curiosidade quando eram

estimulados para a descoberta.

As interações que as crianças estabeleciam com adultos de referência e com o ambiente permitiam que, progressivamente, fossem ganhando consciência de si próprias e dos outros, desenvolvendo a sua identidade pessoal, social e cultural (Marques et al., 2024). Por vezes, as crianças traziam objetos pessoais e havia disputa entre pares porque cada um se considerava dono do seu objeto, no entanto, as situações eram facilmente resolvidas através de uma conversa que envolvia o conceito de partilha. As crianças interagiam umas com as outras nas brincadeiras e os adultos eram facilitadores de tarefas conjuntas.

A auxiliar de ação educativa era um elemento fundamental na interação que as crianças estabeleciam com os adultos, pela presença constante e disponibilidade para todas as tarefas, fatores facilitadores do bem-estar do grupo e do ambiente em sala.

Desde uma idade precoce, o processo de comunicação desenvolve-se através do contacto físico, do olfato, da visão e do paladar, mas também através de gestos aos quais se vão atribuindo significados (Marques et al., 2024). No grupo, todos os elementos compreendiam mensagens orais e duas crianças pronunciavam palavras simples como “olá”, “mamã”, “papá” e “papa”. A comunicação era realizada através de linguagens múltiplas, nomeadamente gestos e expressões faciais que transmitiam agrado ou desagrado. O gesto mais utilizado pelas crianças para expressar desejos ou necessidades era apontar para algo.

No espaço exterior, as crianças subiam pequenas escadas, escorregavam, corriam e davam pequenos saltos, mas não tinham materiais suficientes e/ou equipamentos lúdicos atrativos que dessem resposta à sua curiosidade e procuravam recorrentemente o colo dos adultos. Mostravam, sobretudo, curiosidade em observar o que se passava para além das grades que circundavam o espaço.

3.1.5 Organização da Rotina

As rotinas são essenciais para garantir a estrutura, a previsibilidade e a segurança, elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança e segundo Hohmann e Weikart (2011), “(...) antecipar aquilo que se passará a seguir dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia.” (p. 8). A organização da rotina pressupõe a flexibilidade, de modo que se possa respeitar as preferências e as necessidades das crianças, tendo em conta que a forma de experienciar o tempo é diferente para um adulto e para uma criança (Marques et al., 2024).

A Instituição A recebia as crianças a partir das 7:00 horas e encerrava por volta das 19:00 horas. Na sala Branca, a rotina diária iniciava-se pelas 9:00 horas, com o momento de acolhimento, seguido do registo de presenças. Posteriormente, desenvolviam-se as atividades estruturadas ou decorria um período de brincadeira livre no interior da sala. Os momentos de higienização e de reforço de refeição (lanche da manhã) alternavam com as atividades referidas. Seguia-se o período de almoço, um novo período de higiene e tempo destinado à sesta. Por último, as crianças realizavam novamente um momento de higienização, lanchavam e tornavam à sala para, gradualmente, regressarem às suas famílias. A tabela 2, que se encontra no apêndice J, apresenta os horários e rotinas da sala Branca.

O facto de a rotina se organizar maioritariamente em espaços interiores e não haver momentos previstos para propostas no exterior despertou a minha atenção e sensibilizou-me para a necessidade de as crianças saírem da sala, explorarem outro espaço, conhecerem e manusearem materiais naturais e ultrapassarem situações de risco controlado, importantes no desenvolvimento da autonomia. Sendo primordial a ligação entre o educar e o cuidar em creche, “(...) é importante sublinhar que a participação e a aprendizagem da criança são viabilizadas em todos os momentos e espaços.” (Marques et al., 2024, p. 59).

3.1.6 Organização do Espaço exterior e dos Materiais

A Instituição A conta com três espaços exteriores utilizados pelos diversos grupos de creche, porém o grupo que acompanhei apenas utilizou o terceiro espaço descrito.

O espaço localizado no edifício da creche, no segundo piso, estava coberto por relva sintética e alguns materiais estavam dispersos pela área como, por exemplo, um carrinho, dois pneus com tamanhos diferentes, legos grandes, mesas, uma cozinha pequena, um balancé e outros brinquedos. As figuras 2,3 e 4 documentam o referido espaço.

Figuras 1, 3 e 4

Espaço Exterior no Segundo Piso



Havia um segundo espaço, cujo chão era revestido por pequenas pedras, com uma cozinha de lama construída com paletes de madeira. Dentro de caixas de plástico estavam utensílios, normalmente usados na praia e na cozinha, bem como diversos materiais naturais (paus com diferentes tamanhos, blocos de madeira e pedras). Havia a possibilidade de utilizar a água, que, na imagem, se encontra no alguidar de cor vermelha.

Figura 5

Cozinha de Lama



O último espaço, utilizado pelas crianças da sala Branca, era amplo, vedado com grades, coberto e dividido em duas partes por uma cancela. O piso era revestido por tartan e os equipamentos lúdicos resumiam-se a um escorrega, escadas, uma pequena rampa de escalada, uma casinha colorida e um banco de madeira. Não havia áreas relvadas, nem elementos naturais que permitissem a exploração da diversidade da natureza, como, por exemplo, árvores, arbustos, flores, plantas, paus, pedras, areia ou terra, que considero da maior importância para estimular e desenvolver a autonomia.

Figuras 6 e 7

Espaço Exterior Destinado à Creche



Post e Hohmann (2011) referem a importância de ouvir, cheirar, sentir temperaturas quentes ou frias ou alterações de luminosidade e ver árvores e nuvens para o desenvolvimento da criança. Por isso, o espaço exterior é objeto de valorização e enriquecimento para que as crianças, de forma livre e segura, possam usufruir das suas possibilidades.

A autonomia da criança passa pela aquisição de competências que lhe permitam ultrapassar desafios, responder a situações novas, correr riscos controlados e resolver conflitos. A utilização do espaço exterior potencia essas aquisições, auxilia no processo de socialização, incentiva a exploração, promove a curiosidade e a descoberta, enquanto desenvolve competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Assim, os espaços exteriores naturais “(...) incentivam a exploração espontânea e a manipulação, aumentando, (...) as oportunidades de ação, pois a novidade, a curiosidade e o desejo são ótimos catalisadores do movimento, da exploração, da mudança e da aprendizagem.” (Ferreira, 2015, p. 10).

3.1.7 Descrição e Interpretação de Dados em Contexto de Creche

Tal como mencionado no capítulo anterior, as intervenções previstas em contexto de creche não foram concretizadas, uma vez que não realizei o segundo momento de estágio. No entanto, no primeiro momento, efetuei observações no espaço exterior, que apresento e analiso de forma cronológica, com o objetivo de contribuir para a caracterização e compreensão dos fenómenos observados no âmbito do tema em estudo. Posteriormente, realizei a entrevista à educadora cooperante e, seguindo igualmente uma ordem cronológica, apresento uma síntese, organizada por blocos temáticos. A análise dos dados resultou das leituras sucessivas das notas de campo e da transcrição integral da entrevista, das quais emergiu a identificação e seleção de excertos considerados relevantes, posteriormente sistematizados.

De seguida, apresento o relato das observações realizadas no espaço exterior, organizadas de forma cronológica, procurando evidenciar os principais aspetos que caracterizam cada momento.

Por opção da educadora, as idas ao espaço exterior eram esporádicas e, durante todo o meu período de estágio, deslocámo-nos três vezes para fora da sala. Se, por um lado, constatei o entusiasmo do grupo no exterior, por outro lado percebi que a oferta de equipamentos lúdicos era reduzida, os elementos naturais eram inexistentes e as crianças não dispunham de brinquedos que pudessem explorar.

Observação: dia 21 de novembro de 2023

No dia 21 de novembro de 2023, no período da manhã, sugeri à educadora que nos deslocássemos ao espaço exterior para que o momento de brincadeira livre me proporcionasse a ocasião de observar o grande grupo neste espaço e as diferentes interações. Segundo Marques et al. (2024), “a observação sensível, rigorosa e contínua (...) das crianças nas suas interações com pessoas e materiais, permite (...) recolher informação importante acerca dos seus interesses, necessidades (...)” (p. 41)

Quando chegámos, o grupo correu livremente e eu própria sentei-me no chão para estar ao seu nível e, em simultâneo, escrever as minhas notas. Permanecemos no exterior durante, aproximadamente, uma hora e, focando as minhas observações no grande grupo, verifiquei que as crianças subiam e desciam o escorrega e as escadas algumas vezes, mas facilmente desviavam a atenção dos equipamentos. Por vezes, deslocavam-se para junto da casinha, sentavam-se lá dentro, subiam os bancos, espreitavam para fora, mas saíam pouco depois. Apercebi-me de que o facto de os materiais disponíveis serem reduzidos constitui um constrangimento para as crianças, pois reduz as possibilidades de exploração.

Figuras 8 e 9

Sala Branca no Exterior



Posteriormente, observei que algumas crianças se aproximavam do gradeamento que limitava o espaço para ver quem passava e o que se passava no lado de fora, ficando algum tempo de pé, mostrando curiosidade, conforme documenta a nota de campo e a respetiva imagem.

Figura 10

Crianças a Observar o Espaço Para Lá das Grades

Nota de campo, 21 de novembro de 2023 – Espaço exterior

A L., o V., e a C. estavam junto às grades a olhar para o lado de fora e para os adultos alternadamente. Levantei-me e desloquei-me para junto da C. e perguntei:

- O que é que estás a fazer?

A C. apontou para um senhor que passava na rua e produziu um som. De seguida, o V., que estava ao lado, viu passar um carro ao fundo e, do mesmo modo, apontou e balançou o corpo para cima e para baixo.



A curiosidade natural da criança leva-a a descobrir o meio que a rodeia, dando-lhe oportunidades de ação que potenciam as diferentes aprendizagens (Ferreira, 2015). Neste caso, compreendi o desejo que as crianças tinham de explorar o mundo para lá das grades, dado que o espaço exterior que frequentavam diariamente não trazia novidade.

Observação: dia 4 de dezembro de 2023

Na manhã de dia 4 de dezembro de 2023, deslocámo-nos para o mesmo espaço exterior, onde permanecemos cerca de quarenta e cinco minutos, e, nesse dia, havia quatro pneus dispersos pelo chão. Observei que as crianças começaram por correr livremente pelo espaço, subiram e desceram o escorrega e depois brincaram com os quatro pneus de que dispunham nesse dia, fazendo corridas, rolando-os e sentando-se em cima e dentro dos mesmos, ações em que estiveram envolvidas cerca de quinze minutos. As crianças interagem a pares e mostravam agrado, com risos, gargalhas e pequenos gritos, no entanto, não fixavam a atenção por muito tempo nas suas brincadeiras, procuravam os adultos e permaneciam junto deles.

Na minha opinião, a dependência constante do adulto era reveladora da pouca interação que as crianças tinham com o espaço exterior e, enquanto futura profissional de educação, torna-se 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 et al., 2017, p. 28).

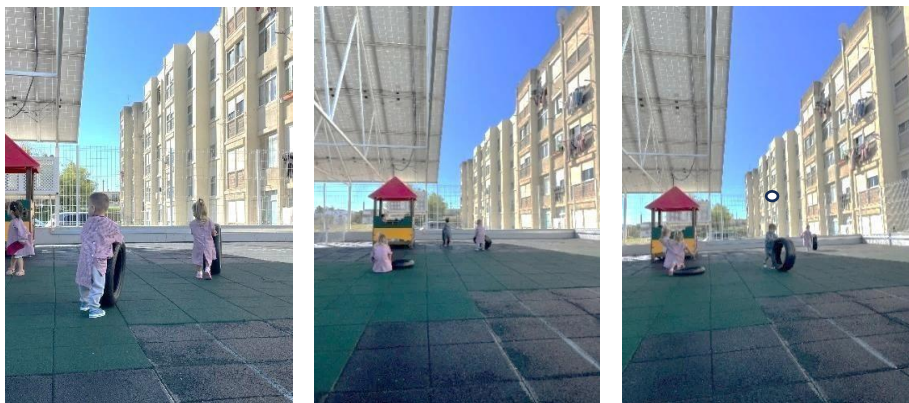
Figuras 11,12 e 13

D. e V. a Fazer Corridas Com Pneus

Nota de campo, 4 de dezembro de 2023 – Espaço Exterior

As crianças estão a brincar com os pneus que estavam dispostos no chão. A D. e o V. estão a fazer uma corrida com os pneus a rolar no chão. Riem-se e brincam durante algum tempo e sentam-se dentro deles.

Depois, largam-nos e vão para o escorrega e para a casinha, mas, passado pouco tempo, deslocam-se para o pé de mim.



Enquanto eu anotava as observações num pequeno caderno, um grupo de crianças da minha sala e de outra, que também frequentava o mesmo espaço, mostrou interesse nos materiais de escrita que eu tinha levado comigo (um estojo com lápis e canetas). Sentaram-se à minha volta, apontaram para o caderno onde estava a escrever e, posto isto, forneci uma folha a cada elemento e um lápis ou uma caneta para que rabiscassem livremente e explorassem os materiais. As crianças iam alternando as brincadeiras com os pneus e os rabiscos nas folhas até ao regresso à sala, o que me permitiu concluir que até materiais muito simples captam a atenção da criança em diversas situações e são veículos de expressão de emoções.

Figuras 14, 15 e 16

Crianças a Desenhar e Pintar



De seguida, apresenta-se a síntese da entrevista realizada à educadora cooperante, estruturada por blocos temáticos, na qual se destaca, a título ilustrativo, alguns excertos considerados relevantes para evidenciar as suas perspetivas sobre os aspetos abordados no guião.

Entrevista semiestruturada à Educadora A – 30 de janeiro de 2025

No dia 30 de janeiro de 2025, realizei a entrevista semiestruturada à educadora A, o que me permitiu conhecer as suas conceções acerca da utilização do espaço exterior, no que respeita ao desenvolvimento da autonomia das crianças em contexto de espaço exterior. A síntese que se apresenta tem por base as categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo da entrevista, apresentando-se a tabela completa no apêndice H.

Relativamente à conceção da educadora sobre os espaços exteriores e relação com a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia das crianças, – bloco temático C - a mesma considera que se trata de um espaço onde a criança pode afastar-se do adulto, brincar e explorar o meio envolvente. Acrescenta que diversas áreas de desenvolvimento se interligam, havendo oportunidades para promover a comunicação, a cognição, a motricidade fina e global e a socialização. Refere que, muitas

crianças, atualmente, não têm o hábito de brincar no exterior, utilizam as tecnologias em demasia e praticam pouca atividade física, facto que aponta ser gerador de alguma insegurança no espaço exterior. A sua visão sobre as potencialidades destes espaços, ao longo da sua carreira, não se alterou, dada a importância que os mesmos tiveram durante a sua infância.

Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora no exterior, – bloco temático D - considera que “tudo aquilo que nós fazemos na sala, podemos também fazer no exterior, basta assim quereremos e termos vontade de o fazer.” (questão D1.1). Dá como exemplos atividades de pintura, sessões de psicomotricidade e sessões de música e refere que as intencionalidades surgem sempre dos interesses que o grupo manifesta. Acrescenta que as saídas para o exterior e respetiva dinamização de atividades são frequentes no período da manhã e dependem das condições climáticas e da gestão do pessoal docente e não docente. É costume fornecer materiais às crianças para que os explorem de forma autónoma e refere o seguinte: “(...) não costumo intervir muito nas brincadeiras deles, estou a vigiar (...), estou a ver o que é que está a acontecer até porque, a partir daí, podemos fazer registos de observação ou narrativas (...)” (questão D1.8).

No que diz respeito aos obstáculos e fatores facilitadores do uso dos espaços exteriores para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia das crianças, – bloco temático E - a educadora refere que, na Instituição, não há acessos diretos das salas para o exterior e, caso houvesse, “podia ser que a sala (...) se prolongasse para o espaço exterior, se tivesse logo ali uma porta de acesso.” (questão E1.1). Como fator facilitador considera o facto de nenhuma regra a impedir de sair com o grupo diariamente.

As respostas comportamentais e emocionais das crianças no exterior- bloco temático F - são muito positivas, especialmente na fase de adaptação, sendo possível observar reações calmas e sem choros. Os pequenos conflitos visíveis no espaço exterior resolvem-se facilmente e a educadora cooperante refere mesmo que “irem para o espaço exterior é

uma alegria para eles, ficam felicíssimos.” (questão F1.2).

Quanto à sua conceção sobre o papel dos adultos no exterior, – bloco temático G – considera que o seu papel é de vigilante e não concorda que outros adultos intervenham nas brincadeiras das crianças porque “(...) se deve dar espaço e eles também conseguem vir ter connosco no caso de precisarem (...)” (questão G1.1). Relativamente aos restantes adultos, acrescenta que todos são cuidadores e refere que não deve haver condicionamentos, pois “se nós queremos que as crianças sejam autónomas no espaço exterior, elas não podem estar sempre ao colo (...)” (questão G1.4).

Por último, no que toca à satisfação com o uso dos espaços exteriores para a promoção da autonomia das crianças, – bloco temático H - a educadora conclui que se sente satisfeita com a utilização do espaço exterior, todavia diz que “se pudesse ser radical, tirava todo o cimento que lá está! (...) punha ali terra ou areia (...) e outros equipamentos para as crianças explorarem.” (questão H1.2).

3.2 Contexto de Jardim de Infância – Instituição B

Primeiramente, importa referir que as informações que se seguem, relativas à Instituição B, dizem respeito ao segundo momento de estágio, onde realizei as minhas intervenções.

Este estágio, realizado em contexto de jardim de infância, decorreu num colégio particular, cuja atividade foi iniciada em 1989. A Instituição B situa-se no concelho do Seixal, numa zona residencial, e conta com as valências de creche, jardim de infância e primeiro ciclo. O meio envolvente é constituído maioritariamente por vivendas, terrenos particulares de cultivo e espaços verdes amplos com árvores, arbustos, flores e outros elementos naturais, que servem a comunidade.

3.2.1 Infraestruturas e Espaço Físico

O colégio está implantado num edifício único com dois pisos, lugares de estacionamento e três espaços exteriores. No rés do chão estão situadas a secretaria, o gabinete da direção, uma sala de berçário, duas salas de creche, quatro salas de jardim de infância, uma casa de banho para crianças e outra para adultos. A cozinha e o refeitório estão também neste piso, servindo todos os grupos da Instituição, exceto o de berçário. No piso superior, há seis salas de primeiro ciclo, duas casas de banho para crianças, uma para adultos, o gabinete de reuniões, a sala de informática, a biblioteca e o ginásio. A deslocação entre pisos faz-se por uma escada ou por um elevador.

Nas paredes dos corredores são afixadas produções das crianças, da equipa educativa ou de familiares, resultantes de projetos desenvolvidos ao longo do ano, o que contribui para que o espaço seja colorido e haja rotatividade de trabalhos.

Há três espaços exteriores amplos: um destinado às crianças da creche, outro aos grupos de jardim de infância e outro, com um campo de jogo, para o primeiro ciclo. A descrição detalhada do segundo espaço será abordada no tópico Organização do Espaço Exterior e dos Materiais.

3.2.2 Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Sala

O Projeto Curricular de Escola assume-se como um conjunto de opções e prioridades de aprendizagem que tem por base os princípios orientadores definidos nos documentos normativos em vigor e nas características da comunidade educativa. Nesta Instituição, o lema é “Dar, receber e com a comunidade crescer” e no documento orientador destacam-se algumas das prioridades: assunção das artes, da ciência e da tecnologia, do desporto e das humanidades; educação para a cidadania; valorização do trabalho cooperativo e interdisciplinaridade no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens; promoção de capacidades e aprendizagens, reguladas através de instrumentos de avaliação; envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares; coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico (Projeto Curricular de Escola da Instituição B, 2022-2025).

Relativamente às opções educativas da educação pré-escolar, entende-se que o desenvolvimento da criança se processa como um todo nas “(...) dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais (...)” (Projeto Curricular de Escola da Instituição B, 2022-2025, p. 24). As aprendizagens ocorrem num contexto que privilegia as relações de interação com os outros e a diversidade do grupo implica que se adotem práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro das características individuais.

A avaliação tem por base a reflexão e evidencia os aspetos a ter em consideração para alcançar os objetivos propostos, de forma a atingir aquilo que é considerado o pilar primordial: “a paixão de educar e o desafio de inovar” (Projeto Curricular de Escola da Instituição B, 2022-2025).

Relativamente ao Projeto Curricular de Sala, o mesmo é construído com base no modelo pedagógico adotado pelo colégio, o Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo considera a criança como agente ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem e opõe-se ao modelo tradicional em que o educador é a figura central que funciona como

transmissor de conhecimentos. Trata-se de uma pedagogia que, segundo Serralha (2009), tem “(...) um respeito integral e autêntico por todas as crianças deste país, sem exceção. Um inegável contributo para a construção de uma sociedade mais justa e melhor (...)” (p.14).

Toda a planificação em sala é orientada para a valorização da heterogeneidade; a criação de condições para as crianças construírem as suas aprendizagens; o foco nas necessidades individuais; o contexto educativo que valoriza os valores morais e as partilhas; a adoção do método de projeto; a ligação das aprendizagens à vida quotidiana (Projeto Curricular de Sala da Instituição B, 2024-2025).

A organização da sala e a utilização dos instrumentos de regulação tem em conta as necessidades individuais e os interesses do grupo, enquanto dá oportunidade a que as crianças mais velhas desenvolvam um sentido de responsabilidade maior para auxiliar as mais novas. Assim, este modelo pedagógico privilegia os grupos de crianças de faixas etárias diferentes, fomenta um clima propício à livre expressão e proporciona às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir (Folque, 1999).

Este modelo pedagógico pressupõe que o educador reconheça e permita dar espaço à voz da criança e transfira o seu poder para o grupo, dando-lhe autonomia e responsabilidade. Assim, os projetos surgem de propostas do grupo e permitem que as crianças desenvolvam o conhecimento do mundo, partindo dos seus interesses, realizando tarefas práticas, cuja execução é da responsabilidade dos elementos intervenientes e o produto final é objeto de avaliação por todos.

Em contexto pedagógico, o trabalho de projeto consiste numa abordagem centrada na resolução de problemas. Trata-se de uma metodologia que implica a envolvimento de um grupo de crianças, envolve pesquisa, períodos de planificação e intervenção, cujo objetivo é encontrar resposta para o problema identificado (Leite et al., 1989, cit. por Vasconcelos et al., 2012). Esta metodologia de trabalho permite envolver diversas áreas de conteúdo, respeita os ritmos individuais de aprendizagem

e implica responsabilidade e socialização, numa perspetiva de inclusão. Assim, segundo Santos (2003), “a participação direta dos alunos na organização de todo o trabalho escolar, procura garantir uma implicação contratada no exercício da autonomia e da cooperação no processo educativo.” (p. 71).

3.2.3 Equipa Educativa e Equipa Pedagógica de Sala

A equipa educativa é constituída pela diretora, sete educadoras, seis professores de primeiro ciclo, uma psicóloga, professores especializados nas áreas de música, inglês, ginástica e karaté, oito auxiliares de ação educativa e seis monitoras para o primeiro ciclo. As valências de creche, jardim de infância e primeiro ciclo têm cada uma delas uma coordenadora pedagógica que acumula funções docentes.

A equipa pedagógica de sala é composta pela educadora, licenciada pelo Instituto Jean Piaget, em Almada, entre os anos 2000 e 2004, que exerce funções na Instituição B há dezanove anos e é um membro ativo do núcleo regional do Movimento da Escola Moderna do Seixal/Almada. Tem a colaboração de uma auxiliar de ação educativa, que entrou para a Instituição há onze anos.

A metodologia adotada pela Instituição B segue os fundamentos do Movimento da Escola Moderna (MEM) e do Trabalho de Projeto. O MEM prevê um trabalho cooperativo entre os membros da equipa pedagógica e trouxe uma nova perspetiva à educação, sendo a abordagem centrada na criança que constitui o foco do processo de aprendizagem, o qual deve ir ao encontro das suas necessidades, interesses e motivações. Segundo Niza (1990, cit. por Folque, 1999), “a prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo. Engloba todos os aspectos da vida escolar desde o planeamento de actividades e projectos, até a sua realização e avaliação cooperativa.” (p. 8).

Na Instituição B, observa-se que o trabalho em equipa é constante. As educadoras de jardim de infância e a diretora reúnem-se uma vez por

mês para planificar e abordar questões pertinentes, num clima de entreajuda que continua no dia a dia e que, segundo a educadora cooperante, “não se trabalha de porta fechada”, atitude que observei diariamente pois partilham-se ideias, trabalhos, preocupações ou conquistas, numa relação profissional que assenta também numa relação de amizade. As relações entre os diversos elementos da comunidade escolar ajudam a criar um clima de bem-estar e de confiança mútua e, segundo Silva et al., (2016), “esta relação de cooperação, em que os/as educadores/as coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto, a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças.” (p. 29).

A equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças (educadoras, auxiliares, estagiárias ou professores de especialidade) tem oportunidade diariamente de articular o trabalho em sala e de refletir sobre o mesmo, contando com a avaliação das crianças sobre o seu desempenho diário, no tapete, no final do turno da manhã ou do turno da tarde, consoante seja oportuno. As auxiliares de ação educativa, elementos fundamentais em todo o processo, são informadas sobre assuntos tratados em reuniões com todas as educadoras.

Ainda no que respeita ao trabalho de equipa, cada educadora de jardim de infância tem o seu par pedagógico com uma professora do primeiro ciclo, numa perspetiva de partilha de atividades/experiências entre crianças de faixas etárias diferentes. Para Post e Hohmann (2011), “quando equipas de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias com outras equipas de educadores, passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento (...).” (pp. 305-306).

3.2.4 Grupo de Crianças

O grupo de crianças da Sala D era constituído por vinte e cinco elementos (treze do sexo feminino e doze do sexo masculino), com idades compreendidas entre os três e os seis anos, todos de nacionalidade portuguesa. Havia uma criança clinicamente diagnosticada com perturbação

do espectro do autismo e era visível a preocupação de todo grupo em integrá-la e acolhê-la diariamente, contribuindo para o seu bem-estar e equilíbrio emocional. A existência de um grupo heterogéneo permitia que as crianças que já faziam parte da sala no ano anterior facilitassem a integração dos novos elementos, dando indicações sobre a organização do espaço, das rotinas e ajudando a criar laços afetivos. Essa diferença de idades “(...) acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (Silva et al., 2016, p. 24).

As crianças eram carinhosas, alegres e, a nível de desenvolvimento social, acolhiam sempre com agrado os grupos de outras salas que, frequentemente, vinham à sala fazer as suas partilhas. No colégio, havia uma cultura de intercâmbio entre ciclos, ou seja, as crianças do primeiro ciclo apoiavam as mais novas, o que reforçava o sentimento de pertença à Instituição. Do mesmo modo, o grupo mostrava receptividade aos diferentes adultos, que foram colaborando, ao longo do ano letivo, no processo educativo do grupo (duas auxiliares de ação educativa e eu própria, enquanto estagiária).

A nível da comunicação, todas as crianças já tinham desenvolvido a linguagem verbal de forma clara, sendo capazes de formular frases complexas, partilhar ideias e contar experiências. Tanto nos momentos de brincadeira livre, como nos de atividades estruturadas, o grupo entreajudava-se e os diálogos entre si revelavam cooperação. Relativamente ao desenvolvimento motor, todas as crianças mostravam energia e movimentavam-se livremente, tanto no espaço interior como exterior. Quando os adultos propunham uma tarefa que envolvesse atividade física dinâmica, as crianças eram entusiastas e disponibilizavam-se para exemplificar a proposta.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, era visível o interesse pelo conhecimento de todas as áreas de conteúdo, especialmente as áreas das ciências, das construções e da expressão plástica. Demonstravam, de igual

modo, interesse em contar as próprias histórias e ouvir música e colocavam questões pertinentes, estavam atentos aos pormenores e as questões e interesses eram ponto de partida para projetos relevantes.

As idas ao espaço exterior eram diárias e ocorriam uma vez no período da manhã, uma no período do almoço e duas no período da tarde. Por vezes, a educadora, para além de lecionar a sessão educação física neste espaço, desafiava o grupo a levar materiais de diferentes áreas da sala para o exterior e desenvolviam-se atividades. Nos momentos de brincadeira livre, corriam pelo espaço, exploravam os equipamentos lúdicos disponíveis, subindo escadas, escorregando, saltando e escalando as pequenas paredes, e até, entre si, organizavam brincadeiras criativas com ou sem materiais naturais. A cozinha de lama era utilizada preferencialmente na primavera, quando as condições climatéricas eram mais favoráveis e a exploração da horta pedagógica era semanal.

No exterior, para além de as crianças estarem libertas e felizes, demonstravam capacidade de resolver pequenos conflitos, sem a necessidade de intervenção dos adultos. A apropriação do espaço era reveladora de segurança e autonomia.

3.2.5 Organização da Rotina

Tal como em contexto de creche, o planeamento da rotina pedagógica em jardim de infância é fundamental para que as crianças se apropriem de referências temporais, para que adquiram confiança e segurança nas tarefas a realizar e seja garantida a previsibilidade. As rotinas são organizadoras do quotidiano das crianças, respeitam as suas preferências e motivações, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Embora sujeitas a alterações pontuais, as rotinas favorecem a gestão do tempo e auxiliam o trabalho do educador, na medida em que são promotoras da autonomia.

A Instituição B funcionava entre as 7:30 horas e as 19:30 horas e o período de trabalho da educadora com as crianças iniciava-se às 9 horas e

terminava às 16:30 horas. A rotina diária iniciava-se com o acolhimento na sala, as partilhas das crianças e a planificação diária. Seguia-se o momento de atividades e projetos, exceto em dois dias da semana por estarem previstas as sessões de música, educação física e inglês. Estava previsto o período de reforço da manhã, seguido da avaliação e da comunicação, exceto um dia por semana (sexta-feira) destinado ao conselho de cooperação. Antes do momento de refeição (almoço), as crianças usufruíam de uma ida ao espaço exterior, o mesmo sucedendo após a refeição. Posto isto, o período da sesta era destinado às crianças mais novas, enquanto o restante grupo se dirigia para a sala e realizava trabalhos estruturados, em conjunto com a educadora. Após o lanche, decorria o momento de avaliação diária, ao qual se seguia a hora do conto. As crianças tinham oportunidade de voltar ao exterior antes do regresso às famílias. Salienta-se que a tabela 3, que se encontra no apêndice L, apresenta a agenda semanal da Sala D.

O facto de a rotina diária em contexto de jardim de infância prever três momentos de ida ao espaço exterior apresenta benefícios ao nível do bem-estar físico, pois permite que a energia das crianças seja regulada em ciclos equilibrados. Por outro lado, a saída da sala para o espaço exterior favorece o desenvolvimento da curiosidade, da motricidade e a redução de momentos de tensão, fatores que permitem o aumento da concentração nas atividades planificadas e lançadas em sala.

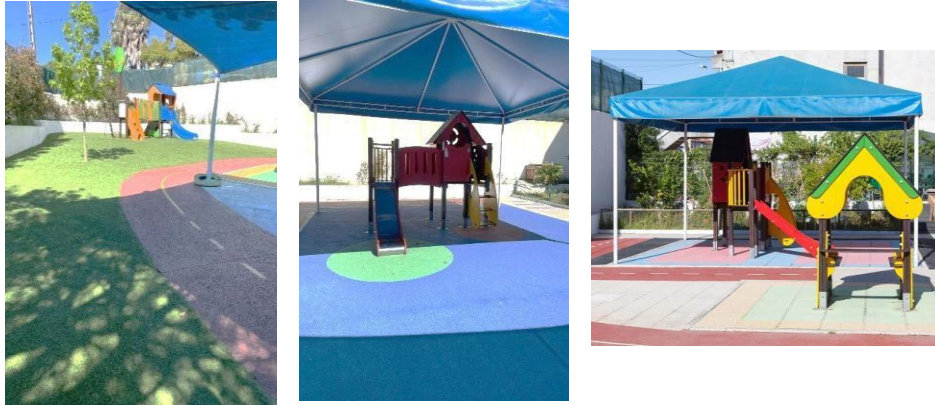
3.2.6 Organização do Espaço Exterior e dos Materiais

A Instituição B conta com três espaços exteriores, cada um deles atribuído a uma determinada valência: creche, jardim de infância e primeiro ciclo. Assim, será descrito e caracterizado o espaço destinado ao jardim de infância, dado que os restantes raramente são utilizados pelo grupo.

Trata-se de um espaço bastante amplo, com algumas áreas cobertas, cujo piso se divide em área tartan, área relvada sintética e área de cimento. Há diversos equipamentos lúdicos e coloridos: dois escorregas, parede de escalada, redes para trepar, duas escadas e uma casinha, que as crianças utilizavam diariamente.

Figuras 17, 18 e 19

Espaço Exterior Destinado ao Jardim de Infância



O espaço conta com elementos naturais como árvores, plantas, flores, pedras, paus e folhas dispersas. Há também uma horta pedagógica, com subdivisões, onde estão plantadas espécies diversas, como legumes e árvores de fruto.

Este espaço, para além de possuir uma caixa de areia que permite realizar brincadeiras livres com materiais geralmente usados na praia, tem ainda um hotel para insetos, que foi construído pelas crianças com diversos materiais (telhas, paus, pedras, pinhas e folhas), o qual desperta a curiosidade de todos.

Figuras 20, 21, 22 e 23

Horta Pedagógica, Caixa de Areia e Hotel para Insetos





Há também uma cozinha de lama e uma mesa de madeira, cuja utilização é frequente no período do outono e da primavera. Existem regras definidas pela equipa pedagógica para a utilização deste equipamento, como, por exemplo, ser utilizado no período da manhã e apenas por um grupo, dado que no período da hora do almoço e da tarde, o espaço exterior é partilhado entre as quatro salas do jardim de infância. Neste espaço, as crianças têm oportunidade de explorar a terra, juntar água e utilizar diversos materiais disponíveis no espaço (panelas, colheres de pau, talheres, pratos, copos, alguidares, cestos, entre outros), que proporcionam momentos de brincadeira livre. Após cada utilização, é necessário proceder a um momento de arrumação e higienização, quer do espaço, quer das crianças.

Figuras 24 e 25

Cozinha de Lama

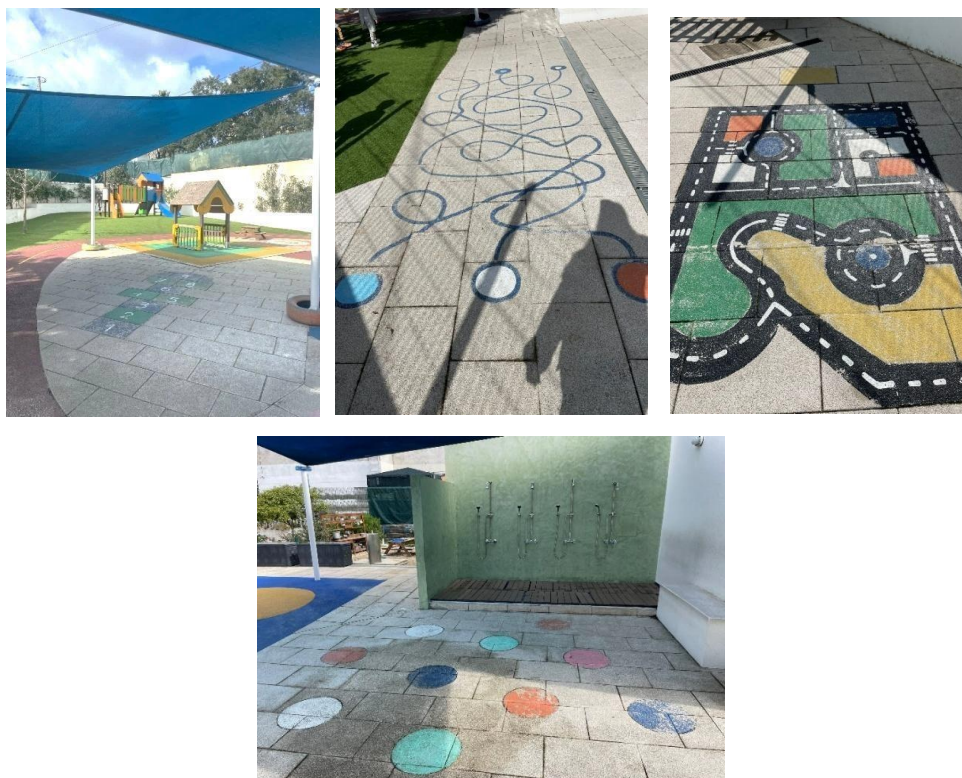


A área de cimento tem diversos jogos desenhados e coloridos, conforme documentam as figuras abaixo, sendo eles: dois jogos da macaca,

um circuito/garagem, um labirinto e círculos dispersos de várias cores. No exterior, há ainda duas arcas de cor negra, com brinquedos/objetos que podem ser usados e explorados sempre que se pretenda.

Figuras 26, 27, 28 e 29

Jogo da Macaca, Labirinto, Garagem e Jogo dos Círculos



O espaço exterior era utilizado diariamente e quando chovia eram disponibilizadas gabardines e galochas. Constatou-se a valorização de todos os equipamentos disponíveis para o desenvolvimento da autonomia, que envolve brincadeira livre e/ou atividades estruturadas, conducentes a atitudes de responsabilidade, de partilha, de resolução de conflitos, numa interação entre todas as crianças. Trata-se, pois, de um espaço educativo, que merece a atenção devida por parte do educador, dado o conjunto de potencialidades e oportunidades que oferece (Silva et al., 2016).

3.2.7 Descrição e Interpretação das Observações e Intervenções em Contexto de Jardim de Infância

Em contexto de jardim de infância, realizei observações no espaço exterior, que apresento e analiso de forma cronológica, as quais resultam do preenchimento da grelha de observação e de notas de campo recolhidas, cujo objetivo é caracterizar e compreender os fenómenos observados no âmbito do tema do presente projeto. Realizei também uma entrevista focus group a oito crianças, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, da qual apresento uma síntese organizada por blocos temáticos. Segue-se a descrição detalhada de cada uma das intervenções realizadas e uma síntese da entrevista realizada à educadora cooperante, organizada por blocos temáticos. Por fim, apresenta-se a reflexão sobre as intervenções.

Observações realizadas:

No início do segundo período de estágio, em conversa com a educadora cooperante, relembrei o tema do presente projeto de investigação e fiz sentir a necessidade de nos deslocarmos para o espaço exterior em períodos mais alargados, com o objetivo de preencher a grelha de observação e recolher notas de campo, mediante as brincadeiras livres que as crianças realizavam nesse mesmo espaço. Esta observação direta realizou-se entre os dias 10 e 12 de fevereiro, durante o período da manhã, tempo previsto na agenda semanal para o espaço exterior. Assim, através da grelha de observação que se encontra no apêndice M, registei o tipo de brincadeiras que as crianças realizavam no exterior, os seus comportamentos e reações e o nível de intervenção dos adultos.

Durante estes três dias, embora o período em que nos deslocámos para o exterior fosse destinado às atividades e projetos, ou seja, a atividades estruturadas pela educadora, foi dada total liberdade às crianças para escolherem as suas brincadeiras. No primeiro dia, perante uma situação de brincadeira de luta entre duas crianças, a educadora interveio, chamou as duas crianças para junto de si e recomendou que a brincadeira não prosseguisse alegando o risco de se magoarem.

Figura 30

Nota de Campo, 10 de fevereiro de 2025

Nota de campo, 10 de fevereiro de 2025

O B. e o D. estão a brincar às lutas no recreio. Dão pontapés nas pernas um do outro, afastam-se e esperam que algum deles recomece a luta. Esta ação repete-se duas vezes.

Entretanto, a educadora observa a brincadeira, chama as duas crianças, explicando-lhes que se podem magoar.

Educadora: Meninos, vocês sabem que eu não gosto que brinquem às lutas. Porque é que continuam?

D.: Oh C., mas nós gostamos, estamos só a brincar...

Educadora: Mas eu não gosto de ver. Com os vossos pontapés podem magoar-se um ao outro ou a qualquer menino que passe. Por favor, acabem com a brincadeira.

Ao longo do primeiro e do segundo dias, percebi que os jogos pintados no chão não despertavam a atenção das crianças ou eram utilizados de forma desregrada. Durante o segundo dia, observei uma situação junto ao jogo da macaca que se descreve na nota de campo.

Figura 31

A., M. e O. a jogar à Macaca

Nota de campo, 11 de fevereiro de 2025

No período do recreio da manhã, a A., a M. e a O. estão a jogar ao jogo da macaca.

É a vez de a A. jogar e, logo no início, lança a rodela de cortiça para o número 3, saltando a pés juntos ou só num pé de forma desordenada. As restantes crianças, que estão a ver a A. jogar, correm por cima do jogo e querem retirar a rodela, não deixando que a A. termine o percurso.



Nesse mesmo dia, uma outra situação despertou o meu interesse. Três crianças subiram o escorrega pela rampa e gritaram “o chão é lava!”, o que significa que nenhuma delas podia pisar o pavimento do exterior. Correram pelo espaço, gritaram várias vezes a mesma frase, desceram e subiram o equipamento lúdico pela parede de escalada e uma delas subiu para o muro para não tocar com os pés no chão. Ao observar a brincadeira, a educadora voltou a intervir e explicou que não se importava que a brincadeira prosseguisse, mas não deviam subir os muros, nem o escorrega pelo lado contrário porque corriam o risco de se magoar.

De todas as observações realizadas, destaco as referidas anteriormente, pois constituíram o ponto de partida para a realização das planificações e execução das intervenções. É importante que o educador utilize diversas fontes de observação que, segundo Silva et al. (2016) “(...) lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.” (p. 14).

Entrevista Focus Group realizada às crianças – 14 de fevereiro de 2025

No dia 14 de fevereiro de 2025, realizei a entrevista focus group a oito crianças, com idades compreendidas entre cinco e seis anos, que permitiu conhecer experiências realizadas pelas crianças no espaço exterior, os seus comportamentos, as emoções manifestadas, a perceção das mesmas quanto ao nível de intervenção dos adultos e ainda recolher propostas para utilização do espaço exterior. Apresenta-se em síntese os resultados que têm por base as categorias e subcategorias definidas na análise temática da entrevista (Apêndice I).

Quanto ao bloco temático A, – experiências lúdicas estimulantes e desafiantes – as crianças referiram que utilizavam o espaço exterior diariamente, deram exemplos de determinadas brincadeiras (brincar às mães e aos pais, à apanhada, às escondidas, ao macaquinho do chinês e às escolas) e acrescentaram o interesse que tinham pela cozinha de lama.

Relativamente ao bloco temático B, – emoções em relação a essas

situações – todas referiram que gostavam de brincar fora da sala e que isso lhes transmitia felicidade, tranquilidade e ansiedade por quererem muito ir para o exterior. Uma criança acrescentou que “(...) nós temos mais espaço para brincarmos e para correremos.”, e outra mencionou “(...) podemos brincar livremente e é mais divertido!”. (questão B1.1).

No que diz respeito ao bloco temático C – intervenção dos adultos durante essas situações – consideraram que havia supervisão e vigilância e uma criança referiu “a ver se nós brincamos bem... sem ser às lutas. (...) Porque nós aqui na escola não podemos brincar às lutas, não nos deixam.” (questão C1.1). Acrescentaram que costumavam alertar para os perigos e para o facto de não irem fazer queixinhas, caso se aleijassem, pois tinham a possibilidade de resolver o problema sem intervenção dos adultos. Por último, uma criança disse “(...) a Carla também não nos deixa saltar dos muros.”, e outra “(...) nem subir o escorrega por onde se desce.” (questão C1.1).

Por último, no bloco temático D – propostas para o uso do espaço exterior no futuro – surgiram sugestões como: colocar um balancé e um trampolim no exterior, acrescentar mais uma casinha porque, por vezes, não há espaço para todos, ter uma casa na árvore, colocar um escorrega grande e comprido em espiral, cabides com fatiotas diversas e, por fim, um pneu pendurado numa árvore para se poderem baloiçar.

Intervenções realizadas:

As observações realizadas foram objeto de partilha com a educadora cooperante, registando-se o interesse das crianças por brincadeiras de lutas, situações que envolvessem subir/trepar estruturas, correr livremente pelo espaço e sujeitarem-se a situações de risco. Foi também comentado o facto de os jogos pintados no chão não despertarem o interesse das crianças ou serem utilizados de forma desregrada. Por tudo isto, em conjunto, surgiu a ideia de dirigir as minhas duas intervenções para a reutilização dos jogos referidos e para a realização de uma sessão de educação física no espaço exterior que incluísse situações de risco

controlado com a supervisão dos adultos. Ambas as intervenções tiveram como principal objetivo a promoção da autonomia das crianças em contexto de espaço exterior e decorreram de um processo de colaboração entre eu própria enquanto estagiária e a educadora cooperante.

A primeira intervenção diz respeito à realização de um conjunto de jogos no exterior, que se denomina “Os nossos jogos!”, os quais foram realizados nos dias 19 de fevereiro, 20 de fevereiro e 13 de março de 2025. Apresentam-se intencionalidades pedagógicas definidas para esta intervenção: promover a interação e a cooperação entre os elementos do grupo; desenvolver a coordenação motora; experimentar situações de risco controlado; fomentar a consciência da organização espacial e estimular a compreensão e a expressão oral.

A segunda intervenção consistiu na dinamização de uma sessão de educação física no exterior, denominada “Gincana no exterior”, realizada no dia 24 de fevereiro de 2025, durante o período da manhã. Destacam-se as seguintes intencionalidades pedagógicas: respeitar o espaço e tempo do outro; desenvolver a coordenação motora; experimentar situações de risco controlado; encorajar a superação de obstáculos; alargar o leque de oportunidades de equipamentos lúdicos e estimular a compreensão e a expressão oral. Nos apêndices N e O apresentam-se as tabelas de planificação detalhadas.

1.ª intervenção – “Os nossos jogos!”

No dia 19 de fevereiro de 2025, previamente combinado com a educadora, deslocámo-nos para o espaço exterior durante o período da manhã, sem prejuízo da rotina do grupo. Já no exterior, e para dar início à minha intervenção, dirigi-me ao grande grupo que se sentou em roda no chão e surgiu o seguinte diálogo:

Figura 32

Nota de Campo, 19 de fevereiro de 2025

Nota de campo, 19 de fevereiro de 2025

Estagiária: Meninos, cá fora existem diversos jogos pintados no chão que eu nunca experimentei jogar convosco, mas que, no outro dia, vi que a M., a A. e a O. andavam a explorar o jogo da Macaca. Pensei que pudéssemos explorá-los e falar um bocadinho sobre eles.

P.: Mas nós nunca brincamos com esses jogos...

M.: Quer dizer, às vezes, sim. Eu joguei.

Estagiária: Pois, mas eu já observei que há aqui meninos que se aborrecem com brincadeiras repetidas e que, por vezes, há conflitos com os amigos. Que tal experimentarmos novas brincadeiras para que, nos próximos dias, venham cá fora e brinquem de outras formas?

Jogo da Macaca Tradicional

Após o referido diálogo, perguntei ao grupo quem queria aprender a jogar à macaca com as respetivas regras. Rapidamente, dez crianças aderiram à proposta, enquanto as restantes tiveram oportunidade de realizar brincadeira livre pelo espaço exterior ou simplesmente ficar a observar. O jogo teve a duração de, aproximadamente, trinta minutos e contou com a presença da educadora cooperante que assumiu o papel de observadora e me auxiliou no processo de captação de fotografias e gravação de áudio.

Figura 33

Nota de Campo, 19 de fevereiro de 2025

Nota de campo, 19 de fevereiro de 2025

As crianças sentaram-se à volta do jogo.

Estagiária: Então, quem é que conhece o jogo da macaca?

Todos: Eu!

Estagiária: Ah! Então é porque já jogaram ou já viram alguém a jogar. Mas agora preciso de saber quem realmente sabe as regras. Todos os jogos têm regras, sabem disso, não sabem?

M.: Eu sei! Eu quero ser a primeira!

Estagiária: Boa, M.! Vamos lá, pega na rodela e começa. (A M. lançou a rodela para o número 2 e saltou em todas as casas a pés juntos)

M.: Já está.

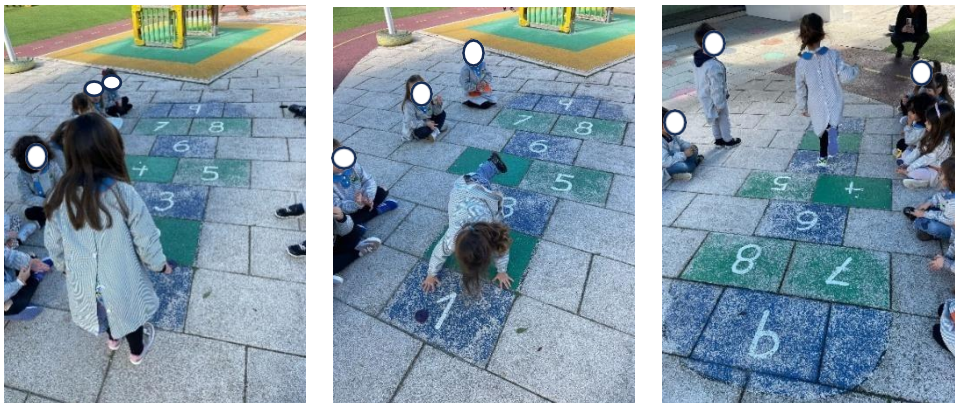
G.: Está mal, M. Há casas que tu tens de saltar só com um pé e outras com os dois. Tu saltaste com os dois em todas.

Estagiária: G., vamos ajudar a M.

As regras foram explicadas e, a cada passo, o G., que já as conhecia, exemplificava para o grupo. De seguida, cada elemento teve oportunidade de jogar individualmente e, quando uma regra era infringida, eu própria tinha o cuidado de corrigir a criança e de lhe dar oportunidade para repetir. No final da experiência, algumas crianças procuraram realizar outro tipo de brincadeiras, porém quatro elementos dos que participaram na atividade, optaram por repetir o jogo e ajudar-se mutuamente, o que é revelador da satisfação com que realizaram o jogo e da capacidade de realizar ações sem intervenção do adulto. Tal como referem Deci e Ryan (2000), “a autonomia, a competência e a relação são necessidades psicológicas básicas que, quando satisfeitas, promovem o envolvimento, a aprendizagem e o bem-estar.” (p. 68).

Figuras 34, 35 e 36

Crianças a Jogar ao Jogo da Macaca



Jogo da Macaca com Matemática

Aproveitando o facto de o jogo da macaca ter numeração em todas as casas e conhecendo a variedade de materiais naturais que existiam no espaço, no dia 20 de fevereiro de 2025, propus que voltássemos ao nosso jogo para um novo desafio. Cada criança escolheria uma determinada casa e, posteriormente, dispersando-se pelo espaço, deveria recolher a respetiva quantidade de um material natural indicado, colocando-a na respetiva casa, como, por exemplo, paus, pedras, folhas e bolotas. O objetivo passava por associar o número à respetiva quantidade e explorar o meio envolvente, recolhendo material diversificado. O jogo teve a duração de, aproximadamente, trinta minutos e contou com a participação de oito crianças, sob a minha orientação. O grupo sentou-se em volta das marcações, iniciando-se o seguinte diálogo.

Figura 37

Nota de Campo, 20 de fevereiro de 2025

Nota de campo, 20 de fevereiro de 2025

Estagiária: C., queres ser a primeira?

C.: Sim!

Estagiária: Que número é que escolhes?

C.: O quatro.

(O L. tem dificuldade em encontrar os pauzinhos no espaço e, entretanto, pedi que a A. ajudasse o colega)

L.: Já estão aqui os pauzinhos!

Estagiária: Muito bem A., ajudaste o L. a encontrar os pauzinhos... veem como é importante ajudar?

Estagiária: Muito bem! Então eu preciso que tu C... vás encontrar quatro folhas, a correr!

(A C. recolhe as quatro folhas e coloca na respetiva casinha.)

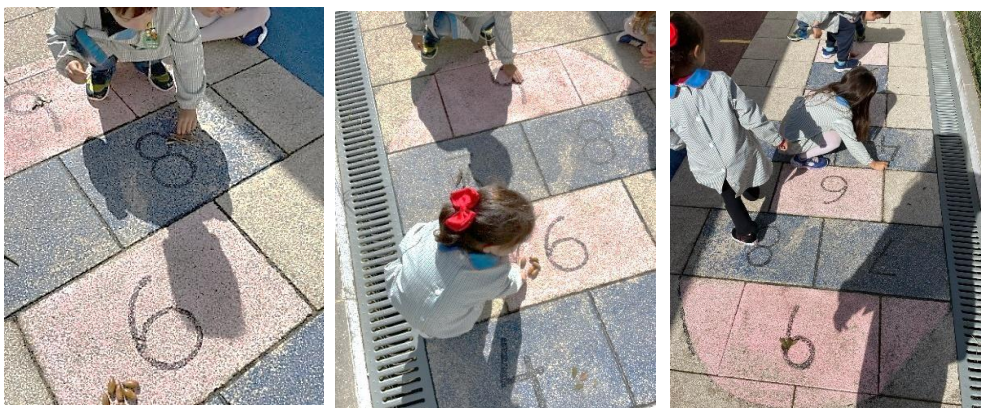
Estagiária: Excelente, é isso mesmo! Quem quer ser o próximo?

L.: Eu! Eu vou ser muito rápido e quero o número oito.

Estagiária: Então L., preciso que vás rapidamente encontrar oito pauzinhos, por favor.

Figuras 38, 39 e 40

Crianças a Jogar ao Jogo da Macaca com Matemática



À medida que o jogo se ia desenrolando e que as orientações eram dadas, as crianças deparavam-se com novos desafios, que exigiam uma maior atenção na procura dos materiais seleccionados e, desse modo, o nível de exigência aumentava.

Figura 41

Nota de Campo, 20 de fevereiro de 2025

Nota de campo, 20 de fevereiro de 2025

Estagiária: O., agora tu! Que número escolhes?

O.: O seis.

Estagiária: Ok O., cá fora nós sabemos que existem bolotas perdidas... preciso que tu tragas seis bolotas para as colocarmos na casinha que escolheste.

L.: No número um, tu também pediste que a L. procurasse uma bolota! Mas para ela trazer seis bolotas é muito mais difícil!

G.: Sim, porque ela tem de procurar uma bolota mais cinco, que dá seis.

Estagiária: Boa G., já viram que o jogo da macaca também tem matemática? Não vai ser difícil, a O. vai encontrá-las!

Todas as casas ficaram preenchidas com os respetivos materiais e, em conjunto, devolvemo-los ao meio natural, uma vez que é prática corrente procurá-los e utilizá-los em diversas experiências, sejam elas no espaço exterior ou interior. A natureza é um recurso à disposição do educador que, frequentemente, oferece materiais multissensoriais que as crianças exploram com mais interesse do que materiais fabricados (Dias, 2021).

Figuras 42 e 43

Resultado do Jogo



Jogo “Ouvir, dançar e correr!”

Reaproveitando um traçado com diversos círculos coloridos existentes no chão, e sabendo que o grupo aderiu facilmente a experiências que envolvessem música, lancei um novo desafio, tendo em vista continuar a diversificar a oferta de atividades no espaço exterior, promotoras de autonomia e de brincadeiras de risco controlado. Antes de iniciar as atividades, dei sempre a oportunidade às crianças de escolher participar na minha proposta ou realizar momentos de brincadeira livre no exterior, pois considero importante que a motivação é um fator decisivo para o envolvimento na atividade proposta.

Desta vez, a atividade consistia em haver uma dispersão do grupo pelo espaço, dançar ao som da música e, sempre que o som parasse, cada criança teria de correr para um círculo. Em cada ronda, o elemento que não conseguisse deslocar-se para um círculo livre, saía do jogo pois, a cada nova audição, o número de círculos disponíveis ia diminuindo, através da marcação de um traço com giz, ficando, no final, apenas um círculo destinado ao vencedor.

Esta experiência contou com a participação de dez crianças e com o auxílio da educadora cooperante, que foi essencial para a captação de fotografias e áudios, bem como para dar feedback relativamente à atividade. Com a devida autorização, recorri à utilização do telemóvel para colocar música e eu própria fui marcando as pausas para orientar a atividade, que durou cerca de quinze minutos. Verifiquei o entusiasmo do grupo, com elementos de diferentes faixas etárias, numa atividade que mobilizou a coordenação motora, a atenção, a linguagem corporal e a orientação no espaço. Sendo a aprendizagem um processo global, em contexto de espaço exterior, há a possibilidade de integrar o movimento, a interação social e a exploração cognitiva em contextos reais (Kiviranta et al. 2023).

Figura 44

Nota de Campo, 13 de março de 2025

Nota de campo, 13 de março de 2025

As crianças estão entusiasmadas com a proposta que lhes fiz. Correm livremente pelo espaço, dançam e algumas que optaram por realizar brincadeira livre, ouvem os risos, aproximam-se dos círculos e observam.

Estagiária: P., queres jogar? B., queres jogar também?

P.: Sim!

Estagiária: Então olhem, quando todos acabarem e conhecermos o vencedor, repetimos o jogo, ok?

Figuras 45 e 46

Crianças a Jogar “Ouvir, Dançar e Correr!”



Várias crianças mostraram vontade de repetir o jogo quando conhecemos o vencedor e o grupo alargou-se. Referi ainda que esta nova brincadeira podia ser realizada nos dias seguintes, ao que, a certa altura, uma criança disse que os telemóveis não eram usados na Instituição. A nota de campo abaixo relata o episódio referido.

Figura 47

Nota de Campo, 13 de março de 2025

Nota de campo, 13 de março de 2025

Estagiária: O R. ganhou!

C.: Carolina, podemos jogar outra vez? Foi tão divertido!

Estagiária: Claro que podemos!

R.: Eu nunca tinha jogado com estas bolas no chão.

Estagiária: São círculos! Agora podem jogar mais vezes.

R.: Mas nós não temos um telemóvel...

Estagiária: Não faz mal! Sabem o que é que também podemos usar em vez do telemóvel? Os instrumentos musicais do professor Nuno.



2.ª intervenção – “Gincana no exterior”

As sessões de educação física eram realizadas no ginásio da Instituição B, no entanto, sugeri previamente à educadora cooperante dinamizar uma sessão de educação física no espaço exterior, utilizando os equipamentos lúdicos, na semana seguinte. A sugestão foi aceite, preparou-se a planificação conjunta, tendo sido pensado um circuito de uma gincana adaptada às diferentes faixas etárias (3 a 6 anos), que envolvia situações de risco controlado.

No dia 24 de fevereiro, segunda-feira, dia destinado à sessão de

educação física, dirigimo-nos para o espaço exterior, o grupo sentou-se no chão em roda e expliquei que íamos realizar um percurso, com várias estações, utilizando os escorregas, as escadas e as paredes de escalada. A atividade teve a duração de, aproximadamente, trinta minutos, tempo destinado à sessão de educação física. Concretizando o percurso:

- **Primeira etapa:** no primeiro equipamento, à vez, cada criança corria para junto do escorrega, subia-o, alcançava o topo, passava por um corredor e descia a rede de escalada. De seguida, subia uma parede de escalada e descia por umas escadas;
- **Segunda etapa:** o caminho até ao segundo equipamento era feito através de “saltos de coelho” e, à chegada, cada uma subia umas escadas, passava por um corredor e descia pelo escorrega de cabeça e barriga para baixo.

Figuras 48, 49 e 50

Equipamentos Lúdicos Utilizados



A explicação do percurso foi realizada e eu própria pedi que uma criança se voluntariasse para demonstrar cada etapa da atividade. Todos os elementos do grupo participaram na tarefa (vinte e cinco crianças), à vez, e tanto eu como a educadora cooperante assumimos um papel de vigilância ativa e constante. Captámos fotografias, vídeos e cada uma se deslocou para um dos equipamentos com o objetivo de fornecer feedback positivo/sugestões que ajudassem as crianças a superar as respetivas etapas, a ter consciência das suas dificuldades e, em simultâneo, ser capaz de contornar os obstáculos.

Tratando-se de um grupo numeroso, por vezes, havia alguma agitação na roda enquanto cada uma esperava a vez de participar, porém essa agitação era reveladora da vontade de realizar a atividade.

Figuras 51, 52, 53 e 54

Crianças a Realizar o Percurso



Ao longo do percurso, algumas crianças mostraram pequenos constrangimentos, facilmente ultrapassados com a devida ajuda do adulto vigilante. O exemplo que se segue mostra a dificuldade de uma criança em alcançar uma rede.

Figura 55

Nota de Campo, 24 de fevereiro de 2025

Nota de campo, 24 de fevereiro de 2025

S.: Carolina, não consigo descer.

Estagiária: Porque é que dizes que não consegues?

S.: Porque o meu pé não chega à rede e eu tenho medo (diz, levantada)

Estagiária: Experimenta sentar-te e esticar a perna. Queres a minha mão?

S.: Sim.

(A S. senta-se, estica a perna, pega na minha mão e alcança a rede. Rapidamente estica a outra perna, agarra-se com as mãos e desce facilmente).

Estagiária: S., muito bem! Da próxima vez, já sabes fazer sozinha! Vá, continua!



Dada a limitação de tempo destinado à sessão de educação física (trinta minutos) não foi possível dar oportunidade a quem quisesse repetir o percurso, mas foi visível a motivação do grupo e a vontade de repetir este tipo de atividades. Ao realizar esta atividade no espaço exterior, utilizando equipamentos lúdicos para a realização de um percurso, possibilitei a vivência de situações de risco controlado que, ao mesmo tempo, contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança (Kiviranta et al., 2023).

Entrevista semiestruturada à Educadora B – 26 de março de 2025

No dia 26 de março de 2025, realizei a entrevista semiestruturada à educadora B, que permitiu aprofundar o conhecimento das suas concepções sobre a utilização do espaço exterior, dado que já conhecia a importância e a valorização que a educadora dedicava àquele espaço. Apresenta-se em síntese os resultados que têm por base as categorias e subcategorias definidas na análise dos dados recolhidos, tendo em conta os blocos temáticos do guião da entrevista.

Quanto à concepção sobre os espaços exteriores e relação com a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia das crianças, - bloco temático C – a educadora refere que os mesmos são fundamentais e oferecem oportunidades únicas e diversificadas “(...) através da exploração, do movimento e do contacto direto com a natureza e com diferentes materiais.” (questão C1.1). Nesta linha, acrescenta que as crianças alargam um conjunto de competências a nível motor, cognitivo e social, que as ajuda a tomar decisões autónomas. Reconhece que houve uma evolução no modo como interagia nos momentos destinados ao recreio, começando por “inventar brincadeiras” que justificassem a sua presença, evoluindo para a perceção de que o espaço exterior era um contexto pedagógico que constituía uma extensão da sala.

Relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora no exterior, - bloco temático D - refere que se trata de um espaço fundamental para a socialização e para a adaptação gradual ao meio que rodeia a criança. Ao longo do ano, as idas ao espaço exterior são parte integrante do quotidiano e nele “(...) programamos aulas de educação física com jogos movimentados, (...) idas à horta e à cozinha de lama.” (questão D1.1). Acrescenta que o seu objetivo, ao proporcionar experiências no exterior, é que aprendam a brincar, explorando, experimentando, sentindo, mexendo ou tocando, ações que levam ao desenvolvimento da curiosidade, da criatividade, do desenvolvimento motor e do pensamento crítico.

Na mesma linha, a educadora refere que o contacto diário com o espaço exterior desenvolve competências e fortalece a autonomia e que, quando sente o grupo mais agitado, recorre ao exterior para a libertação de energia. Aí, são propostos jogos, pequenos desafios e a utilização de materiais naturais, mas valoriza, sobretudo, a exploração livre. Acrescentou que a utilização do espaço exterior é realizada três vezes por dia e, segundo a mesma, “(...) faz sentido que as crianças se apropriem do espaço exterior como parte da sua rotina diária, que saibam quando e como podem ir lá para fora.” (questão D1.3). Com o objetivo de promover a autonomia das crianças, diz que cada criança procura aquilo que mais gosta de fazer e experimentar e, a partir daí, “(...) formam-se grupos e descobrem-se partilhas e relações.” (questão D1.8).

No que toca aos obstáculos e fatores facilitadores do uso dos espaços exteriores para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia das crianças, – bloco temático E – aponta como obstáculos as condições meteorológicas adversas, a limitação dos equipamentos que, ao fim de algum tempo, deixam de ser um desafio e, por último, a falta de adultos suficientes para permitir a supervisão adequada. Como fatores facilitadores refere o facto de ter um espaço aberto, que permite que as crianças o explorem ao seu ritmo, e a motivação natural das mesmas para brincar e explorar, tornando as aprendizagens espontâneas.

Quanto às respostas comportamentais e emocionais das crianças no exterior, - bloco temático F - observam-se diferentes reações. Há crianças que têm dificuldade nas interações com os pares e isolam-se, há outras mais ativas e algumas propensas ao choro e às queixas aos adultos. No entanto, há também atitudes de cooperação e ajuda e a educadora referiu mesmo que “(...) gratificante é quando vêes os mais velhos a assumirem o papel de responsáveis e protetores dos mais novos (...)” (questão F1.1). Observam-se comportamentos ativos e, mesmo que haja pequenos conflitos, é importante que se habituem a respeitar o espaço individual.

Relativamente à sua conceção sobre o papel dos adultos no exterior, - bloco temático G - a educadora refere assumir um papel de observadora, porém gosta de participar nas brincadeiras e nos desafios. Testemunha que não gosta de observar lutas ou atitudes agressivas e, nesses casos, sente necessidade de intervir e assume o papel de mediadora de conflitos. Procura sempre dar feedback positivo, promover a confiança e autonomia e quanto a outros adultos, são igualmente promotores de aprendizagem e autonomia e cada elemento da equipa tem o cuidado de não intervir nem desautorizar o adulto de referência.

Por último, no que diz respeito à satisfação com o uso dos espaços exteriores para a promoção da autonomia das crianças, – bloco temático H - a educadora refere que o seu grau de satisfação é elevado, sentindo-se agradada por dar oportunidade às crianças de explorar o mundo com maior liberdade, fortalecendo a autoconfiança e o sentido de responsabilidade. Caso tivesse acesso a mais espaços verdes e elementos naturais, acredita que poderia potenciar o trabalho da autonomia e da criatividade.

Reflexão global sobre as intervenções

Direcionei as intervenções descritas para dois objetivos centrais: por um lado, colaborar na revitalização de equipamentos existentes, cuja utilização era rara e, por outro lado, proporcionar uma atividade estruturada que envolvesse situações de risco controlado e proporcionasse às crianças a oportunidade de correr, equilibrar-se, saltar e trepar, experimentando situações de potencial progressiva autonomia. Numa sociedade, em que o risco é evitado de forma constante, é importante “(...) formar uma geração de crianças, que possa ser bem-sucedida em lidar com o mundo do futuro (...)”, proporcionando oportunidades de correr riscos (Gill, 2007, cit. por Daly & Beloglovky, 2020, p. 149). Esta propensão, que as crianças revelaram na entrevista focus group para correr riscos controlados, foi motivadora para a planificação das etapas da gincana no exterior.

Antes de iniciar o conjunto de jogos, a educadora B teve o cuidado de me questionar sobre o modo como iria desenvolver as atividades e, ao

longo da apresentação, foi-me dando feedback e sugestões de melhoria. Procurei responder aos interesses do grupo e coloquei as crianças à vontade para escolherem entre colaborar nas minhas propostas ou optar pela brincadeira livre. Os grupos que realizaram os jogos mostraram entusiasmo, interesse, alegria e respeito pelas regras definidas, e os pequenos conflitos que surgiram foram rapidamente resolvidos através de pausas e de conversas tranquilas com as crianças. Silva et al. (2016) referem que “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo (...) oportunidades para o desenvolvimento do pensamento (...).” (p. 75).

Registo também como muito positivo a facilidade em utilizar o espaço exterior nesta Instituição, o que significa que os elementos da comunidade educativa o valorizam, considerando-o uma extensão do espaço interior, enquanto recurso pedagógico. Foi igualmente relevante a exploração de recursos subaproveitados que despertaram o interesse das crianças, visível no modo como utilizaram, por exemplo, o jogo da macaca, nos dias seguintes. Torna-se então necessário que o educador promova as atividades realizadas no exterior, enquanto metodologia alternativa ao confinamento à sala, pois as crianças necessitam de redescobrir o espaço e ganhar autonomia brincando regularmente (Neto, 2020).

Relativamente às dificuldades sentidas, dado que o meu estágio ocorreu nos meses de fevereiro e março, período de inverno, as condições meteorológicas adversas comprometeram algumas idas ao exterior. Desse modo, houve necessidade de fazer adaptações pontuais nos dias de chuva intensa. Registo ainda que os traçados de todos os jogos necessitavam de uma nova pintura de modo a torná-los mais coloridos e atrativos, o que teria oportunidade de realizar com as crianças como protagonistas, caso o período de estágio fosse mais alargado. Gostaria de ter lançado uma nova proposta para enriquecer a área dos jogos pintados no chão, como a criação de um novo traçado, por exemplo, o jogo do galo.

Quanto à dinamização de uma sessão de educação física, este domínio é propício ao desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais desde uma idade precoce. O conhecimento e o uso do seu corpo, a criação de uma imagem positiva de si mesma, o cumprimento de regras e a aceitação de dificuldades, bem como a capacidade de as ultrapassar são oportunidades que o domínio da educação física fornece para o desenvolvimento integral da criança (Silva et al., 2016).

A resposta ao desafio de dinamizar a referida sessão foi acolhida pelas crianças com entusiasmo e motivação e o resultado foi gratificante, pois todos conseguiram superar os obstáculos e mostraram vontade de prolongar a atividade nos dias seguintes. Observei que, nos momentos de brincadeira livre, alguns elementos trepavam o escorrega, equilibravam-se no equipamento e desciam a rede, testando as suas capacidades motoras. Embora a Instituição tenha um ginásio para a prática de educação física, as sessões no exterior são muito aliciantes e permitem um leque de experiências com risco controlado, capazes de promover a autoconfiança e a autonomia, pelo que considero importante potencializar os equipamentos do espaço exterior para realizar periodicamente este tipo de atividades.

Quanto às dificuldades sentidas, o facto de o grupo ter vinte e cinco crianças obrigou a um tempo considerável de espera pelo momento de participação de cada elemento na tarefa. Desse modo, foi desafiante gerir, em simultâneo, o desempenho de cada criança ao realizar a atividade e o restante grupo que, agitado, esperava a sua vez. Uma forma de colmatar esta dificuldade seria a divisão do grande grupo em pequenos grupos.

Por último, registo uma lacuna nas duas intervenções sobre a qual refleti à posteriori. Não houve um momento destinado à reflexão com as crianças, no final de cada atividade, que promoveria diálogo, com o objetivo de apontar aspetos positivos e/ou negativos das tarefas e desenvolver o espírito crítico. Na minha futura prática profissional, as reflexões com as crianças serão parte integrante de qualquer atividade desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresenta-se a síntese do estudo desenvolvido, procurando integrar, de forma crítica e reflexiva, as várias dimensões da investigação-ação realizada, as respostas aos objetivos definidos e à questão de partida, bem como as implicações formativas decorrentes deste percurso. O estudo teve como propósito compreender e potenciar o uso dos espaços exteriores na promoção da autonomia das crianças em educação de infância, partindo da constatação, em contexto de creche, de uma utilização reduzida desses espaços e de uma forte dependência das crianças em relação ao adulto. Foi a partir dessa realidade que surgiu o meu interesse em investigar de que modo o espaço exterior pode ser um ambiente privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, capaz de promover a autonomia da criança.

O estudo decorreu em dois contextos distintos: um primeiro em creche, em que apenas foi possível realizar observação e um segundo em jardim de infância, onde desenvolvi intervenções pedagógicas. As observações realizadas, as interações com as educadoras cooperantes e os dados recolhidos através das entrevistas e dos registos sistemáticos foram fundamentais para compreender as conceções e práticas relativas ao espaço exterior e para refletir sobre o papel do educador na construção de ambientes que favoreçam a autonomia nos espaços exteriores.

Partindo das observações realizadas, procede-se à sistematização integrada das evidências recolhidas, organizando-as em função dos objetivos definidos para o presente estudo, desenvolvido num contexto em que apenas ocorreu observação, sem intervenção direta, e noutro em que houve oportunidade para intervir diretamente. Assim, no que respeita ao primeiro objetivo - conhecer as conceções das educadoras cooperantes sobre os espaços exteriores enquanto contextos de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia das crianças – as evidências que recolhi no decurso das entrevistas, permitiram-me compreender que ambas as educadoras reconhecem o valor pedagógico desses espaços,

considerando-os uma extensão natural da sala e um contexto de múltiplas oportunidades para o desenvolvimento integral. As educadoras atribuíram especial importância ao movimento, à socialização, à linguagem e à motricidade, reconhecendo que o contacto com a natureza e a exploração de materiais naturais contribuem para a criatividade e a autoconfiança. Esta visão converge com o que defendem Neto (2020) e Marques et al. (2024), para quem o brincar ao ar livre é uma experiência essencial que promove a liberdade, o risco controlado e o desenvolvimento da autonomia.

A propósito do segundo objetivo, – caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços exteriores com vista à promoção da autonomia – constatei diferenças marcadas entre os contextos. Em contexto de creche, as idas ao exterior eram ocasionais e pouco estruturadas, enquanto em contexto de jardim de infância faziam parte da rotina diária e eram planificadas com intencionalidades educativas. Neste último contexto, a organização do espaço era mais diversificada e estimulante, com áreas verdes, zonas de sombra, materiais naturais e equipamentos que convidavam à experimentação e à descoberta. Considero assim que a utilização dos espaços exteriores depende de fatores organizacionais e, sobretudo, da intencionalidade pedagógica e, em jardim de infância, estes assumiam um papel central na rotina diária e potenciavam oportunidades de exploração que, segundo Silva et al. (2016), são fatores fundamentais ao desenvolvimento da autonomia.

Quanto ao terceiro objetivo - identificar obstáculos e fatores facilitadores percebidos pelas educadoras cooperantes para o uso dos espaços exteriores – as limitações variaram entre os contextos. Em creche, o principal constrangimento referia-se à ausência de acesso direto ao exterior, que obrigava a deslocações mais complexas e condicionava a frequência de saídas. Em jardim de infância, foram referidas as condições meteorológicas adversas e a falta de equipamentos lúdicos adequados às diferentes faixas etárias. Contudo, também foram identificados fatores facilitadores, como a motivação das crianças, o envolvimento das equipas

educativas e a valorização institucional do brincar ao ar livre. Tal como salientam Bento (2020) e Ferreira (2015), é essencial que os contextos educativos garantam oportunidades regulares de contacto com o meio natural, promovendo o desenvolvimento global e o bem-estar das crianças.

Relativamente ao quarto objetivo - conhecer as vivências das crianças nos espaços exteriores – as diferenças são notórias. Em creche, a reduzida frequência não permitiu observar atividades variadas. A escassez de equipamentos lúdicos e a ausência de espaços verdes foram fatores que limitaram as oportunidades de exploração e o processo de observação. Em jardim de infância, uma nova realidade permitiu-me observar as inúmeras possibilidades que o espaço oferece, dada a sua dimensão e a quantidade de equipamentos/jogos disponíveis. As idas diárias ao exterior ofereciam a possibilidade de brincar autonomamente e/ou realizar atividades estruturadas, proporcionando, em simultâneo, contextos de aprendizagens significativas, onde as crianças exercitavam a liberdade e desenvolviam competências físicas, cognitivas, emocionais e sociais (Post & Hohmann, 2011).

Passando ao quinto objetivo, - conhecer o papel das educadoras cooperantes e o nível de intervenção dos adultos nos espaços exteriores – foi-me dado observar que o envolvimento dos adultos nas brincadeiras é desafiante e estimulante. Em creche, a intervenção dos adultos resumia-se à vigilância constante e ao apoio sempre que necessário. Em jardim de infância, observei que os adultos propunham desafios, incentivavam as crianças a explorar e a tomar decisões, dando liberdade e incentivos à autoconfiança. Hohmann e Weikart (2011) sublinham que a autonomia se constrói quando o adulto confia na criança, observa e apoia apenas quando necessário. Constatei assim que o encorajamento da iniciativa se revelou uma estratégia pedagógica determinante para o processo de aquisição de autonomia.

No que concerne ao sexto objetivo, – recolher junto das educadoras cooperantes e crianças propostas pedagógicas a desenvolver nos espaços

exteriores – as crianças apresentaram sugestões que envolveram brincadeiras com risco como, por exemplo, colocar um trampolim no exterior, uma casa na árvore para subirem, um pneu pendurado numa árvore para se baloiçarem e um escorrega grande em espiral. Estas têm uma visão ilimitada das brincadeiras em espaço exterior e reconhecem, frequentemente, que os adultos as restringem. A este respeito, van Rooijen et al., (2023) apontam o risco moderado como um fator estruturante do desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança.

Por outro lado, as sugestões apresentadas pelas educadoras focam-se na importância dos espaços verdes e de materiais naturais enquanto potenciadores da exploração, da descoberta, da criatividade e da aprendizagem, numa perspetiva transversal às diferentes áreas. Porém, o receio dos adultos face ao risco leva-os a intervir e, por vezes, a impedir brincadeiras, numa atitude de proteção em demasia. Tal como refere Sandseter (2010) é necessário que o educador encontre um equilíbrio entre segurança e liberdade.

No último objetivo – promover a autonomia das crianças potenciando propostas pedagógicas estimulantes e desafiantes nos contextos exteriores – procurei estabelecer a ligação entre os contributos teóricos e a prática pedagógica. Constatei que as idas frequentes ao exterior têm impacto direto no bem-estar físico, emocional, cognitivo e social das crianças, promovendo o desenvolvimento da autonomia, fator de adaptação à vida. Assim, a primeira intervenção, “Os nossos jogos!”, teve como objetivo diversificar a oferta educativa no exterior, reaproveitando recursos que não eram utilizados frequentemente.

A segunda intervenção, “Gincana no exterior”, foi ao encontro dos interesses do grupo, ao proporcionar uma experiência ao ar livre, explorando as potencialidades do espaço e dos materiais disponíveis, quebrando a rotina das sessões de educação física que eram realizadas no ginásio. Definiram-se diversos objetivos, entre os quais, desenvolver a coordenação

motora; dar oportunidade de experimentar situações de risco controlado e encorajar a criança a realizar determinadas ações superando obstáculos.

As atividades fluíram tal como planeado. As crianças aderiram às propostas lançadas, revelaram satisfação, motivação e interesse pelos jogos pintados no chão, tendo eu observado que, em dias posteriores, de forma espontânea, se dirigiram principalmente ao jogo da macaca e brincaram de forma autónoma. A proposta “Gincana no exterior” incluía desafios como, por exemplo, a subida do escorrega pelo lado que se desce, que foram ao encontro do desejo manifestado pelo grupo. Em suma, o envolvimento das crianças foi revelador da interação entre todos os elementos, da compreensão das indicações fornecidas pelo adulto e da participação solidária. Para Bilton et al., (2017), a interação com o espaço exterior promove a aquisição de valores, dá oportunidade a que a criança se confronte com situações de risco e se liberte do medo, ajudando todo o processo de maturação e aprendizagem.

Após as intervenções, foi realizada uma reflexão conjunta com a educadora, a qual referiu que as atividades foram ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e estavam adaptadas às diferentes faixas etárias (três aos seis anos). Foi valorizada a atenção prestada a cada elemento do grupo e a clareza do discurso nas diferentes etapas e foi referido um aspeto a melhorar: a gestão de todos os elementos durante o tempo de espera para realizar o percurso na sessão de educação física. Reconheço essa dificuldade que poderia ser superada caso a atividade tivesse sido organizada em pequenos grupos, ou seja: em vez de chamar uma criança de cada vez, o grande grupo poderia ser dividido em pequenos grupos, reduzindo o tempo de espera.

A reflexão com as crianças sobre a prática pedagógica no final de cada atividade é um aspeto crucial para melhorar o desempenho profissional e, neste caso, não previ um período para, em conjunto, refletir sobre as tarefas. Aspetos positivos, aspetos a melhorar, e o que mais e menos agradou ao grupo seriam fatores a abordar durante esta reflexão, o que não

deixarei de realizar na minha futura prática pedagógica. O conjunto de intervenções realizadas foram oportunidades de aprender, de ganhar cada vez mais confiança no meu trabalho e o apoio e a disponibilidade constantes da educadora cooperante foram motivadores para consolidar o meu desempenho.

Recuperando a questão de investigação-ação formulada no início deste projeto “Como potenciar o uso dos espaços exteriores para promover a autonomia das crianças em educação de infância?”, a resposta tem por base as leituras realizadas, as observações em ambos os contextos de estágio, os registos, a captação de fotografias, vídeos e áudios, as notas de campo, as intervenções em jardim de infância e as reflexões conjuntas com as educadoras cooperantes.

A análise global do estudo permitiu-me concluir que a autonomia das crianças se promove no espaço exterior quando ele é concebido como um espaço educativo e não apenas recreativo (Bento & Costa, 2022) e quando é planeado de forma intencional e diversificada. Ao planear cuidadosamente a organização do espaço, dotá-lo de diversos de materiais e reaproveitar o que existe, o educador possibilita que cada criança experimente, erre, volte a tentar e desenvolva a autoconfiança. Para Bento e Costa (2022), o processo de aquisição de autonomia está relacionado com o espaço exterior e para proporcionar o seu desenvolvimento, o mesmo “(...) deve ser analisado de acordo com a variedade de possibilidades de brincadeiras oferecidas, contemplando áreas de conforto, socialização, brincadeiras de risco, movimento, contacto com a natureza e exploração de peças soltas.” (p. 273).

Por outro lado, ao adotar uma postura de observador e mediador confiante, o educador dá espaço a que a criança tenha iniciativa e tome as suas próprias decisões em liberdade. Assim, a postura do educador incidirá sobre a clarificação das atividades, tornando-se um suporte discreto que promove a autonomia, fator primordial para que a criança avance sozinha, colabore com os pares e desenvolva o sentimento de pertença ao grupo.

Rojó-Ramos et al. (2021) consideram que, no exterior, quando as crianças são encorajadas a envolver-se de forma ativa nas tarefas, tomam iniciativas e fazem escolhas de acordo com os seus interesses e são capazes de enfrentar dificuldades. Considerando que a prática pedagógica privilegia a participação ativa das crianças, estas, ao decidir o que fazer e como fazer, adquirem competências de autorregulação e compreendem que as suas escolhas interferem diretamente no processo de aprendizagem. Para Szanto (2015), “a atividade autónoma é assim para a criança uma fonte importante de aprendizagem psicomotora, sócio-emocional e cognitiva. A criança aprende também a aprender, ao mesmo tempo que constrói a sua autoconfiança.” (p. 17). Deste modo, as intervenções realizadas deram a oportunidade às crianças para desenvolverem a capacidade de concentração, a memória, a destreza e a adaptação a situações novas, fatores que contribuem para que estas sejam protagonistas das suas ações e decisões.

Ao longo deste processo de investigação-ação, foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente todo o processo clínico que decorreu e, posteriormente, a impossibilidade de realizar intervenções em creche. A necessidade de repensar atividades e adaptá-las às diferentes faixas etárias reforçaram a importância da flexibilidade e da adaptação a novas situações que caracterizam o trabalho educativo. Compreendi que investigar em contexto real implica lidar com constrangimentos institucionais e pessoais, mantendo, contudo, a coerência metodológica e o compromisso ético com as crianças e com a aprendizagem.

O percurso desenvolvido contribuiu de uma forma decisiva para a construção do meu perfil profissional enquanto educadora reflexiva e investigadora, cuja formação deverá ser contínua. A metodologia de investigação-ação permitiu-me compreender que a prática educativa é um espaço de permanente questionamento e de construção de saberes a partir da experiência. Ambos os contextos de estágios, bem como as intervenções realizadas, permitiram-me aprofundar os conhecimentos teóricos e

relacioná-los com a prática pedagógica. Assim, promover autonomia implica confiar nas capacidades das crianças, observar atentamente e criar condições para que experimentem, decidam e aprendam com os seus próprios erros. A relação estabelecida com as educadoras cooperantes, as entrevistas realizadas e os diálogos sistemáticos foram igualmente enriquecedores para o meu futuro percurso profissional, pois o trabalho conjunto entre educadores não deve ser pontual, mas assumir um carácter sistemático (Silva et al. 2016).

Enquanto futura educadora, pretendo ser uma mediadora que observa, dá prioridade à escuta e planifica as intervenções de modo que as oportunidades de aprendizagem sejam promotoras de autonomia, em simultâneo com o desenvolvimento da responsabilidade e com a perceção do risco que, naturalmente, faz parte do quotidiano. Este estudo reforçou, assim, a minha convicção de que o educador deve ser um mediador sensível, ético e colaborativo, comprometido com a criação de contextos educativos que respeitam o ritmo e a voz de cada criança.

Referências Bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa (2023). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea* (Vol. 1). Academia das Ciências de Lisboa/ Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Língua Portuguesa.

Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Alves, M. G., & Azevedo N. R. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo Editoras.

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

Arvanitis, A., Barrable, A., & Touloumakos, A. (2024). The relationship between autonomy support and structure in early childhood nature-based settings: Practices and challenges. *Learning Environments Research*, 27, 101–119. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09470-0>

Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. APEI.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barrable, A. (2020). Shaping space and practice to support autonomy: Lessons from natural settings in Scotland. *Learning Environment Research*, 23, 291–305. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09305-x>

Batista, I., Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. C., & Pais, S. C. (2020). *Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.

Bento, G. (2020). *Grelha de observação dos espaços exteriores em educação de infância*. Universidade de Coimbra.

Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – Perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127–140.

Bento, G., & Costa, J. A. (2022). Outdoor spaces design in early childhood settings – Analysing opportunities for children’s play in Portugal. *International Journal of Play*, 11(3), 270–288. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2101274>

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana De Educación*, 72, 85–104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>

Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91–106. <https://doi.org/10.21814/rpe.17657>

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cardona, J. M., Silva, L. I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Cooke, M., Wong, S., & Press, F. (2019). Towards a re-conceptualisation of risk in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1463949119840740>

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

Daly, L., & Beloglovky, M. (2020). *Peças soltas 4 – Estimular a aprendizagem no século XXI*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dias, G. (2021). Descomplicar o espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 16-18.

Esteves, S., Pinheiro, F., Campos, F., & Raimundo, S. (2018). Brincar fora de portas – A experiência da Santa Casa de Misericórdia da Maia. *Cadernos de Educação de Infância*, 114, 16-20.

Estrela, M. (2020). Brincar ao ar livre – Transformação das práticas pedagógicas no espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 121, 11-14.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>

Ferreira, A. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância (Tese de doutoramento)*. Universidade de Aveiro.

Fochi, P. S. (2018). Pikler-Lóczy: A construção de uma pedagogia dos detalhes. In S. B. Araújo, D. Lino, P. Fochi, M. A. Folque, M. Bettencourt,

& L. Santos (Eds.). *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 181-194). Porto Editora.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5, 5-12.

Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31.

Gill, T. (2007). *No fear – Growing up in a risk averse society*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). Investigar em educação: Reflexões e perspetivas multidisciplinares. *Interações*, 27, 1-12.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. L., & Luukka, E. (2023). Outdoor learning in early childhood education: Exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102–119. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_

Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40. <https://doi.org/10.1177/183693910803300206>

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

Morgan, D. L. (2018). Focus groups and social interaction. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.) (pp. 836-854). Sage.

Murray, E. J., & Williams, P. H. (2020). Risk-tasking and assessment in toddlers during nature play: The role of family and play context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(3), 259-273. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1660193>

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

Neto, C., & Lopes, F. (2023). *Brincar em todo o lado*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.

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

Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2021). *Diálogos sobre educação de infância – Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

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

Robson, S., & Rowe, V. (2012). Observing young children's creative thinking: Engagement, involvement and persistence. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 349-364. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.743098>

Royo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., García-Gordillo, M. A., & Adsuar, J. C. (2021). Early childhood education teachers' perception of outdoor learning activities in the Spanish region of Extremadura. *Sustainability*, 13(16), 8986. <https://doi.org/10.3390/su13168986>

van Rooijen, M., De Martelaer, K., Lensvelt-Mulders, G., van der Poel, L., & Cotterink, M. (2023). "It is scary, but then I just do it anyway": Children's experiences and concerns about risk and challenge during loose parts play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(22), 7032. <https://doi.org/10.3390/ijerph20227032>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children (Tese de doutoramento)*. Norwegian University of Science and Technology.

Santos, L. (2003). *A Educação Nova, a Escola Moderna e a construção da pessoa*. Universidade Nova de Lisboa.

Saúde, A., Costa, E., Fernandes, J. J., Amaral, M. L., Almeida, P. & André, T. L. (2015). *Referencial de educação para o risco – Educação pré-escolar, ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e ensino secundário*. Ministério da Educação e Ciência.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35, 5-50.

Serrano, P. (2022). *O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos*. Papa-letras.

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

Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Soares, N. S. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40.

Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu, cá em baixo, a lama*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

Szanto, A. (2015). A actividade autónoma como forma de vida. *Infância na Europa*, 28, 17-18.

Tardos, A. (2016). Autonomia e/ou dependência. In J. Falk (Ed.), *Abordagem Pikler – Educação infantil* (pp. 50-61). Ediciones Octaedro.

Trueba, B. (2015). Autonomia, uma jornada promotora de reflexão. *Infância na Europa*, 28, 6-8.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2010). *Trabalho por projetos na educação de infância*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vogl, S., Schmidt, E.-M., & Kapella, O. (2023). Focus groups with children: Practicalities and methodological insights. *Forum Qualitative Social Research*, 24(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.3971>

Watts, H. (1985). *When teachers are researchers, teaching improves*. *Journal of Staff Development*, 6(2), 118-127.

Legislação

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1.^a série - N.º 37.

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2024-2027).

Projeto Curricular de Escola da Instituição B (2022-2025).

Projeto Curricular de Sala da Instituição B (2024-2025).

Trabalhos Acadêmicos

Trabalhos realizados no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação e Projeto I e II.

Trabalhos realizados no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância I e II.

Apêndices

Apêndice A – Grelha de observação

Instituição:

 / / - Período horário:

Atividade: estruturada livre

Crianças	Tipos de brincadeiras de risco (A – Altura / V – Velocidade / P – Perigoso / B – Brutal / E – Escondidos)	Outras notas	Níveis de intervenção dos adultos (CPC/SPC – Com e Sem Pedido da Criança) (SI – Sem Interv/ II – Interv Indireta/ ID – Interv Direta)		
	Descrição da brincadeira		Educadora	Auxiliar	Outros

Legenda:

CPC, Intervenção do adulto Com Pedido de ajuda da Criança

SPC, Intervenção do adulto Sem Pedido de ajuda da Criança

SI, Sem Intervenção: o adulto não se envolve, apenas observa a ação da criança, pode incluir ignorar o pedido de ajuda da criança.

II, Intervenção Indireta: o adulto envolve-se na brincadeira ao dar instruções verbais ou fazer perguntas à criança que ajudam a refletir sobre o que fazer ou como fazer, ou seja, o adulto não apresenta a solução, mas serve de apoio à procura da solução por parte da criança (ex. adulto proporciona à criança um “feedback reflexivo”, partilha palavras de encorajamento, incita à colaboração entre pares) (ZDP, Zona de Desenvolvimento Proximal, i.e., o adulto é andaime).

ID, Intervenção Direta: o adulto envolve-se na brincadeira ao dar instruções verbais (diz o que fazer) e/ou realiza a ação com a criança, auxiliando-a a resolver uma situação dirigindo a ação.

Apêndice B – Guião da entrevista semiestruturada às educadoras cooperantes

<p>Objetivos: (1) Conhecer a conceção da educadora sobre os espaços exteriores para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nomeadamente no âmbito da autonomia; (2) Conhecer as experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora nos espaços exteriores; (3) Identificar obstáculos e fatores facilitadores percebidos pela educadora relativos ao uso dos espaços exteriores para a aprendizagem e desenvolvimento (da autonomia das crianças); (4) Caracterizar as respostas comportamentais e emocionais das crianças (percebidas pela educadora) nos espaços exteriores; (5) Conhecer a conceção da educadora sobre o seu papel e o dos outros adultos presentes nos espaços exteriores (e respetivos níveis de intervenção)</p>			
Blocos temáticos	Objetivos	Perguntas	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da educadora para participar na entrevista</p>	<p>A1. Agradecer a colaboração da educadora, reforçando a relevância da sua participação na prossecução do projeto de investigação. Recordar a duração e os objetivos da entrevista.</p>	<p>A1.1 No contexto da sua prestimosa colaboração no nosso projeto de investigação, agradecemos desde já a disponibilidade e interesse em participar nesta entrevista, que terá uma duração aproximada de 45 minutos. As suas respostas serão importantes para a prossecução do nosso projeto.</p>	

	<p>A2. Agradecer a autorização para a gravação áudio da entrevista, assegurando o caráter confidencial e anónimo das informações.</p>	<p>Esta entrevista tem como principais objetivos: conhecer a sua visão sobre os espaços exteriores na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nomeadamente no âmbito da autonomia das crianças; conhecer práticas pedagógicas que desenvolve (e que gostaria de desenvolver) nos espaços exteriores para promover a autonomia das crianças.</p> <p>A2.1 Agradecemos o facto de ter permitido a gravação áudio da entrevista para efeitos do nosso projeto de investigação. Os dados recolhidos cumprem com o critério de confidencialidade e serão anonimizados. Depois de analisados os</p>	
--	--	--	--

		dados, a gravação áudio da entrevista será destruída.	
	A3. Agradecer a colaboração e o tempo despendido.	A3.1 Agradecemos a sua colaboração e o tempo despendido.	
B. Caracterização do/a entrevistado/a	B1. Conhecer o/a entrevistado, identificando aspetos do seu percurso profissional.	B1.1 Há quanto tempo é educadora? B1.2 Há quanto tempo está nesta instituição?	
C. Conceção da educadora sobre os espaços exteriores e sua relação com aprendizagem, desenvolvimento e autonomia	C1. Conhecer a conceção da educadora sobre os espaços exteriores para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nomeadamente no âmbito da autonomia.	C1.1 Para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças como é que a (nome da educadora) perspetiva os espaços exteriores? A seu ver, em que medida os espaços exteriores se constituem espaços de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças? C1.2 Ao longo da sua carreira, enquanto educadora, a sua visão sobre os espaços	

		<p>exteriores foi sempre essa (a mesma) ou tem vindo a alterar? Porquê?</p> <p>C1.3 Em que medida os espaços exteriores são ou podem ser espaços promotores da autonomia das crianças?</p>	
<p>D. Práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora nos espaços exteriores para a promoção da autonomia das crianças</p>	<p>D1. Caracterizar as práticas pedagógicas (percebidas e) desenvolvidas pela educadora nos espaços exteriores para promover a autonomia das crianças.</p>	<p>D1.1 Que experiências proporciona às crianças em espaços exteriores?</p> <p>D1.2 Com que objetivos/intencionalidades?</p> <p>D1.3 Com que frequência? Porquê?</p> <p>D1.4 Em que período do dia? Porquê?</p> <p>D1.5 Nas suas práticas pedagógicas, que espaços exteriores usa?</p> <p>D1.6 Como os explora?</p> <p>D1.7 Que uso faz de espaços exteriores para promover a autonomia das crianças?</p> <p>D1.8 Que tipo de experiências/brincadeiras proporciona</p>	

		com este objetivo de promover a autonomia das crianças?	
E. Obstáculos e fatores facilitadores (percebidos pela educadora) do uso dos espaços exteriores para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia das crianças	E1. Identificar fatores que dificultam e que facilitam o uso dos espaços exteriores para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia das crianças.	E1.1 Que aspetos considera que dificultam o uso de espaços exteriores como espaços de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia das crianças? Porquê? E1.2 Que aspetos considera que facilitam o uso de espaços exteriores como espaços de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia das crianças? Porquê?	
F. Respostas (percebidas pela educadora) comportamentais e emocionais das crianças nos espaços exteriores	F1. Caracterizar as respostas (percebidas pela educadora) comportamentais e emocionais das crianças nos espaços exteriores.	F1.1 Como caracteriza os comportamentos das crianças nos espaços exteriores? F1.2 Como caracteriza as emoções vividas pelas crianças nos espaços exteriores?	Solicitar exemplos concretos que ilustrem os comportamentos e as emoções vividas pelas crianças nos espaços exteriores.

<p>G. Conceção da educadora sobre o papel de outros adultos (e seus níveis de intervenção) nos espaços exteriores</p>	<p>G1. Conhecer a conceção da educadora sobre o seu papel nos espaços exteriores e seus níveis de intervenção.</p> <p>G2. Conhecer a conceção da educadora sobre o papel de outros adultos presentes nos espaços exteriores e seus níveis de intervenção.</p>	<p>G1.1 Que papel adota durante o tempo em que as crianças desenvolvem as suas aprendizagens nos espaços exteriores?</p> <p>G1.2 Que tipo de intervenção tem? O que faz durante esse tempo?</p> <p>G1.3 O que diz durante esse tempo?</p> <p>G1.4 Que papel adotam os outros adultos presentes nos espaços exteriores (ex. auxiliar, estagiária) durante o tempo em que as crianças estão nos espaços exteriores?</p> <p>G2.1 Que tipo de intervenção têm? O que fazem durante esse tempo?</p> <p>G2.2 O que dizem durante esse tempo?</p>	<p>Solicitar exemplos concretos que ilustrem o papel que a educadora considera adotar, o tipo de intervenção que tem (o mesmo para os outros adultos).</p>
<p>H. Satisfação com o uso dos espaços exteriores para a</p>	<p>H1. Compreender o nível de satisfação da educadora em relação ao uso dos espaços</p>	<p>H1.1 Em que medida se sente satisfeita com o uso que faz dos espaços exteriores para promover a autonomia das crianças?</p>	<p>Solicitar exemplos concretos que ilustrem as mudanças consideradas</p>

<p>promoção da autonomia das crianças</p>	<p>exteriores para a promoção da autonomia das crianças.</p>	<p>Porquê? H1.2 O que faria diferente em espaços exteriores para promover (ainda mais) a autonomia das crianças? O que a faria ficar mais satisfeita?</p>	<p>pertinentes para maximizar os espaços exteriores como espaços de promoção da autonomia das crianças.</p>
<p>I. Agradecimento e fecho</p>	<p>I1. Agradecer a colaboração e o tempo despendido.</p>		

Apêndice C – Guião do *Focus Group* com as crianças

Objetivos: (1) Conhecer experiências realizadas (pelas crianças) no espaço exterior; (2) Conhecer comportamentos manifestados (pelas crianças) no espaço exterior; (3) Conhecer emoções manifestadas (pelas crianças) na realização de brincadeiras no espaço exterior; (4) Conhecer a perceção das crianças relativamente ao nível de intervenção dos adultos no espaço exterior; (5) Conhecer propostas das crianças para utilização do espaço exterior.			
Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas	Observações
A. Experiências lúdicas estimulantes e desafiantes	A1. Conhecer experiências desenvolvidas no espaço exterior. A2. Identificar as preferências das crianças.	A1.1 Costumam vir brincar para o espaço exterior? A1.2 O que é que costumam fazer cá fora? A2.1 O que é que já fizeram cá fora que foi mesmo divertido?	
B. Emoções em relação a essas situações	B1. Identificar as emoções das crianças relativamente ao uso do espaço exterior.	B1.1 Gostam ou não de brincar fora da sala? Porquê? B1.2 Quando estão cá fora, como é que se sentem?	
C. Intervenção do adulto (educadora, auxiliar, estagiária)	C1. Compreender as perceções das crianças relativamente às	C1.1 Quando vocês estão no espaço exterior e um adulto também está convosco, o que é	- Referir educadora, auxiliar ou estagiária no momento da conversa.

durante essas situações	intervenções dos adultos no espaço exterior.	que ele costuma fazer? E o que é que costuma dizer?	
D. Propostas para o uso do espaço exterior no futuro	D1. Identificar propostas que as crianças têm para realizarem no espaço exterior.	D1.1 Vamos imaginar que somos Reis e Rainhas lá fora. Cada um de vocês tem direito a pedir três desejos. Começo eu: “A Rainha Carolina manda... colocar um baloiço na árvore! Agora tu, (nome da criança)!”	- Cada criança poderá pedir três desejos, rotativamente.

Apêndice D – Transcrição da Entrevista Semiestruturada –

Educadora Cooperante A

Questão: Há quanto tempo é Educadora de Infância?

Resposta: Então, eu sou educadora desde 2003, desde setembro de 2003. Portanto, há 21, quase 22 anos.

Questão: Há quanto tempo está nesta Instituição?

Resposta: Desde 2012, portanto há 13 anos. Agora já não estou, mas foi desde setembro de 2012.

Questão: A seu ver, em que medida os espaços exteriores se constituem espaços de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças?

Resposta: Relativamente ao espaço exterior, se nós formos a pensar nas áreas de desenvolvimento, que estão previstas para a creche, nós podemos perceber facilmente que num espaço exterior nós conseguimos desenvolver um conjunto de todas as áreas e todas se interligam entre si. Ou seja, na área da autonomia, porque o brincar é uma coisa natural nas crianças e, embora haja muitas crianças que não se sentem à vontade, às vezes, para se afastar do adulto, o espaço exterior e o facto de quererem explorar e brincar ajuda-as a ser autónomas nesse momento. A questão da socialização que é muito importante... Quando eles brincam têm a necessidade de comunicar uns com os outros, aqui temos a linguagem e a comunicação. Quanto à cognição, se pudermos observar uma criança a explorar os bichinhos ou, por exemplo, um avião que vê no céu, alguma coisa deste género, está a aprender e a criar as suas próprias aprendizagens. Portanto, brincando e observando o mundo à sua volta, ela está a desenvolver a cognição. E a parte motora, que é fundamental. No exterior, não desenvolvemos só a parte da motricidade global, mas também a motricidade fina porque a criança agarra-se, toca, experiencia com as mãos... em vários momentos, em várias brincadeiras que faz sozinha e, muitas vezes, com os outros também. (...) Nós observamos hoje em dia que as crianças estão muito presas em casa, muito à volta das tecnologias, cada

vez fazem menos atividade física e é fundamental. É fundamental para toda a gente, para as crianças, para nós, para toda a gente...

Questão: Ao longo da sua carreira, a visão sobre o espaço exterior foi sempre essa ou tem vindo a alterar?

Resposta: Não, foi sempre esta. Sabes que eu sou do tempo em que se brincava na rua e isso, para além de me deixar muito boas recordações, foi fundamental no meu crescimento, portanto... E se tu fores ver, por exemplo, o autor, o professor Carlos Neto, e as coisas que ele nos vai evidenciando nas publicações, no livro dele, é fundamental. Muitas vezes, nós observamos crianças, por exemplo, com dois anos, com dificuldades no equilíbrio, às vezes a movimentarem-se, isso tem a ver muito com o não ter atividade física. Porque, para a criança procurar o equilíbrio, tem que se desequilibrar, se ela tiver quieta num sítio, ela não vai experienciar isso e não vai procurar esse equilíbrio. O espaço exterior é mesmo fundamental.

Questão: Em que medida os espaços exteriores são ou podem ser espaços promotores da autonomia das crianças?

Resposta: A descoberta... Claro que, muitas vezes, nós vemos nas creches que o espaço exterior é limitado, mas também podemos observar outros sítios que eles têm uma horta, ou têm a possibilidade de sair mais à rua, ou têm mais possibilidade de mexer na terra... Portanto, tudo depende das possibilidades que eles têm para explorar. Mas, como tu chegaste a observar, eles conseguem brincar e criar brincadeiras, mesmo que o espaço não tenha grandes brinquedos, grandes opções. Portanto, eles vão sempre descobrir alguma coisa, eles vão criando uma riqueza de aprendizagem naquele espaço, mesmo que ele não tenha muito para oferecer.

Estagiária: Pois, eu vi lá na nossa Instituição que, de facto, o espaço exterior que nós utilizávamos lá fora não havia muitas opções de materiais naturais, nem de brinquedos. Era só mesmo o piso em tartan e aqueles dois equipamentos lúdicos. No único dia em que eu fui, no segundo momento de

estágio, já foi diferente do primeiro porque eles até já tinham pneus, já se interessavam pelos pneus, já faziam brincadeiras...

Resposta: Sim, e têm triciclos, não estão é sempre lá porque há sempre o risco de desaparecerem. Mas têm os triciclos, têm bolas e vão tendo essas coisas que nós, de vez em quando, vamos buscar para eles poderem explorar, mas digamos que eles brincam na mesma se não os tiverem. Naturalmente, os mais velhinhos brincam uns com os outros, e estes que agora têm dois anos também já vão brincando uns com os outros, mas quando eles são muito pequeninos, ainda andam muito de roda do adulto, há muito aquela dependência do adulto... E o que nós tentamos fazer é eles habituarem-se ao espaço exterior e pode-se perceber que há muitos miúdos que não estão habituados e, por isso, choram ou ficam mais inseguros, mas basta estar ali ao pé deles e eles poderem ir descobrir e ir explorar, só isso ajuda a que eles se vão tornando mais autónomos também nessa descoberta. Aliás, eu acho que é fundamental eles terem pelo menos, uma vez por dia, algum tempo para irem ao exterior. Nós sabemos que, na altura do inverno, não é assim tão possível, mas sempre que há essa possibilidade, acho que é fundamental.

Questão: Que experiências proporciona às crianças nos espaços exteriores?

Resposta: Olha, nós podemos fazer de tudo no espaço exterior. Algumas vezes, já chegámos a fazer pintura no exterior; muitas vezes, fazemos as atividades de psicomotricidade, quando está bom tempo, no exterior, mais... já fizemos sessões de música no exterior e, muitas vezes, levamos as bolinhas de sabão que eles adoram. Este ano, estávamos a fazer, por exemplo, o dia do triciclo, mas como não havia triciclos para todos, pedimos aos pais e os pais naquele dia traziam os triciclos de casa e era o dia do triciclo. Portanto, eles andavam felicíssimos com os triciclos. Tudo aquilo que nós fazemos na sala, podemos também fazer no exterior, basta assim quisermos e termos a vontade de o fazer. Tu não tens que fazer uma colagem na sala, podes fazê-la no exterior.

Questão: Com que intencionalidades é que realiza essas experiências?

Resposta: A intencionalidade na sala surge sempre dos interesses que as crianças têm. Muitas vezes, até levamos o trabalho ou esses interesses que temos na sala para o exterior. Por exemplo, estou-me a recordar de um ano que fizemos um projeto sobre uma menina que tinha um crocodilo, parecia um crocodilo da Lacoste e, entretanto, não sei como é que ela fez, perdeu o crocodilo... Então o que é que nós fizemos? Lançámos um alerta e até lançámos um alerta no Facebook, em que andava um crocodilo à solta, em Vale Figueira. Pusemos toda a escola e a comunidade envolvente à procura do crocodilo, até arranjàmos panfletos e fizemos coisas para entregar nos cafés e para dar à vizinhança para que se vissem o crocodilo, nos viessem trazer o crocodilo. Portanto, isto depois correu tão bem que houve uma avó lá da Instituição que encontrou o crocodilo na rua, que levou para casa, lavou-o e depois, um dia, quando entrou na escola viu o panfleto no portão e trouxe o crocodilo de volta.

Estes projetos que surgem na sala ou estas problemáticas que surgem também podem ser levadas para o exterior. Nós fazemos, muitas vezes, por exemplo, o abril azul, que tem a ver com os maus-tratos na infância e os direitos da criança. Todos os anos, nós fazemos uma caminhada pelos direitos, portanto... esse projeto da instituição, e aí não é da sala, também sai cá para fora, para a comunidade, para alertar a comunidade. Portanto, isto é também uma exploração do espaço exterior também porque aquelas crianças estão habituadas a andar ao colo e pronto, assim saem para o exterior e exploram o ambiente envolvente.

Questão: E qual é a frequência das experiências que proporciona nos espaços exteriores? Faz todas as semanas?

Resposta: Sim. Normalmente, diariamente, se tivermos essa possibilidade, vamos ao espaço exterior. Agora, se for para sair da instituição, para a rua, exige algumas formalidades, nomeadamente a questão das famílias. Normalmente, só vamos com os mais pequeninos, com os da creche, a partir de janeiro, fevereiro, março, que é quando eles começam também a ser um

bocadinho mais autônomos. Porque, como somos poucas, em termos de adultos, tem de haver uma segurança em como nós, quando saímos vai tudo correr bem.

Questão: Mas quando realiza as atividades, no espaço exterior da instituição, faz com frequência?

Resposta: Sim, mas não quer dizer que na nossa agenda não esteja lá todas as semanas. Também não quer dizer que aconteçam todas as semanas, porque, às vezes, surgem outras coisas e que não é possível... Basta, por exemplo, faltar alguém, já não é possível nós sairmos. Quando eu falo em faltar alguém, falo em adultos. A nossa agenda também é flexível, não é rígida. Depende também das condições.

Questão: Em que período do dia é que costuma fazer as atividades?

Resposta: As atividades de saídas ao exterior é mais de manhã.

Questão: Mas quanto ao exterior da Instituição, é também mais de manhã ou também vão à tarde?

Resposta: É mais de manhã, sim.

Questão: E porquê?

Resposta: Porque à tarde... normalmente, eles dormem, depois vem o lanche e depois do lanche começam a sair. Portanto, não há aquela facilidade de nós sairmos. Depois também a nível da questão do pessoal, também há uma auxiliar que sai às quatro, portanto é mais difícil de nós sairmos com eles. Normalmente, as atividades do exterior centram-se no período da manhã.

Questão: Nas suas práticas pedagógicas, que espaços exteriores é que utiliza?

Resposta: Eu utilizo os parques, ali dentro da Instituição. Temos uma cozinha, que nós chamamos o parque das pedras, que o chão tem pedras e eles metem dentro dos recipientes, tiram com as pás, portanto temos esse

espaço; e para os mais pequeninos temos o espaço exterior cá em cima no terceiro andar, com um baloiço, um pneu, um género de caixa de areia com rolhas... Também temos a piscina de bolas cá dentro, mas que, por vezes, pomos no exterior, naquela varanda, no terceiro andar.

Questão: Como é que explora esses espaços exteriores?

Resposta: Normalmente eu dou-lhes os materiais e tento que eles explorem sozinhos. Quando é as sessões de psicomotricidade, dou uma orientação e vou vigiando, mas depois, no final, deixo-os sempre explorar os materiais sozinhos. Portanto, fazemos ali algum tempo em que há regras, mas depois eles gostam sempre de explorar os materiais. Portanto, sem haver aquela intencionalidade “Tens que fazer isto!”, não. Brincam com os arcos e com as bolas de forma autónoma. Há sempre esse momento de exploração. Mas quando estão a brincar, normalmente, exploram autonomamente.

Eu não costumo intervir muito nas brincadeiras deles, estou a vigiar, estou a olhar para eles, estou a ver o que é que está a acontecer até porque, a partir daí, podemos fazer registos de observação ou narrativas, mas não costumo intervir muito na brincadeira deles. Aliás, em todos os momentos, seja na sala, o meu papel é mais de observador porque o brincar é entre eles, nós não temos que intervir na brincadeira, a não ser que a criança venha brincar connosco. Mas se há um momento de brincadeira entre eles, eu não vou interromper, se não estamos a influenciar a riqueza daquele momento.

Questão: Quando vai com as crianças ao espaço exterior da Instituição, elas têm oportunidade de realizar brincadeiras livres ou realizam brincadeiras dirigidas?

Resposta: Imagina, vamos à mata apanhar pinhas ou... eles vão e não vão, por exemplo, de mãos dadas, eles vão comigo, não vão em filinha. Portanto, eles têm a liberdade... eles sabem que têm de estar ali perto de nós porque nós conversamos com eles antes de sair. Há sempre uma conversa a explicar o que vamos fazer, o que é que queremos fazer, e eles vão ali junto

de nós. Portanto, vai sempre alguém à frente e alguém atrás e eles não saem ali daquele meio, mas há uma liberdade. Não há ali comboios, nem mãos dadas, nem carreirinhos, não há nada disso. Têm que haver liberdade, porque senão as crianças também não conseguem explorar aquilo, perde-se o objetivo da coisa. Claro que depois vamos apanhar pinhas, mas alguns apanham, outros não apanham, outros... claro que nós vamos sempre lembrando o que é que estamos ali a fazer ou o que é que vamos fazer, vamos sempre conversando, mas há uma liberdade de movimentos. Claro que se uma criança, de repente, começa a correr tem de haver um controlo, não pode haver descontrolo, mas, normalmente, as crianças até têm esse sentido de se sentir crescidas, nem se afastam muito. Tu hás de reparar que, mesmo quando nós vamos para o refeitório ou vamos para o espaço exterior, não há comboios, eles vão à vontade. Isto também faz parte de ganhar autonomia.

Questão: Que aspetos é que considera que dificultam o uso dos espaços exteriores como espaços de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia das crianças? Porquê?

Resposta: O que dificulta ali na nossa Instituição tem a ver com as acessibilidades. Dificulta muito porque, como a Instituição é em vários pisos, não há um acesso direto ao espaço exterior. A única sala que tem acesso direto ao espaço exterior é uma sala de pré, todas as outras salas, nenhuma tem esse acesso. Acho que se perde um bocadinho no sentido em que podia-se trabalhar mais no espaço exterior, se tivéssemos esse acesso direto. Podia ser que a sala fosse um prolongamento ou se prolongasse para o espaço exterior, se tivesse logo ali uma porta de acesso. Esse acho que é o principal constrangimento.

O que é facilitador é a possibilidade de eles irem, todos os dias, não haver regras para explorar o espaço exterior, podermos ir sempre que quisermos, podermos explorar como quisermos, isso não há limitações. Agora, realmente, a acessibilidade seria muito mais fácil e muito mais eficaz, trazer as atividades da sala para fora, se houvesse esse acesso mais fácil.

Podes imaginar, por exemplo, uma sala de berçário, ter que levar uns meninos e outros que não andam ao colo para o espaço exterior, é de uma dificuldade... apesar de eles agora terem um carrinho, mas é extremamente difícil e demorado para o número de adulto que temos. Acabam por muitas vezes se desmotivarem para ir para o espaço exterior pela dificuldade, enquanto se houvesse esse acesso era muito mais fácil.

Questão: Como é que caracteriza os comportamentos das crianças nos espaços exteriores? Queira, por favor, apresentar exemplos concretos de comportamentos e emoções vividas pelas crianças nestes espaços.

Resposta: Nós, no início do ano, observamos muito que as crianças, quando estão naquela fase de adaptação, se nós as levamos para o espaço exterior, o comportamento deles muda drasticamente. É natural que haja choros na adaptação, mas quando eles descobrem o espaço exterior, há muitos que ficam mais calmos, não choram tanto e ficam mais felizes por estarem no espaço exterior. Em termos de comportamento, numa forma geral, é assim, no espaço exterior também se observam muitos conflitos, não é só na sala. Mas como é um espaço mais amplo, digamos assim, por vezes, não há tanto esse conflito, e eu acho que eles resolvem melhor uns com os outros esses conflitos. Mas naturalmente nestas idades, eles não conseguem partilhar nem os materiais, nem os espaços. Muitas vezes, por maior que ele seja, há sempre momentos... olha acontece, muitas vezes, o agarrar o manípulo do portão, que todos querem agarrar, choram e guerreiam por causa disso. Acontecem muito estes conflitos no espaço exterior, tal como acontecem na sala.

Questão: Como caracteriza as emoções vividas pelas crianças nos espaços exteriores?

Resposta: Vai ao encontro, sim. Assim que a gente abre a porta do refeitório para eles irem para o espaço exterior é uma alegria para eles, ficam felicíssimos. Aliás, eles agora já sabem o caminho, já vão a correr e já conseguem abrir a porta e tudo.

Questão: Que papel é que adota durante o tempo em que as crianças desenvolvem as suas aprendizagens nos espaços exteriores?

Resposta: Quando estou a fazer atividades dirigidas com eles?

Estagiária: Ou pode ser em momentos de brincadeira livre.

Resposta: Como eu te disse, eu não intervenho nas brincadeiras. Quando eles estão em momentos de brincar autónomo, eu tento não intervir. O meu papel é só vigiar... muitas vezes, eu noto que há adultos que intervêm e eu não fico muito agradada com isso, porque acho que se deve dar espaço e eles também conseguem vir ter connosco no caso de precisarem de nós ou de alguma coisa, porque nós estamos sempre ali. Mas eu, naturalmente, não intervenho nas brincadeiras deles, porque a riqueza do momento está na relação uns com os outros.

Questão: Por exemplo, num momento em concreto, quando a educadora observa um conflito, que tipo de intervenção é que tem e o que é que diz nesse momento?

Resposta: Normalmente, quando eu vejo que está a surgir um conflito, eu estou de vigilância, tento que eles resolvam sozinhos, mas se eu vejo que não é possível, aproximo-me deles e converso com os dois. Portanto, eles já começam a entender aquilo que nós falamos, com os mais pequeninos é mais difícil, mas, nesta idade já começam a entender e, portanto, normalmente, eu só me aproximo quando eles não conseguem resolver sozinhos. Claro que temos de estar sempre atentas ao momento, não podemos descurar-nos disso, porque no momento pode surgir uma agressividade, algo mais complicado e nós temos de estar atentas a isso. Mas tento sempre que eles tentem resolver sozinhos, alguém tem de ceder... claro que se isso, nos primeiros momentos, não acontece, temos que intervir e a minha forma de intervir é falar com os dois.

Questão: E quanto aos outros elementos presentes no espaço exterior? Por exemplo, uma auxiliar ou uma estagiária que esteja, que papel é que os

adultos adotam com as crianças que estão no espaço exterior? Que tipo de intervenção têm?

Resposta: Nós, naturalmente, somos cuidadores. Quando eles precisam de alguma coisa, nós aproximamo-nos e pegamos ao colo quando choram ou... mas também não concordo que se vá para o espaço exterior para se estar ao colo e, muitas vezes, acontece que as auxiliares, que têm menos formação, não conseguem desligar a parte emocional da parte técnica. Se nós queremos que as crianças sejam autónomas no espaço exterior, elas não podem estar sempre ao colo no espaço exterior. Nós temos é que transmitir segurança à criança, fazê-la saber que nós estamos ali, caso ela necessite, mas deixá-la ir. Acho que nós não podemos condicionar a criança, seja na sala, seja fora dela, não pode haver esse condicionamento. Há crianças que vão até naturalmente, mas há aquelas que se agarram tanto e não saem dali.

Tu conhecestes um exemplo e, neste momento, parece outra criança, já interage com os outros, já tem um outro elemento com quem brinca no espaço exterior, nem que seja andarem a correr atrás uma da outra, já não há ansiedade. Mas o que eu faço com ela é dar-lhe confiança e depois digo "Vai! Eu quero que vás à tua vida que eu estou aqui!". Portanto, eu acho que é importante darmos essa segurança, mas também darmos autonomia. Cada vez mais é difícil porque as famílias, como estão pouco tempo com eles, não dão espaço para essa autonomia e tu vais reparar que, quando as crianças começam a andar, continuam a vir ao colo e isso influencia o desenvolvimento motor dessas crianças. É fundamental darmos essa autonomia, seja no que for.

Questão: Em que medida é que se sente satisfeita com o uso que faz dos espaços exteriores para promover a autonomia?

Resposta: Eu sinto-me satisfeita com o trabalho que faço com eles, faço na medida do que consigo fazer com o espaço que tenho ou com as condições com o espaço que tenho. Claro que, tendo consciência que existem outras possibilidades, gostaria de ter o espaço exterior mais natural. Também

porque, na minha infância, era assim que acontecia. Eu brincava muito na natureza e sinto falta disso para eles, portanto acho que seria mais enriquecedor se houvesse essa possibilidade. Nós, em tempos, também já tentámos fazer horta e ter um espaço para a horta, mas depois também a estrutura do edifício também não permite porque o sol só entra ali em determinados sítios e também não é fácil de manter, é uma coisa que dá imenso trabalho, mas faz falta. O que nós fazemos, muitas vezes, é tentarmos criar essas coisinhas ligadas à natureza.

Questão: O que é que faria de diferente em espaços exteriores para promover a autonomia das crianças? O que é que a faria ficar mais satisfeita?

Resposta: Se pudesse ser radical, tirava todo o cimento que lá está! Se eu pudesse ser radical, punha ali terra ou areia... se calhar punha outros equipamentos para as crianças explorarem. Percebo que seja mais higiénico e mais limpo, mas era nesse sentido que eu iria, com mais natureza, havendo sombra das árvores, mais elementos naturais... (...). Mas não sendo possível, tentamos fazer o melhor. Claro que nós, no dia a dia, tentamos arranjar elementos naturais para brincar, mas não é a mesma coisa.

Estagiária: Já está! Muito obrigada pela disponibilidade.

Apêndice E – Transcrição da Entrevista Semiestruturada –
Educadora Cooperante B

Questão: Há quanto tempo é educadora de infância?

Resposta: Sou educadora de infância há 20 anos.

Questão: Há quanto tempo está nesta Instituição?

Resposta: Estou nesta instituição desde que me formei, há 20 anos.

Questão: A seu ver, em que medida os espaços exteriores se constituem espaços de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças?

Resposta: Para mim, os espaços exteriores são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Eu acredito que os espaços exteriores oferecem mesmo oportunidades únicas e diversificadas para a aprendizagem através da exploração, do movimento e do contacto direto com a natureza e com diferentes materiais. É lá que as crianças ampliam as suas competências motoras, cognitivas e sociais e elas ainda têm a possibilidade de tomar decisões mais autónomas nas brincadeiras que fazem e nas interações que têm, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia.

Questão: Ao longo da sua carreira, enquanto educadora, a sua visão sobre os espaços exteriores foi sempre essa ou tem vindo a alterar?

Resposta: A minha visão foi evoluindo ao longo da minha prática, até acho que teve altos e baixos...

No princípio, eu vinha muito para o exterior com as crianças e brincava com elas, mas sentia que tinha de “inventar brincadeiras” para justificar a minha presença... então para mim, eu não estava a vigiar, eu estava a interagir. Depois disso, comecei a olhar para os espaços mais como momentos de lazer ou de recreio, vá. Então com o passar do tempo, percebi a importância destes espaços como verdadeiros contextos pedagógicos. E isto é sempre um desafio... será que estamos preparadas para eles?

Eu faço muita formação, como tu sabes e, hoje em dia, eu olho para o espaço exterior como uma extensão da sala, um espaço que tem um enorme potencial, onde se promovem aprendizagens significativas e a autonomia das crianças.

Questão: E que experiências é que proporciona às crianças neste espaço?

Resposta: Bem, depende das alturas, sabes?!

No início do ano, acho que é um espaço excelente para proporcionar a exploração livre, a socialização e é ali que se promove uma adaptação gradual aos amigos e à escola. Depois, ele começa a fazer parte da nossa rotina. Nós programamos idas ao exterior no final da manhã, para exploração livre, programamos aulas de educação física com jogos movimentados, programamos também idas à horta e à cozinha de lama. As crianças podem fazer brincadeiras com elementos da natureza e olha, por exemplo, no outono é uma animação porque lá fora há imensas folhas caídas! Como viste, este ano, ainda desafiámos os pais a trazerem galochas e capas de chuva para os miúdos explorarem o espaço molhado, saltarem nas poças e aproveitar os dias com menos sol.

Questão: E com que objetivos ou intencionalidades realiza essas experiências?

Resposta: Isso já temos de ir por partes... Mas digo já que o primeiro objetivo de todos é a criança aprender a brincar. Por exemplo, explorar, experimentar, sentir, mexer ou tocar são tudo ações que levam a criança a desenvolver os sentidos, a curiosidade e o pensamento crítico.

Depois, é assim, tudo depende do que queres proporcionar ao grupo e, ainda assim, os objetivos nem sempre são os mesmos para todo o grupo, ou seja, as crianças estão em fases de desenvolvimento diferentes, o que a uma faz sentido a outra pode não fazer, mas isso não quer dizer que não possam usufruir do mesmo espaço e dos mesmos desafios. Mas por detrás de todas estas experiências está o meu objetivo, o de promover autonomia, criatividade e desenvolvimento motor e, para além disso, tu sabes que no

exterior é possível trabalhar a socialização, quer com os colegas da sala, quer com outros colegas que partilham o mesmo espaço, neste caso, todas as crianças das salas do pré-escolar. No espaço exterior também se trabalha muito a cooperação e a capacidade de resolver conflitos. Como tu viste, há muitas queixinhas lá fora, muitos conflitos, mas com o tempo vão sendo capazes de resolver ou de levar os problemas a serem conversados no conselho de grupo. É depois aí que surgem novas regras de grupo e com o tempo eles sentem-se seguros no espaço e tu vês tomarem várias decisões por eles próprios.

Questão: Com que frequência é que proporciona estas experiências?

Resposta: Como te disse, o espaço exterior faz parte da nossa rotina e estas experiências são proporcionadas diariamente, sempre que as condições atmosféricas o permitam. Eu acredito que o contacto diário com o espaço exterior é essencial para garantir uma continuidade no desenvolvimento das competências das crianças e no fortalecimento da autonomia. Além disso, tu sabes que nós aqui planificamos diariamente, olhamos sempre para a nossa agenda e faz sentido que as crianças se apropriem do espaço exterior como parte da sua rotina diária, que saibam quando e como podem ir lá para fora. Eu acho que isto dá segurança ao grupo, antecipar o que vai acontecer.

Questão: E em que períodos do dia utilizam mais o espaço exterior e porquê?

Resposta: Depende, normalmente nós vamos todos os finais da manhã, depois do almoço e mais à tarde, depois da avaliação, até porque estes são os momentos que estão registados na nossa agenda semanal. No entanto, se quisermos fazer uma aula de educação física lá fora, prolongar as aprendizagens das áreas neste espaço, ir à horta ou desenvolver qualquer outro projeto, por norma, utilizamos o tempo da manhã, no qual as atividades estão mais concentradas e as crianças estão mais disponíveis.

Mas calma, se falarmos em exploração autônoma do espaço, eu diria que recorro muito ao espaço exterior sempre que sinto que as crianças estão mais agitadas e que necessitam de gastar mais energia... Assim, elas podem libertar tensões e depois retomar as atividades na sala de forma mais tranquila. Tens o exemplo do dia de sexta-feira, que só têm aula de inglês algum tempo depois do acolhimento e, por isso, as crianças precisam de correr um bocadinho antes da aula... senão, ao fim de meia hora do acolhimento, se permanecerem sentados no tapete, quando chegar a professora já não conseguem manter a atenção mais uma hora ali sentados.

Questão: Que espaços exteriores é que utiliza com mais frequência?

Resposta: Aqui, na instituição, eu utilizo sobretudo o nosso espaço exterior. No colégio os espaços estão propositadamente separados por valências e, assim, utilizo o espaço destinado ao pré-escolar. Umas vezes procuro estar sozinha com eles, outras já sei que o vou ter de partilhar com outras salas, mas isso não invalida que não possamos sair, dar uma volta pelo quarteirão, ir ao parque ou à Quinta da Fidalga. Estamos no meio da cidade, e também não há muitas opções de sairmos a pé...

Questão: Como é que explora esses espaços?

Resposta: Olha, foi como te disse há pouco, depende muito da intencionalidade com que trago ao exterior. Eu exploro estes espaços de forma aberta e flexível e incentivo as crianças a utilizarem os recursos naturais disponíveis e a criarem as suas próprias brincadeiras. Também proponho pequenos desafios, pequenos jogos, utilização dos jogos desenhados no chão do espaço, por vezes, mas valorizo muito o tempo de exploração livre.

Questão: Que uso faz desses espaços para promover a autonomia das crianças?

Resposta: Bem, a autonomia vem muito da nossa atitude, não é só do espaço. Como é que digo... provocar situações em que as crianças sejam capazes de experimentar e resolver, já é dar liberdade que sejam capazes

de fazer sozinhas. Afastar-me, manter-me atenta, mas sem intervir, dá-lhes a liberdade de experimentar, errar, repensar, corrigir e desafiarem-se. Elas têm de construir aprendizagens a partir das suas próprias experiências.

Questão: E que tipo de brincadeiras é que proporciona com este objetivo de promover a autonomia da criança?

Resposta: Primeiro, é permitir que brinquem ao que quiserem... depois, não têm de estar todas a fazer o mesmo. Cada uma procura aquilo que mais gosta de fazer e que quer experimentar e depois, normalmente, formam-se grupos e descobrem-se partilhas e relações. Podem brincar às escondidas, à apanhada, rebolar na relva e utilizar os equipamentos disponíveis, surgem sempre brincadeiras a pares ou em grupo. Por vezes, eles até brincam sozinhos e isso diz-nos muito sobre aquela criança em específico, mas é tudo isto que promove a tomada de decisões, o trabalho em equipa e o desenvolvimento nas suas capacidades.

Questão: E que aspetos é que considera que dificultam o uso dos espaços exteriores? Porquê?

Resposta: Ui, obstáculos... Há vários...

Primeiro tens as questões meteorológicas, passamos grande parte do inverno sem poder ir ao exterior. Depois tens a limitação dos equipamentos que, ao fim de algum tempo deixam, por si só, de ser um desafio para todas as crianças e esgotam-se as possibilidades. Ainda tens as próprias dinâmicas institucionais, que nem sempre tens adultos suficientes para promover uma supervisão adequada, ou não tens horários que te permitam a organização de atividades mais desafiadoras ao ar livre. Já para não falar que tu podes promover todo este espaço para o teu grupo, e estamos a falar de vinte e cinco crianças neste espaço amplo, ou podes partilhar o mesmo espaço com as restantes salas e passas a ter 100 crianças a percorrer este espaço.

Questão: E que aspetos considera que facilitam o uso dos espaços exteriores?

Resposta: Na minha opinião, o espaço exterior é facilitador do desenvolvimento e da autonomia pela sua diversidade e pela liberdade que proporciona às crianças. O facto de tu teres um espaço aberto e mais flexível permite que cada criança o explore ao seu ritmo, tomando as suas próprias decisões. Era o que te dizia há bocado: o mesmo espaço ou a mesma brincadeira promovem aprendizagens diferentes, depende de criança para criança, depende das suas capacidades, da sua disponibilidade e com grupo heterogéneos isso é muito visível.

Outro fator que podes considerar como facilitador é a motivação natural das crianças para brincar e explorar ao ar livre, o que torna estas aprendizagens mais espontâneas e significativas.

Questão: E quanto às questões de comportamentos? Como é que caracteriza os comportamentos das crianças nos espaços exteriores?

Resposta: Olha, o espaço exterior revela muita coisa. Tens crianças que têm dificuldade em interagir com os outros e vê-las mais isoladas. Também precisam do seu espaço, mas consegues perceber que, muitas vezes, na sala, parecem estar a brincar com os outros e, na verdade, praticam o jogo simbólico sozinhos. Aqui sentem-se mais desprotegidos e tendem a observar. Vês a S., que ronda, ronda o espaço e acaba por ficar ali junto ao adulto.

Também observas comportamentos mais ativos... há mais brincadeiras físicas. Aquele grupo procura muitas vezes brincar às lutas e nem sempre há uma exploração do jogo simbólico porque magoam-se, estão constantemente a fazer queixinhas, há choros e dou por mim sempre a intervir. Tens que conseguir combinar muito bem com eles, dentro da sala, a importância do respeito pelo espaço do outro, pelo corpo do outro. Mas, é assim, nem tudo é conflituoso, também consigo observar atitudes de cooperação e de ajuda. O espaço exterior permite-lhes mais liberdade para negociar regras ou estratégias de brincadeiras e, para mim, o mais gratificante é quando vês os mais velhos a assumirem o papel de responsáveis e protetores dos mais novos, atitudes de carinho,

cumplicidade... são pequeninos, é verdade, mas partilham estes valores, e é aí que tu sabes que estás a fazer a coisa certa!

Estagiária: Eu acredito e olhe que, aqui no colégio, foi onde mais vi isso, dado que as salas de pré-escolar têm diferentes faixas etárias. É mesmo interessante observar que os mais velhos estão sempre lá para os mais novos e protegem-nos, seja em que situação for.

Questão: Como é que caracteriza as emoções vividas pelas crianças nos espaços exteriores?

Resposta: As crianças são felizes, eu acho! Sobretudo tu vês alegria, animação e entusiasmo. Acho que é natural, mas, mais uma vez, não podes generalizar. Olha a S., lembraste do que te disse? Sempre que vinha para o exterior, não sabia o que fazer... Ela não sabia subir ao escorrega, não sabia correr e eu até ficava parva! Esta miúda não tinha qualquer experiência de exterior e para ela era um sofrimento ver os outros a brincar... felizmente são situações pontuais!

Mas também tens o inverso: aquelas crianças que não conseguem permanecer muito tempo na sala, atentos ou disponíveis para os desafios do espaço interior e que chegam cá fora e parecem outras... correm, riem, gritam e interagem com os outros.

Questão: Que papel adota durante o tempo em que as crianças desenvolvem as suas aprendizagens nestes espaços?

Resposta: Eu tento ser muito observadora, gosto que me sintam com eles, mas também se esqueçam que estou ali... Dou liberdade para que explorem, tenham iniciativa, mas estou sempre lá e apoio, incentivo, gosto de garantir a segurança deles. Também aproveito para estabelecer outro contacto próximo com eles e faço brincadeiras, deito-me no chão, experimento o escorrega e divirto-os porque me veem a partilhar o mesmo espaço e as mesmas brincadeiras.

Questão: E que tipo de intervenção é que tem? O que é que faz durante esse tempo?

Resposta: Pois, exato, isso vem ao encontro do que te dizia agora mesmo. Isso varia conforme as necessidades e, muitas vezes, limito-me a observar e a permanecer “distante”. Outras vezes, gosto de entrar nas brincadeiras e provocá-los e desafiá-los.

Por vezes, sinto necessidade de intervir. Tu sabes que não gosto de lutas, nem atitudes mais agressivas ou incorretas e aí eu intervenho. Sou mediadora de conflitos, se sentir que devem ser resolvidos no imediato.

Mas sabes... eu obrigo-me a ouvir muitas vezes o Carlos Neto, eu sou terrível... tenho muito medo que se magoem e sou daquelas educadoras que diz “O escorrega é para descer, não é para subir!”, “Não andem em cima do muro!”, “Cuidado! Ainda caís daí!”. Aliás, se tivéssemos árvores, eu acho que tinha um colapso nervoso se quisessem trepar... Mas adoro vê-los brincar por brincar...

Questão: O que é que diz durante esse tempo?

Resposta: Eu acho que isso é melhor seres tu a responder! (ri-se às gargalhadas)

Acho que não tenho bem a consciência do que digo... por vezes, disparates para as desafiar a fazer qualquer coisa. Piadas, exageros, coisas que as fazem refletir sobre o que fazem, por exemplo: “E que força que tu tens! Conseguiste subir isso tudo!”, “Boa, faz outra vez para eu ver!” ou então “Queres ajuda?”, também é importante. Às vezes, noutras situações, também digo “Vai brincar com eles, diz que também queres jogar”, para essa criança se sentir incluída sempre. Mas também, por outro lado, me ouves a dizer “Não quero ninguém a fazer rasteiras! Não empurres o teu colega, isso vai acabar mal, escolham outra brincadeira!”, ou seja, por vezes, é promotor de confiança, outras vezes procuro evitar o conflito ou acidentes.

Questão: Que papel é que os outros adultos adotam nestes espaços quando estão com as crianças? Os que estão presentes nele, por exemplo, auxiliares e estagiárias.

Resposta: Os outros adultos são igualmente promotores de aprendizagem e autonomia, no entanto, tu sabes que somos todos diferentes e o que para mim pode ser, para a colega pode não ser. No geral, tentamos não intervir no trabalho umas das outras, tentamos não desautorizar o adulto de referência, mas não temos todas os mesmos níveis de tolerância. Isso é visível: vê os miúdos a abordarem-nos de forma diferenciadas e se uma diz que não, procuram aquela que vai dizer que sim! Eles são espertos!

Mas é assim, no geral, em termos de equipa de sala, o apoio é constante porque nós combinamos os objetivos, as intervenções, o modo de saber estar e tudo. Há um respeito entre colegas porque afinal estamos todas para o mesmo. Mas é como te digo, cada pessoa é uma pessoa e os miúdos acabam por ser o reflexo disso.

Questão: Que tipo de intervenção é que esses adultos têm? O que é que fazem durante aquele tempo?

Resposta: Os outros adultos ajudam, ou assumem o papel de observadores ou dinamizadores. Eu diria que não existe uma hierarquia de quem pode fazer o quê e se os miúdos estão ali, é fazer acontecer!

Questão: E o que é que dizem?

Resposta: Depende do adulto. Eu já tive colegas que remetiam tudo para mim... do género “Olha que vou dizer à Carla!” ou então “Vai pedir à Carla.”, coisas assim desse género. Anulam-se enquanto adultos de referência, por assim dizer. Mas com a Beta estou bem alinhada, ela atua quando sente que tem de atuar e somos muito parecidas na liberdade que lhes damos.

Questão: Em que medida se sente satisfeita com o uso que faz dos espaços exteriores para promover a autonomia das crianças? Porquê?

Resposta: Sinto-me bastante satisfeita com o uso que faço deles para promover a autonomia. Sinto que esses momentos permitem às crianças explorar o mundo com maior liberdade, fortalecendo a sua autoconfiança e o seu sentido de responsabilidade. A diversidade de experiências e desafios que surgem no exterior tem um impacto no desenvolvimento da autonomia. Eu até tenho pena de não conseguir explorar a cozinha de lama de outra forma, ou seja, que eles pudessem utilizá-la de forma mais espontânea...

Questão: O que faria de diferente nos espaços exterior para promover ainda mais a autonomia das crianças?

Resposta: Era o que te dizia sobre a cozinha de lama ainda agora, gostava que estivesse tudo disponível em qualquer altura. Se tivesse acesso a mais espaços verdes e materiais naturais, acredito que poderia potenciar ainda mais o trabalho da autonomia e criatividade, o contacto e exploração da natureza e as suas potencialidades. Sobretudo, eu gostava de ter mais tempo destinado ao exterior, proporcionar explorações mais prolongadas e tranquilas, por exemplo, a horta é um espaço que lhes traz tanta aprendizagem... mas só lá vão algumas vezes por ano, por ser um espaço partilhado com toda a instituição. É claro que podem observar, mas não têm uma intervenção direta todo o ano.

Estagiária: Excelente, muito obrigada pela disponibilidade.

Apêndice F – Transcrição do Focus Group

Questão: Vocês costumam ir brincar lá para fora? Todos: Sim.

M: Todos os dias!

Questão: Pois, eu sei e poderemos ir lá fora todos os dias é espetacular! O que é que costumam fazer lá fora?

M.: Costumamos brincar, estar nas casinhas, brincar às mães e aos pais.

L.: Eu costumo brincar à apanhada e às escondidas com o B. e o G.

O.: Eu jogo à apanhada e ao macaquinho do chinês com a M. e L.

C.: Eu gosto de brincar às escolas com a O. e o R.

Estagiária: Às escolas? Explica-me lá como é que se brinca às escolas que eu nunca vi essa brincadeira!

C.: Nós vamos à escola e a professora ensina coisas. Os meninos sentam-se no chão para aprender e a professora está no quadro a ensinar.

B.: Eu gosto quando vamos à cozinha de lama e preparamos o almoço lá para todos!

Questão: Ok boa! Já vi que brincam a imensa coisa... Agora digam-me uma coisa: o que é que vocês já fizeram lá fora que foi mesmo divertido?

C: Como assim?

Estagiária: Então, eu preciso que vocês me digam uma coisa que já fizeram lá fora e que gostaram e tenha sido divertido. Pode ser qualquer coisa.

M.: Eu gostei de brincar com o B., a S., a L., a A. e com a O. à apanhada.

G.: Eu gostei de brincar com o B. e a C. também à apanhada...

B.: Eu, muitas vezes, jogo ao macaquinho do chinês com o G. e o L.

Questão: E vocês gostam de brincar fora da sala?

Todos: Sim.

Questão: E porquê?

M.: Porque nós temos mais espaço para brincarmos e para corrermos.

G.: Porque podemos brincar livremente e é mais divertido!

C.: Eu gosto de brincar lá fora porque gosto de brincar livremente!

B.: Porque lá fora o recreio é grande e podemos ir para onde quisermos.

Questão: E quando vocês brincam lá fora, como é que se sentem?

Todos: Bem.

G.: Felizes e calmos! E também ansioso porque quero muito brincar lá fora.

Questão: Quando vocês estão lá fora e um adulto está convosco, o que é que esse adulto costuma estar lá a fazer?

M.: A supervisionar!

R.: A vigiar e a ver o que estamos a fazer.

G.: A ver se nós brincamos bem... sem ser às lutas.

Questão: Porque é que disseste “sem ser às lutas”?

G.: Porque nós aqui na escola não podemos brincar às lutas, não nos deixam.

Questão: O que é que eles costumam dizer quando estão lá fora?

M.: Eles costumam dizer “cuidado” para nós não nos aleijarmos.

L.: Costumam dizer para nós não brincarmos às lutas, nem nos aleijarmos uns aos outros.

G.: Mas quando nós nos aleijamos, os adultos dizem para não irmos fazer queixinhas... porque querem que os problemas se resolvam entre nós.

B.: Pois, se nós tivermos a brincar e magoarmos alguém com muita força começa a sair sangue... isso é que não pode ser!

Estagiária: Mas vocês sabem que para brincar às lutas não precisa de ser com muita força.

O.: Sim, mas não deixam na mesma. Ah, e a Carla também não nos deixa saltar dos muros.

R.: Sim! Nem subir o escorrega por onde se desce.

Estagiária: Olhem, agora nós vamos jogar a um jogo...

B.: A sério? Qual é o jogo?

Estagiária: Eu vou explicar! Nós vamos imaginar que somos reis e rainhas lá fora. Cada um de vocês tem direito a pedir três desejos, um de cada vez. Agora começo eu e digo assim, por exemplo: a rainha Carolina manda pôr um baloiço numa árvore para todos brincarmos! Agora tu R.: O rei R. manda...

R.: Manda pôr também um balancé lá fora.

C.: A rainha C. manda... não sei, posso pensar e já digo?

Estagiária: Sim. Então vá L.: O rei L. manda...

L.: Ter um trampolim lá fora.

G.: O rei G. manda pôr um boneco lá fora que dê para andar para a frente e para trás assim... (G. exemplifica o ato de andar a cavalo)

Estagiária: Que ideia! Agora tu B.

B.: O rei B. manda... não sei. Quero passar.

M.: A rainha M... eu queria que lá fora haja mais uma casinha porque nós só temos uma... às vezes queremos brincar muitos e não há outra.

C.: Eu queria um trampolim no recreio!

Estagiária: Ok, dois trampolins que pediram, boa. Agora, o rei B. manda...

B.: Ter outro trampolim lá fora.

L.: Eu quero pedir mais um!

Estagiária: Sim, podem pedir mais!

C.: A rainha C. manda ter um baloiço lá fora.

L.: O rei L. manda ter uma casa na árvore! Eu queria muito para subirmos!

Estagiária: Uau! Uma casa na árvore! Podíamos pedir à Carla para um dia construirmos!

R.: O rei R. manda ter um escorrega grande e comprido que faz rodas e rodas para baixo.

M.: Eu gostava que lá fora tivesse uns cabides com fatiotas para nós vestirmos no recreio... tal como aqui na sala.

G.: Posso dizer outro? Eu gostava de ter um pneu pendurado na árvore para nós nos podermos baloiçar...

Estagiária: Uau! Adorei esta ideia. Gostei mesmo e podemos falar com a Carla para dizermos as nossas ideias! Alguém quer dizer mais alguma coisa ou pedir?

Todos: Não.

Estagiária: Muito obrigada pela vossa ajuda e pelas vossas partilhas!

Apêndice G – Pedido de autorização aos encarregados de educação

Exmo/a Sr/a. Encarregado/a de Educação,

Eu, Carolina Alexandra da Silva Gago, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Setúbal, e estagiária na Sala D, na Instituição B, irei realizar um Projeto de Investigação, no âmbito da Unidade Curricular Estágio III. O tema do meu projeto centra-se no desenvolvimento da autonomia das crianças no espaço exterior em educação de infância e, deste modo, venho por este meio solicitar a participação do seu/sua educando/a.

A realização deste projeto de investigação não terá qualquer impacto negativo para as crianças, nem para a progressão do projeto anual de atividades. Contudo, o interesse do grupo em participar nas intervenções que irei realizar e o respetivo consentimento de cada encarregado de educação (preenchendo e assinando a ficha anexa), serão componentes essenciais para que se efetive a participação neste projeto. Deste modo, a execução desta investigação envolverá a recolha de respostas das crianças através de um inquérito por questionário; o registo, através de fotografias, de alguns momentos das intervenções no espaço exterior e, por fim, a gravação áudio de pequenos diálogos no mesmo local.

Considero de extrema importância salientar que quaisquer dados recolhidos para este projeto serão exclusivamente para objeto de estudo, pelo que asseguro que a informação recolhida permanecerá totalmente confidencial e intransmissível. As imagens do/a seu/sua educando/a serão sempre preservadas e o respetivo nome e identificação da instituição não serão divulgados. Os registos áudio recolhidos serão apenas usados para fins de investigação e serão armazenados em local seguro, a que apenas eu própria terei acesso.

Antecipadamente grata pela colaboração.

Autorização

Eu, _____
Nome do/a encarregado/a de educação

autorizo/não autorizo que o meu/minha educando(a),

Nome do/a educando/a, participe nas atividades

propostas, no âmbito do projeto de investigação da estagiária Carolina Alexandra da Silva Gago, tendo tomado conhecimento das suas implicações, nomeadamente a gravação de áudios e registos fotográficos, dados que permanecerão totalmente confidenciais e intransmissíveis.

Assinatura: _____

Localidade, _____ de fevereiro de 2025

Apêndice H – Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

Categorias	Subcategorias	Respostas da Educadora A	Respostas da Educadora B
<p>Conceções das educadoras</p>	<p>Importância dos espaços exteriores para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no âmbito da autonomia</p>	<p>“(…) se nós formos a pensar nas áreas de desenvolvimento, que estão previstas para a creche, nós podemos perceber facilmente que num espaço exterior nós conseguimos desenvolver um conjunto de todas as áreas e todas se interligam entre si.” (questão C1.1)</p> <p>“(…) na área da autonomia, (….) para se afastar do adulto,</p>	<p>“(…) os espaços exteriores são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Eu acredito que (….) oferecem mesmo oportunidades únicas e diversificadas para a aprendizagem através da exploração, do movimento e do contacto direto com a natureza e com diferentes materiais.” (questão C1.1)</p> <p>“É lá que as crianças ampliam as suas</p>

		<p>o espaço exterior e o facto de quererem explorar e brincar ajuda-as a ser autónomas nesse momento.” (questão C1.1)</p> <p>Quando eles brincam têm a necessidade de comunicar uns com os outros, aqui temos a linguagem e a comunicação. Quanto à cognição, se pudermos observar uma criança a explorar os bichinhos ou, por exemplo, um avião que vê no</p>	<p>competências motoras, cognitivas e sociais e elas ainda têm a possibilidade de tomar decisões mais autónomas nas brincadeiras que fazem e nas interações que têm, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia.” (questão C1.1)</p>
--	--	--	---

		<p>céu, (...), está a aprender e a criar as suas próprias aprendizagens.” (questão C1.1)</p> <p>“No exterior, não desenvolvemos só a parte da motricidade global, mas também a motricidade fina porque a criança agarra-se, toca, experiencia com as mãos...” (questão C1.1)</p> <p>“Não, foi sempre esta. Sabes que eu sou do tempo em que se brincava na rua (...).” (questão C1.2)</p>	<p>“A minha visão foi evoluindo ao longo da minha prática, até acho que teve altos e baixos...” (questão C1.2)</p>
--	--	---	--

		<p>“Muitas vezes, nós observamos crianças, (...), com dois anos, com dificuldades no equilíbrio, às vezes a movimentarem-se, isso tem a ver muito com o não ter atividade física. (...) para a criança procurar o equilíbrio, tem que se desequilibrar, se ela tiver quieta num sítio, ela não vai experienciar isso (...). O espaço exterior é mesmo fundamental.” (questão C1.2)</p>	<p>“No princípio, eu vinha muito para o exterior com as crianças e eu brincava com elas, mas sentia que tinha de “inventar brincadeiras” para justificar a minha presença... (...) eu não estava a vigiar, eu estava a interagir.” (questão C1.2)</p> <p>“Depois disso, comecei a olhar para os espaços mais como momentos de lazer ou de recreio (...). Com o passar</p>
--	--	--	---

		<p>“(...) tudo depende das possibilidades que eles têm para explorar. (...) eles conseguem brincar e criar brincadeiras, mesmo que o</p>	<p>do tempo, percebi a importância destes espaços como verdadeiros contextos pedagógicos.” (questão C1.2)</p> <p>“(...) hoje em dia, eu olho para o espaço exterior como uma extensão da sala, um espaço que tem um enorme potencial, onde se promovem aprendizagens significativas e a autonomia das crianças.” (questão C1.2)</p>
--	--	--	---

		<p>espaço não tenha grandes brinquedos, grandes opções.” (questão C1.3)</p> <p>“Portanto, eles vão sempre descobrir alguma coisa, eles vão criando uma riqueza de aprendizagem naquele espaço, mesmo que ele não tenha muito para oferecer.” (questão C1.3)</p> <p>“(…) o que nós tentamos fazer é eles habituarem-se ao espaço exterior e pode-se perceber que há muitos miúdos que não estão habituados e, por isso, choram ou ficam mais</p>	
--	--	---	--

		inseguros, mas basta estar ali ao pé deles e eles poderem ir descobrir e ir explorar, só isso ajuda a que eles se vão tornando mais autónomos também nessa descoberta.” (questão C1.3)	
Práticas das educadoras	Práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço exterior conducentes à autonomia	“(…) nós podemos fazer de tudo no espaço exterior. (...) já chegámos a fazer pintura (...), muitas vezes, fazemos as atividades de psicomotricidade, quando está bom tempo, (...) mais... já fizemos sessões de música (...) e, muitas vezes, levamos as bolinhas de sabão que eles adoram.” (questão D1.1)	“No início do ano, acho que é um espaço excelente para proporcionar a exploração livre, a socialização e é ali que se promove uma adaptação gradual aos amigos e à escola.” (questão D1.1).

		<p>“Este ano, estávamos a fazer, por exemplo, o dia do triciclo, mas como não havia triciclos para todos, pedimos aos pais e os pais naquele dia traziam os triciclos de casa e era o dia do triciclo.” (questão D1.1)</p> <p>“Tudo aquilo que nós fazemos na sala, podemos também fazer no exterior, basta assim quereremos e termos a vontade de o fazer.” (questão D1.1)</p>	<p>“Depois, ele começa a fazer parte da nossa rotina. Nós programamos idas ao exterior no final da manhã, para exploração livre, programamos aulas de educação física com jogos movimentados, programamos também idas à horta e à cozinha de lama.” (questão D1.1)</p> <p>“As crianças podem fazer brincadeiras com elementos da natureza (...), por exemplo, no outono é uma animação porque lá fora há imensas folhas caídas! (...) este ano, ainda desafiámos</p>
--	--	---	--

		<p>“A intencionalidade na sala surge sempre dos interesses que as crianças têm. Muitas vezes, até levamos o trabalho ou esses interesses que temos na sala para o exterior.” (questão D1.2)</p>	<p>os pais a trazerem galochas e capas de chuva para os miúdos explorarem o espaço molhado, saltarem nas poças e aproveitar os dias com menos sol.” (questão D1.1)</p> <p>“(…) o primeiro objetivo de todos é a criança aprender a brincar. Por exemplo, explorar, experimentar, sentir, mexer ou tocar são tudo ações que levam a criança a desenvolver os sentidos, a curiosidade e o pensamento crítico.” (questão D1.2)</p>
--	--	---	---

		<p>“Todos os anos, nós fazemos uma caminhada pelos direitos, (...) para a comunidade, para alertar a comunidade. Portanto, isto é também uma exploração do espaço exterior (...) porque aquelas crianças estão habituadas a andar ao colo e pronto, assim saem para o exterior e exploram o ambiente envolvente.” (questão D1.2)</p>	<p>“(...) por detrás de todas estas experiências está o meu objetivo, o de promover autonomia, criatividade e desenvolvimento motor e, para além disso, tu sabes que no exterior é possível trabalhar a socialização, quer com os colegas da sala, quer com outros colegas que partilham o mesmo espaço. (...)” (questão D1.2)</p> <p>“No espaço exterior também se trabalha muito a cooperação e a capacidade de resolver conflitos.” (questão D1.2)</p>
--	--	--	---

		<p>“Normalmente, só vamos com os mais pequeninos, com os da creche, a partir de janeiro, fevereiro, março, que é quando eles começam também a ser um bocadinho mais autónomos.” (questão D1.3)</p> <p>“(…) não quer dizer que na nossa agenda não esteja lá todas as semanas. Também não quer dizer que aconteçam todas as semanas, porque, às vezes, surgem outras coisas e que não é possível.” (questão D1.3)</p>	<p>“Eu acredito que o contacto diário com o espaço exterior é essencial para garantir uma continuidade no desenvolvimento das competências das crianças e no fortalecimento da autonomia.” (questão D1.3)</p> <p>“(…) estas experiências são proporcionadas diariamente, sempre que as condições atmosféricas o permitam.” (questão D1.3)</p> <p>“(…) nós aqui planificamos diariamente, olhamos sempre</p>
--	--	--	---

		<p>“As atividades de saídas ao exterior é mais de manhã.” (questão D1.4)</p>	<p>para a nossa agenda e faz sentido que as crianças se apropriem do espaço exterior como parte da sua rotina diária, que saibam quando e como podem ir lá para fora.” (questão D1.3)</p> <p>“(…) normalmente nós vamos todos os finais da manhã, depois do almoço e mais à tarde, depois da avaliação, até porque estes são os momentos que estão registados na nossa agenda semanal.” (questão D1.4)</p> <p>“(…) se quisermos fazer uma aula de educação física lá</p>
--	--	--	--

		<p>“Porque à tarde (...) eles dormem, depois vem o lanche e depois do lanche começam a sair. Portanto, não há aquela facilidade de nós sairmos.” (questão D1.4)</p>	<p>fora, prolongar as aprendizagens das áreas neste espaço, ir à horta ou desenvolver qualquer outro projeto, (...), utilizamos o tempo da manhã, no qual as atividades estão mais concentradas e as crianças estão mais disponíveis.” (questão D1.4)</p> <p>“(...) se falarmos em exploração autónoma do espaço, eu diria que recorro muito ao espaço exterior sempre que sinto que as crianças estão mais agitadas e que necessitam de gastar mais energia.” (questão D1.4)</p>
--	--	---	---

		<p>“Eu utilizo os parques, (...) dentro da Instituição: (...) uma cozinha, que nós chamamos o parque das pedras (...); e para os mais pequeninos temos o espaço exterior (...) no terceiro andar (...).” (questão D1.5)</p> <p>“(...) dou-lhes os materiais e tento que eles explorem sozinhos. Brincam com os arcos e com as bolas de forma autónoma. Há sempre</p>	<p>“(...) utilizo o espaço destinado ao pré-escolar. Umás vezes procuro estar sozinha com eles, outras já sei que o vou ter de partilhar (...), mas isso não invalida que não possamos sair, dar uma volta pelo quarteirão, ir ao parque ou à Quinta da Fidalga.” (questão D1.5)</p> <p>“Eu exploro estes espaços de forma aberta e flexível e incentivo as crianças a utilizarem os recursos naturais disponíveis e a criarem as suas próprias brincadeiras.” (questão D1.6)</p>
--	--	--	---

		<p>esse momento de exploração. Mas quando estão a brincar, normalmente, exploram autonomamente.” (questão D1.6)</p>	<p>“(...) proponho pequenos desafios, pequenos jogos, utilização dos jogos desenhados no chão do espaço, (...) mas valorizo muito o tempo de exploração livre.” (questão D1.6)</p> <p>“Afastar-me, manter-me atenta, mas sem intervir, dá-lhes a liberdade de</p>
--	--	---	---

		<p>“(...) eles têm a liberdade... claro que nós vamos sempre lembrando o que é que estamos ali a fazer ou o que é que vamos fazer (...).” (questão D1.8)</p>	<p>experimental, errar, repensar, corrigir e desafiarem-se. Elas têm de construir aprendizagens a partir das suas próprias experiências.” (questão D1.7)</p> <p>“Primeiro, é permitir que brinquem ao que quiserem (...) não têm de estar todas a fazer o mesmo.” (questão D1.8)</p> <p>“Podem brincar às escondidas, à apanhada, rebolar na relva e utilizar os equipamentos disponíveis,</p>
--	--	--	--

			<p>surgem sempre brincadeiras a pares ou em grupo.” (questão D1.8)</p>
<p>Obstáculos e fatores facilitadores</p>	<p>Fatores que dificultam e facilitam a utilização dos espaços exteriores</p>	<p>“O que dificulta ali na nossa Instituição tem a ver com as acessibilidades. (...) a Instituição é em vários pisos, não há um acesso direto ao espaço exterior.” (questão E1.1)</p>	<p>“(…) obstáculos... há vários. (...) tens as questões meteorológicas (...). Depois tens a limitação dos equipamentos que, ao fim de algum tempo deixam, por si só, de ser um desafio para todas as crianças (...).” (questão E1.1)</p> <p>“Ainda tens as próprias dinâmicas institucionais, que nem sempre tens adultos suficientes para promover uma supervisão adequada ou</p>

		<p>“O que é facilitador é a possibilidade de eles irem, todos os dias (...), não haver regras para explorar o espaço exterior (...).” (questão E1.2)</p>	<p>não tens horários que te permitam a organização de atividades (...).” (questão E1.1)</p> <p>“O facto de tu teres um espaço aberto e mais flexível permite que cada criança o explore ao seu ritmo, tomando as suas próprias decisões.” (questão E1.2)</p> <p>“Outro fator que podes considerar como facilitador é a motivação natural das crianças para brincar e explorar ao ar livre, o que torna estas aprendizagens</p>
--	--	--	--

			mais espontâneas e significativas.” (questão E1.2)
Comportamentos e emoções das crianças percebidos pela educadora	Respostas comportamentais e emocionais das crianças nos espaços exteriores	<p>“(…) no início do ano, (…) quando estão naquela fase adaptação, se nós as levamos para o espaço exterior, o comportamento deles muda (...). (...) quando eles descobrem o espaço exterior, há muitos que ficam mais calmos, não choram tanto e ficam mais felizes por estarem no espaço exterior.” (questão F1.1)</p> <p>“(…) no espaço exterior também se observam muitos conflitos (...). Mas como é um espaço mais amplo, (...) eu</p>	<p>“(…) o espaço exterior revela muita coisa. Tens crianças que têm dificuldade em interagir com os outros e vê-las mais isoladas.” (questão F1.1)</p> <p>“Também observas comportamentos mais</p>

		<p>acho que eles resolvem melhor uns com os outros esses conflitos.” (questão F1.1)</p>	<p>ativos... há mais brincadeiras físicas. (...) nem sempre há uma exploração do jogo simbólico porque magoam-se, estão constantemente a fazer queixinhas, há choros e dou por mim sempre a intervir.” (questão F1.1)</p> <p>“(...) nem tudo é conflituoso, também consigo observar atitudes de cooperação e de entreaajuda. (...) o mais gratificante é quando vês os mais velhos a assumirem o papel de responsáveis e protetores dos mais novos, atitudes de carinho,</p>
--	--	---	--

		<p>“(...) irem para o espaço exterior é uma alegria para eles, ficam felicíssimos.” (questão F1.2)</p>	<p>cumplicidade (...).” (questão F1.1)</p> <p>“(...) vês alegria, animação e entusiasmo. Acho que é natural mas, mais uma vez, não podes generalizar.” (questão F1.2)</p> <p>“Olha a S., (...) sempre que vinha para o exterior, não sabia o que fazer. Esta miúda não tinha qualquer experiência de exterior e para ela era um sofrimento ver os outros a brincar.” (questão F1.2)</p>
--	--	--	---

			<p>“Mas também tens o inverso: aquelas crianças que não conseguem permanecer muito tempo na sala, atentos ou disponíveis para os desafios do espaço interior e que chegam cá fora e parecem outras... correm, riem, gritam e interagem com os outros.” (questão F1.2)</p>
		<p>“(…) eu não intervenho nas brincadeiras. Quando eles estão em momentos de brincar autónomo, eu tento</p>	<p>“Eu tento ser muito observadora, gosto que me sintam com eles, mas também se esqueçam que estou ali... Dou liberdade</p>

<p>Conceção da educadora sobre o papel dos adultos</p>	<p>Conceção da educadora sobre o seu papel no espaço exterior e o papel de outros adultos</p>	<p>não intervir. O meu papel é só vigiar...” (questão G1.1)</p> <p>“(...) a riqueza do momento está na relação uns com os outros.” (questão G1.1)</p> <p>“(...) quando eu vejo que está a surgir um conflito, eu estou de vigilância, tento que eles resolvam sozinhos, mas se eu vejo que não é possível, aproximo-me deles e</p>	<p>para que explorem, tenham iniciativa, mas estou sempre lá e apoio, incentivo, gosto de garantir a segurança deles.” (questão G1.1)</p> <p>“Isso varia conforme as necessidades e, muitas vezes, limito-me a observar e a permanecer “distante”. Outras vezes, gosto de entrar nas brincadeiras e provocá-los e desafiá-los.” (questão G1.2)</p>
---	---	--	--

		<p>converso com os dois.” (questões G1.2 e G1.3)</p> <p>“(…) no momento pode surgir uma agressividade, algo mais complicado e nós temos de estar atentas a isso.” (questões G1.2 e G1.3)</p>	<p>“Por vezes, sinto necessidade de intervir. Tu sabes que não gosto de lutas, nem atitudes mais agressivas ou incorretas e aí eu intervenho. Sou mediadora de conflitos, se sentir que devem ser resolvidos no imediato.” (questão G1.2)</p> <p>“(…) por vezes, disparates para as desafiar a fazer qualquer coisa. Piadas, exageros, coisas que as fazem refletir sobre o que fazem, por exemplo: “E que força que tu tens! Conseguiste subir isso tudo!”, “Boa, faz outra vez para eu</p>
--	--	--	--

			<p>ver!” ou então “Queres ajuda?”, também é importante.” (questão G1.3)</p> <p>“Mas também, (...), me ouves a dizer “Não quero ninguém a fazer rasteiras! Não empurres o teu colega, isso vai acabar mal, escolham outra brincadeira!”, ou seja, por vezes, é promotor de confiança, outras vezes procuro evitar o conflito ou acidentes.” (questão G1.3)</p> <p>“Os outros adultos são igualmente promotores de</p>
--	--	--	--

		<p>“Quando eles precisam de alguma coisa, nós aproximamo-nos e pegamos ao colo quando choram (...) mas também não concordo que se vá para o espaço exterior para se estar ao colo e, muitas vezes, acontece que as auxiliares, que têm menos formação, não conseguem desligar a parte emocional da parte técnica.” (questão G1.4)</p>	<p>aprendizagem e autonomia (...).” (questão G1.4)</p> <p>“No geral, tentamos não intervir no trabalho umas das outras, tentamos não desautorizar o adulto de referência (...). (...) no geral, em termos de equipa de sala, o apoio é constante porque nós combinamos os objetivos, as intervenções, o modo de saber estar e tudo.” (questão G1.4)</p> <p>“Os outros adultos ajudam, ou assumem o papel de observadores ou</p>
--	--	---	---

			<p>dinamizadores.” (questão G2.1)</p> <p>“Depende do adulto. Eu já tive colegas que remetiam tudo para mim (...). Anulam-se enquanto adultos de referencia (...). (questão G2.2)</p>
		<p>“Eu sinto-me satisfeita com o trabalho que faço com eles, faço na medida do que consigo fazer com o espaço que tenho ou com as condições com o espaço que tenho.” (questão H1.1)</p>	<p>“Sinto-me bastante satisfeita com o uso que faço deles para promover a autonomia. Sinto que esses momentos permitem às crianças explorar o mundo com maior liberdade, fortalecendo a sua</p>

<p>Satisfação com o uso dos espaços exteriores</p>	<p>Nível de satisfação da educadora com o uso dos espaços exteriores para a promoção de autonomia</p>	<p>“Se pudesse ser radical, tirava todo o cimento que lá está! (...) punha ali terra ou areia... punha outros equipamentos para as crianças explorarem.” (questão H1.2)</p>	<p>autoconfiança e o seu sentido de responsabilidade.” (questão H1.1)</p> <p>“Eu até tenho pena de não conseguir explorar a cozinha de lama de outra forma, ou seja, que eles pudessem utilizá-la de forma mais espontânea.” (questão H1.2)</p> <p>“(...) gostava que estivesse tudo disponível em qualquer altura. Se tivesse acesso a mais espaços verdes e materiais naturais, acredito que poderia potenciar ainda mais o trabalho da autonomia</p>
---	---	---	---

			e criatividade, o contacto e exploração da natureza e as suas potencialidades.” (questão H1.2)
--	--	--	---

Apêndice I – Análise de conteúdo do *Focus Group*

Categorias	Subcategorias	Respostas das crianças
<p>Experiências lúdicas</p>	<p>Experiências desenvolvidas no espaço exterior</p>	<p>“Vamos todos os dias!” (questão A1.1) “(...) brincar, estar nas casinhas, brincar às mães e aos pais.” (questão A1.2) “Eu jogo à apanhada e ao macaquinho do chinês.” (questão A1.2)</p>
	<p>Preferências das crianças</p>	<p>“Eu gosto quando vamos à cozinha de lama e preparamos o almoço lá para todos.” (questão A2.1) “Eu gostei de brincar com o B., a S., a L., a A. e com a O. à apanhada.” (questão A2.1)</p>

		<p>“Eu, muitas vezes, jogo ao macaquinho do chinês e gosto.” (questão A2.1)</p>
<p>Emoções em relação às situações</p>	<p>Emoções das crianças relativamente às brincadeiras no espaço exterior</p>	<p>“Sim (...) porque nós temos mais espaço para brincarmos e corrermos.” (questão B1.1)</p> <p>“Porque podemos brincar livremente e é mais divertido.” (questão B1.1)</p> <p>“Porque (...) o recreio é grande e podemos ir para onde quisermos.” (questão B1.1)</p> <p>“Felizes e calmos. E também ansioso porque quero muito brincar lá fora.” (questão B1.2)</p>
<p>Intervenção dos adultos</p>	<p>Perceções das crianças relativamente à intervenção dos adultos</p>	<p>“A supervisionar!” (questão C1.1)</p>

		<p>“A vigiar e a ver o que estamos a fazer.” (questão C1.1)</p> <p>“A ver se nós brincamos bem... sem ser às lutas. (...) nós aqui no colégio não podemos brincar às lutas, não nos deixam.” (questão C1.1)</p> <p>“Eles costumam dizer “cuidado” para nós não nos alejarmos.” (questão C1.1)</p> <p>“(…) os adultos dizem para não irmos fazer queixinhas... porque querem que os problemas se resolvam entre nós.” (questão C1.1.)</p> <p>“(…) a Carla não nos deixa saltar dos muros.” (questão C1.1)</p>
--	--	--

		<p>“Nem subir o escorrega por onde se desce.” (questão C1.1)</p>
<p>Propostas para uso do espaço exterior</p>	<p>Propostas apresentadas pelas crianças</p>	<p>“Manda pôr (...) um balancé lá fora.” (questão D1.1)</p> <p>“Ter um trampolim lá fora.” (questão D1.1)</p> <p>“(...) mais uma casinha porque nós só temos uma.” (questão D1.1)</p> <p>“Ter outro trampolim lá fora.” (questão D1.1)</p> <p>“(...) ter uma casa na árvore! Eu queria muito para subirmos.” (questão D1.1)</p> <p>“ter um escorrega grande e comprido que faz rodas e rodas para baixo.” (questão D1.1)</p> <p>“Eu gostava de ter um pneu pendurado na árvore para nós nos podermos baloiçar.” (questão D1.1)</p>

Apêndice J – Rotina da Sala Branca

Horário	Momentos da rotina
07:00h – 09:00h	Acolhimento
09:00h – 09:30h	Período de acolhimento individual nas respectivas salas
09:30h – 10:30h	Marcação de presenças / Atividades estruturadas ou brincadeira livre em sala
10:30h – 11:00h	Reforço de refeição e cuidados de higiene
11:00h – 11:45h	Atividades estruturadas ou brincadeira livre em sala
11:45h – 12:15h	Almoço
12:30h – 14:45h	Higienização / Momento da sesta
14:45h – 15:30h	Higienização
15:30h – 16:00h	Lanche
16:00h – 19:00h	Brincadeira livre e regresso às famílias

Apêndice L – Rotina da Sala D

2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Acolhimento / planificação	Acolhimento / partilhas e planificação	Acolhimento / partilhas e planificação	Acolhimento / partilhas e planificação	Acolhimento / partilhas e planificação
Aula de Música	Tempo de Atividades e Projetos	Tempo de Atividades e Projetos	Tempo de Atividades e Projetos	Aula de Inglês
		Reforço da Manhã		
Aula de Educação Física	Avaliação e Comunicação	Avaliação e Comunicação	Avaliação e Comunicação	Conselho de Cooperação
		Exterior		
		Almoço		
		Exterior		
Sesta/Trabalho dirigido	Sesta/Trabalho dirigido	Sesta/Trabalho dirigido	Sesta/Trabalho dirigido	Sesta/Trabalho dirigido
		Lanche		
		Hora do Conto		
		Exterior		

Apêndice M - Grelha de observação preenchida

Instituição: Instituição B

10/02/2025 - **Período horário:** 11:15h – 12:00h

Atividade: estruturada ___ livre X

Crianças	Tipos de brincadeiras de risco (A – Altura/ V – Velocidade / P – Perigoso / B – Brutais / E – Escondidos)	Outras notas	Níveis de intervenção dos adultos (CPC/SPC – Com e Sem Pedido da Criança) (SI – Sem Interv/ II – Interv Indireta/ ID – Interv Direta)		
	Descrição da brincadeira		Educadora	Auxiliar	Outros
A., L., R.L.	<p>A – Todos sobem o escorrega pelo lado da rampa e gritam “o chão é lava!”, o que significa que não podem pisar o pavimento.</p> <p>V – Correm pelo espaço, gritam de felicidade, sobem rapidamente a parede de escalada e colocam-se no topo do equipamento lúdico. De seguida, descem e sobem o muro para não tocar com os pés no chão.</p>		ID – A educadora alertou as crianças para o facto de não querer que subissem para os muros e para o escorrega pelo lado da rampa.		
M. e A.	<p>V – “Jogo da apanhada”</p> <p>Uma das crianças é responsável por apanhar as outras. Quando um elemento é apanhado, tem de permanecer no mesmo sítio,</p>	Crianças de outras salas de jardim de infância			

	abrir/afastar as pernas e esperar que um colega passe por baixo para o “salvar” e assim regressar ao jogo.	também participam.			
D. e B.	<p>B – “Lutas”</p> <p>O B. e o D. estão a brincar às lutas no exterior. Dão pontapés nas pernas um do outro, saltam e esperam que o outro recomece a luta.</p>		ID – A educadora chama as duas crianças para junto dela e questiona-as sobre a brincadeira. Recomenda que parem de brincar às lutas e explica que se podem magoar com os pontapés.		

Instituição: Instituição B

11/02/2025 - **Período horário:** 11:30h – 12:00h

Atividade: estruturada ___ livre X

Crianças	Tipos de brincadeiras de risco (A – Altura/ V – Velocidade / P – Perigoso / B – Brutais / E – Escondidos)	Outras notas	Níveis de intervenção dos adultos (CPC/SPC – Com e Sem Pedido da Criança) (SI – Sem Interv/ II – Interv Indireta/ ID – Interv Direta)		
	Descrição da brincadeira		Educadora	Auxiliar	Outros
Crianças da sala D	Todas as crianças calçaram as galochas e foi permitido que explorassem o espaço livremente e saltassem nas poças grandes e pequenas. Perceberam que o seu reflexo era visível nas poças.		II – A educadora apenas alertou para o facto de saltarem nas poças maiores e haver a possibilidade de sujarem a roupa.		
G., P., C. e O.	E – As crianças estão a brincar às escondidas. Uma delas vira-se de costas, no topo de um dos equipamentos lúdicos, fecha os olhos e conta até vinte. Todas as outras crianças correm pelo espaço e escondem-se em vários locais (por baixo do escorrega, por de trás de um banco e de uma parede). A criança que esteve a contar, percorre todo o espaço e vai procurando as restantes.				

Instituição: Instituição B

12/02/2025 - **Período horário:** 11:25h – 12:00h

Atividade: estruturada ___ livre X

Crianças	Tipos de brincadeiras de risco (A – Altura/ V – Velocidade / P – Perigoso / B – Brutas / E – Escondidos)	Outras notas	Níveis de intervenção dos adultos (CPC/SPC – Com e Sem Pedido da Criança) (SI – Sem Interv/ II – Interv Indireta/ ID – Interv Direta)		
	Descrição da brincadeira		Educadora	Auxiliar	Outros
M., A., C. e L.	As quatro crianças estão a planear realizar um sarau de dança improvisada e apresentar a quem queira observar. Num dos primeiros passos, a M. desafia a L. a descer o escorrega com a cabeça para baixo, mas a L. não concorda. A M. volta a insistir, mas não chegam a um acordo.				ID – Enquanto estagiária, questionei a causa pela qual a L. não querer descer o escorrega de cabeça para baixo. Explica que a educadora não concorda e não iria agradecer-lhe a ideia.
L., B. R. E.	Jogam à apanhada e todos se dispersam pelo espaço a correr. É a vez do B. apanhar, toca no braço do colega R. e há uma zanga entre os dois. Não é possível compreender a causa, mas o B. vem para junto de mim a chorar.				ID – Enquanto estagiária, solicito que as duas crianças resolvam o pequeno conflito.

Apêndice N – Planificação “Os nossos jogos!”

Designação da atividade: Jogo da Macaca Tradicional			
Data: 19/02/2025			
Área(s) de conteúdo	Domínio(s) e subdomínio(s)	Aprendizagens a promover	Intencionalidades Pedagógicas
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<p>Domínio: Independência e autonomia (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Consciência de si como aprendiz (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Educação Física (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Matemática (Silva et al., 2016).</p>	<p><u>Domínio: Independência e autonomia</u></p> <p>“Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar (...)” (Silva et al., 2016, p. 36).</p> <p><u>Domínio: Consciência de si como aprendiz</u></p> <p>“Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.” (Silva et al., 2016, p. 37).</p> <p>“Cooperar com outros no processo de</p>	<p>Promover a interação e a cooperação entre os elementos do grupo;</p> <p>Desenvolver a coordenação motora;</p> <p>Fomentar o contacto com elementos naturais para brincadeiras;</p> <p>Dar oportunidade de experimentar situações de risco controlado;</p> <p>Fomentar o conhecimento dos números;</p> <p>Promover a capacidade de associar</p>

		<p>aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 37).</p> <p><u>Domínio: Educação Física</u></p> <p>“Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.” (Silva et al., 2016, p. 46).</p> <p>“Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: (...) saltitar, (...) saltar a pés juntos ou num só pé (...)” (Silva et al., 2016, p. 46).</p> <p>“Controlar movimentos de perícia e manipulação como: (...) lançar em precisão.” (Silva et al., 2016, p. 46).</p> <p><u>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral)</u></p> <p>“Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.”</p>	<p>número- quantidade;</p> <p>Fomentar a consciência da organização espacial;</p> <p>Estimular a compreensão e a expressão orais.</p>
--	--	---	---

		<p>(Silva et al., 2016, p. 62).</p> <p><u>Domínio: Matemática</u></p> <p>“Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.” (Silva et al., 2016, p. 83).</p>	
<p>Recursos pessoais: Educadora cooperante, estagiária e grupo de crianças.</p> <p>Recursos materiais: Traçado no chão (jogo da macaca) e rodela espessa de cortiça.</p>			
<p>Tempo estimado para cada momento:</p> <p>Preparação da atividade: 5 minutos</p> <p>Apresentação da atividade: 5 minutos</p> <p>Exploração da atividade: 20 minutos</p>			

Preparativos para a atividade (5 minutos)

No espaço exterior, a estagiária convida as crianças a jogarem ao jogo da macaca, que está pintado no chão. O jogo será facultativo e as crianças que não demonstrarem vontade em jogar, têm a liberdade para brincar pelo restante espaço.

Apresentação da atividade (5 minutos)

Primeiramente, a estagiária questionará ao grupo se algum elemento conhece o jogo da macaca e se sabe quais são as suas regras. De seguida, explicará as regras do jogo e solicitará a ajuda de uma criança para exemplificar o percurso a seguir, após lançar o objeto para uma determinada casa.

Exploração da atividade (20 minutos)

As crianças interessadas em realizar o jogo, sentam-se em volta do mesmo. Uma criança deslocar-se-á para o início do jogo, junto à casa número 1 e deverá lançar em precisão o objeto para essa mesma casa. De seguida, deve saltar só com um pé para as casas números 2 e 3 e, posteriormente, nas casas com os números 4 e 5, deverá saltar com os dois pés, de modo que cada um deles fique numa casa só. Depois, na casa com o número 6, deverá saltar só com um pé e nas casas com os números 7 e 8, deve proceder de igual forma às casas com os números 4 e 5. Por fim, na casa com o número 9, deve saltar com os dois pés e virar-se para o lado contrário, para percorrer o percurso de novo. É necessário salientar que a casa onde estiver o objeto não pode ser pisada e quando as crianças apanharem o objeto devem baixar-se na casa anterior equilibradas só num pé.

Nota: Quando uma regra for infringida, o adulto responsável por dirigir a tarefa deverá corrigir a criança e dar-lhe uma nova

oportunidade para recomeçar o jogo.

Possíveis estratégias de avaliação formativa

Para realizar uma avaliação formativa relativamente a esta atividade, a estagiária poderia criar uma check-list de observação, consoante os objetivos definidos para a realização da atividade. Consoante as dificuldades observadas mediante a realização do jogo, poderiam ser adotadas diversas estratégias.

Exemplo de check-list de observação:

Check-list – Jogo da Macaca

Tradicional Objetivos

Crianças	Domínio: Independência e autonomia	Domínio: Consciência de si como aprendente		Domínio: Educação Física			Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio: Matemática
	Ter a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões	Resolver situações do jogo.	Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.	Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações/regras	Saltar a pés juntos	Saltar só com um pé	Compreender mensagens orais, nomeadamente e as regras do jogo	Compreender o sentido dos números, mostrando interesse e curiosidade

Designação da atividade: Jogo da Macaca com Matemática

Data: 20/02/2025

Área(s) de conteúdo	Domínio(s) e subdomínio(s)	Aprendizagens a promover	Intencionalidades Pedagógicas
Área de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação Área do Conhecimento do Mundo	<p>Domínio: Independência e autonomia (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Consciência de si como aprendiz (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Educação Física (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Matemática (Silva et al., 2016).</p>	<p><u>Domínio: Independência e autonomia</u></p> <p>“Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar (...)” (Silva et al., 2016, p. 36).</p> <p><u>Domínio: Consciência de si como aprendiz</u></p> <p>“Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.” (Silva et al., 2016, p. 37).</p>	<p>Promover a interação e a cooperação entre os elementos do grupo;</p> <p>Desenvolver a coordenação motora;</p> <p>Fomentar o contacto com elementos naturais para brincadeiras;</p> <p>Dar oportunidade de experimentar situações de risco controlado;</p> <p>Fomentar o conhecimento dos números;</p> <p>Promover a capacidade de associar número- quantidade;</p> <p>Fomentar a consciência da organização espacial;</p>

	<p>Domínio: Abordagem às Ciências (Silva et al., 2016).</p>	<p>“Cooperar com outros no processo de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 37).</p> <p><u>Domínio: Educação Física</u></p> <p>“Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.” (Silva et al., 2016, p. 46).</p> <p>“Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: (...) correr, (...)” (Silva et al., 2016, p. 46).</p> <p>“Controlar movimentos de perícia e manipulação como: (...) transportar (...) e agarrar.”</p> <p><u>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral)</u></p>	<p>Estimular a compreensão e a expressão orais.</p>
--	--	---	---

		<p>“Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.” (Silva et al., 2016, p. 62).</p> <p><u>Domínio: Matemática</u></p> <p>“Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens (...).” (Silva et al., 2016, p. 83).</p> <p>“Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.” (Silva et al., 2016, p. 83).</p> <p>“Ser capaz de seriar, organizar e classificar;</p> <p>“Ser capaz de associar o número à respetiva quantidade.”</p>	
--	--	--	--

		<p><u>Domínio: Abordagem às Ciências</u></p> <p>“Compreender e identificar características (...) dos seres vivos (...)” (Silva et al., 2016, p. 95).</p>	
<p>Recursos pessoais: Estagiária e grupo de crianças.</p> <p>Recursos materiais: Traçado no chão (jogo da macaca), paus, pedras, bolotas e folhas.</p>			
<p>Tempo estimado para cada momento:</p> <p>Preparação da atividade: 5 minutos</p> <p>Apresentação da atividade: 5 minutos</p> <p>Exploração da atividade: 20 minutos</p>			

Preparativos para a atividade (5 minutos)

No espaço exterior, a estagiária convida as crianças a jogarem ao jogo da macaca, que está pintado no chão, mas, desta vez, com a vertente da matemática. O jogo será facultativo e as crianças que não demonstrarem vontade em jogar, têm a liberdade para brincar pelo espaço.

Apresentação da atividade (5 minutos)

Inicialmente, a estagiária questionará o grupo se conseguem observar se no jogo da macaca está presente a vertente da matemática. De seguida, explicará as regras do jogo e exemplificará o percurso, de acordo com o objetivo principal.

Exploração da atividade (20 minutos)

Cada criança deverá escolher um número. De seguida, a estagiária indicará qual o material natural que a criança deve trazer para o jogo e a respetiva quantidade. A criança deverá dispersar-se pelo espaço e recolher a quantidade de material natural indicado. Mais concretamente, o objetivo do jogo passará por associar o número da “casinha” à quantidade e colocar o material no devido lugar.

Possíveis estratégias de avaliação formativa

Para realizar uma avaliação, a estagiária poderia criar uma check-list de observação, consoante os objetivos definidos para a realização da atividade.

Exemplo de check-list de observação:

Check-list – Jogo da Macaca com Matemática

Objetivos

Crianças	Domínio: Independência e autonomia	Domínio: Consciência de si como aprendente		Domínio: Educação Física			Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio: Matemática	
	Ter a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões	Resolver situações do jogo	Cooperar com os outros na realização do jogo	Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações/regr as	Ser capaz de correr pelo espaço	Ser capaz de transportar o objeto para o local	Compreender mensagens orais, nomeadamente as regras do jogo	Ser capaz de seriar, organizar e classificar	Ser capaz de associar o número à respetiva quantidade

Designação da atividade: Ouvir, dançar e correr

Data: 13/03/2025

Área(s) de conteúdo	Domínio(s) e subdomínio(s)	Aprendizagens a promover	Intencionalidades Pedagógicas
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<p>Domínio: Independência e autonomia (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Consciência de si como aprendiz (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Educação Física (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Educação Artística</p> <p>- Subdomínio: Dança (Silva et al., 2016)</p> <p>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Silva et al.,</p>	<p><u>Domínio: Independência e autonomia</u></p> <p>“Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.” (Silva et al., 2016, p. 36).</p> <p>“Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar (...).” (Silva et al., 2016, p. 36).</p> <p><u>Domínio: Consciência de si como aprendiz</u></p> <p>“Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades</p>	<p>Promover a interação e a cooperação entre os elementos do grupo;</p> <p>Desenvolver a coordenação motora;</p> <p>Dar oportunidade de experimentar situações de risco controlado;</p> <p>Desenvolver a capacidade de estar atento e de reagir a diferentes estímulos;</p> <p>Fomentar o gosto pela música;</p> <p>Fomentar a consciência da organização espacial;</p> <p>Estimular a compreensão e expressão orais.</p>

	2016).	<p>e problemas que se lhe colocam.” (Silva et al., 2016, p. 37).</p> <p>“Cooperar com outros no processo de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 37).</p> <p><u>Domínio: Educação Física</u></p> <p>“Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.” (Silva et al., 2016, p. 46).</p> <p>“Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: (...) correr, saltitar, (...)” (Silva et al., 2016, p. 46).</p> <p><u>Domínio: Educação Artística –</u> <u>Subdomínio: Dança</u></p> <p>“Desenvolver o sentido rítmico e de</p>	
--	--------	--	--

		<p>relação do corpo com o espaço e com os outros.” (Silva et al., 2016, p. 57).</p> <p><u>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>“Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.” (Silva et al., 2016, p. 62).</p>	
<p>Recursos pessoais: Educadora cooperante, estagiária e grupo de crianças.</p> <p>Recursos materiais: Traçado no chão (jogo dos círculos), telemóvel com música e telemóvel para captação de fotografias</p>			
<p>Tempo estimado para cada momento:</p> <p>Preparação da atividade: 2 minutos</p> <p>Apresentação da atividade: 3 minutos</p> <p>Exploração da atividade: 15 minutos</p>			

Preparativos para a atividade (2 minutos)

No espaço exterior, a estagiária convidará as crianças para “Ouvir, dançar e correr”, um jogo que está pintado no chão que contém círculos. O jogo será facultativo e as crianças que não demonstrarem vontade em jogar, têm a liberdade para brincar pelo espaço.

Apresentação da atividade (3 minutos)

Primeiramente, será explicado que a música será colocada através de um telemóvel e que o objetivo será dançar ao som da mesma. As crianças deverão dispersar-se no espaço e quando o som parar, cada elemento terá de correr para um círculo. Quem ficasse de fora, saía do jogo.

A cada nova audição, o número de círculos disponíveis irá diminuindo e, no final, ficará apenas um círculo disponível para o vencedor.

Exploração da atividade (10 minutos)

As crianças irão dançar ao som da música e as que preferiram um momento de brincadeira livre, caso queiram jogar, devem aguardar a sua vez até que o vencedor da primeira ronda seja eleito e, de seguida, iniciar-se-á uma nova ronda.

Serão colocadas diversas músicas, com ritmos diferentes, para que dancem de formas diferentes.

Possíveis estratégias de avaliação formativa

De igual modo ao jogo anterior, para realizar uma avaliação formativa relativamente a esta atividade, a estagiária poderia criar uma check-list de observação.

Exemplo de check-list de observação:

Check-list – Jogo “Ouvir, dançar e correr”

Objetivos

Responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar	Ter a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões	Resolver situações do jogo	Cooperar com os outros na realização do jogo	Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações/regras	Ser capaz de se dispersar pelo espaço e saltitar	Dançar ao som da música	Ser capaz de desenvolver o sentido rítmico	Compreender mensagens orais, nomeadamente as regras do jogo

Apêndice O – Planificação “Gincana no exterior”

Designação da atividade: Gincana no exterior			
Data: 24/02/2025			
Área(s) de conteúdo	Domínio(s) e subdomínio(s)	Aprendizagens a promover	Intencionalidades Pedagógicas
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<p>Domínio: Independência e autonomia (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Consciência de si como aprendiz (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Educação Física (Silva et al., 2016).</p> <p>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Silva et al., 2016).</p>	<p><u>Domínio: Independência e autonomia</u></p> <p>“Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.” (Silva et al., 2016, p. 36).</p> <p><u>Domínio: Consciência de si como aprendiz</u></p> <p>“Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.” (Silva et al., 2016, p. 37).</p> <p>“Cooperar com outros no processo</p>	<p>Respeitar o espaço e tempo do outro;</p> <p>Desenvolver a coordenação motora;</p> <p>Dar oportunidade de experimentar situações de risco controlado;</p> <p>Encorajar a criança a realizar determinadas ações superando obstáculos;</p> <p>Estimular o gosto pelo desenvolvimento de atividades no espaço exterior;</p> <p>Alargar o leque de oportunidades de equipamentos lúdicos;</p>

		<p>de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 37).</p> <p><u>Domínio: Educação Física</u></p> <p>“Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar (...)” (Silva et al., 2016, p. 46).</p> <p><u>Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>“Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.” (Silva et al., 2016, p. 62).</p>	<p>Estimular a compreensão e a expressão orais.</p>
--	--	---	---

Recursos pessoais: Educadora cooperante, estagiária e grupo de crianças.

Recursos materiais: Equipamentos lúdicos do espaço exterior.

Tempo estimado para cada momento:

Preparação da atividade: 2 minutos

Apresentação da atividade: 5 minutos

Exploração da atividade: 23 minutos

Preparativos para a atividade (2 minutos)

No espaço exterior, a estagiária dirá às crianças que a aula de educação física do referido dia se irá realizar lá fora.

Apresentação da atividade (5 minutos)

Primeiramente, a estagiária irá perguntar às crianças de que modo utilizam os equipamentos lúdicos que existem no espaço e, de seguida, referirá que idealizou um percurso para todos fazerem utilizando os mesmos. O percurso será dividido em duas etapas devido à existência de dois equipamentos:

Primeira etapa: no primeiro equipamento, à vez, cada criança deverá correr para junto do escorrega, subi-lo, alcançar o topo, passar por um corredor, equilibrando-se e descer por uma rede de escalada. De seguida, deverá subir uma parede de escalada e descer por umas escadas;

Segunda etapa: o caminho até ao segundo equipamento far-se-á através de “saltos de coelho” e, à chegada, cada elemento deverá subir umas escadas, passar por um corredor e descer o escorrega de cabeça e barriga para baixo.

Exploração da atividade (23 minutos)

As crianças estarão sentadas no chão, em roda, aguardando a sua vez para realizar o percurso. À medida que uma criança termina, será chamada a seguinte para iniciar. A estagiária posicionar-se-á junto do primeiro equipamento e a educadora junto do segundo. Esta organização e o facto de cada criança realizar o percurso individualmente, permitirá uma atenção mais individualizada por parte dos adultos, facilitando o apoio e intervindo nas dificuldades que possam surgir.

Possíveis estratégias de avaliação formativa

Para realizar uma avaliação formativa relativamente a esta atividade, a estagiária poderia também criar uma check-list de observação.

Exemplo de check-list de observação:

Crianças	Domínio: Independência e autonomia	Domínio: Consciência de si como aprendiz		Domínio: Educação Física			Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar	Resolver situações que possam surgir durante o percurso	Cooperar com os outros no processo de aprendizagem	Ser capaz de trepar e correr	Ser capaz de saltitar	Ser capaz de deslizar	Compreender mensagens orais, nomeadamente as regras do jogo