

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Contextos não formais e informais: recursos educativos a
explorar com crianças dos 3 aos 6 anos

Tânia Filipa Loureiro Marques

Coimbra, 2021

Tânia Filipa Loureiro Marques

Contextos não formais e informais: recursos educativos a
explorar com crianças dos 3 aos 6 anos

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento
de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de
Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Arguente: Professor Doutor Luís Carlos Martins d'Almeida Mota

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes Neves

*A educação não é preparação para a vida é a
própria vida*

John Dewey (1859-1952)

Agradecimentos

À minha Orientadora, Professora Maria de Fátima Neves, pelo empenho e paciência que teve ao longo de todo o processo. Obrigada pela motivação e conselhos.

Aos meus pais que tornaram com que tudo isto fosse possível, obrigada por me permitirem que sonhe cada vez mais alto.

Aos meus avós que sempre me apoiaram incondicionalmente, e por serem um exemplo a seguir para todo o sempre.

À minha irmã, que apesar das distância que nos separa, sempre me motivou e apoiou para que possa ter um futuro melhor fazendo o que mais gosto.

Ao meu namorado Fábio, meu super guerreiro, por me motivares todos os dias, por nunca me deixares desistir e por tornares o meu mundo mais colorido.

Ao meu amigo Luís e às minhas amigas Joana e Filipa por estarem sempre presentes e darem os melhores conselhos e instruções.

Às minhas amigas e companheiras de todo o percurso académico, Mariana, Beatriz e Diana pela cumplicidade e por todos os desafios que ultrapassámos juntas.

Contextos não formais e informais: recursos educativos a explorar com crianças dos 3 aos 6 anos

Resumo

Este Relatório foi elaborado no âmbito do estágio em Jardim de Infância do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O desenvolvimento global do indivíduo está intimamente ligado ao processo educativo, bem como aos respetivos contextos educativos, sendo de salientar que cada contexto tem a sua relevância e, em cada um deles, se fazem aprendizagens significativas. O conhecimento pode surgir de vários contextos, sejam formais, informais ou não formais e o indivíduo, ao longo da vida, a partir do contacto com a sociedade, culturas e hábitos, vai construindo o seu conhecimento, muito para além do que se aprende na escola.

Partindo deste pressuposto, considerou-se relevante estudar o contributo dos contextos não formais e informais na Educação Pré-Escolar. Para tal, procurou-se fundamentar o tema recorrendo a vários autores para aprofundar alguns conceitos como educação formal, não formal e informal, bem como estudar a importância da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento das crianças e o papel do/a educador/a na promoção de atividades em contextos diferenciados.

Assim, o presente trabalho retrata o estudo realizado sobre a importância dos contextos não formais e informais como recursos educativos na Educação Pré-Escolar, através das perceções da equipa educativa, das famílias e das crianças. Os dados obtidos reforçam que a Educação Pré-Escolar recorre frequentemente a contextos não formais e informais e que o contacto com diversos contextos é visto pela equipa educativa como uma ferramenta imprescindível para a construção da cidadania da criança.

Palavras-chave: Educação Não Formal; Educação Informal; Educação Pré-Escolar; Desenvolvimento da Criança; Contextos Educativos.

Non-formal and informal contexts: educational resources to be explored with children 3 to 6 years

Abstract

This report was prepared in the context of the internship in Kindergarten of the Master's Course in Preschool Education.

The global development of the individual is closely linked to the educational process as well as to its educational contexts. It should be noted that each context has its relevance and, in each of them, significant learnings are developed.

Knowledge can arise from various contexts, whether formal, informal or non-formal and the individual, throughout life, from the contact with society, cultures and habits, it builds its knowledge, far beyond by what is learned in school.

Based on this assumption, it was considered relevant to study the contribution of non-formal and informal contexts in Preschool Education. So, we tried to base the theme using several authors to deepen some concepts such as formal, non-formal and informal education, as well as studying the importance of Preschool Education for the development of children and the role of the kindergarten teachers in promoting activities in different contexts.

Thus, this work presents the study about the importance of non-formal and informal contexts as educational resources in Preschool Education, though the perceptions of the education team, families and children. The data obtained reinforce that Preschool Education often uses non-formal and informal contexts, and that contact with various contexts is seen by the educational team as an indispensable tool for the construction of the child's citizenship.

Keywords: Non-formal Education; Informal Education; Preschool Education; Child Development; Educational Contexts.

Índice

Índice de gráficos	X
Índice de tabelas	X
Índice de figuras	X
INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. Educação Formal, Não Formal e Informal	7
2. A Educação Pré-Escolar	13
2.1. A importância da Educação Pré-Escolar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças	14
2.2. O desenvolvimento da criança em jardim de infância.....	15
2.3. A influência dos contextos no desenvolvimento da criança.....	19
3. O papel do/a educador/a de infância na promoção de experiências em contextos diferenciados	22
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO.....	28
1. Contextualização e Itinerário Formativo	30
1.1. Caracterização da instituição	30
1.2. Caracterização do grupo	31
2. Problemática	31
2.1. Pertinência do estudo.....	32
2.2. Questão de partida e Objetivos.....	32
3. Metodologia.....	33
3.1. Natureza do estudo	33
3.2. Amostra	34
3.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados	35
3.3.1. Inquérito por Questionário.....	35

3.3.2. Roteiro de vivências.....	36
3.3.3. Entrevistas semiestruturadas.....	37
3.3.4. Diário de Bordo	38
3.4. Instrumentos e Técnicas de Análise de Dados	39
3.4.1. Triangulação de dados	41
4. Apresentação e Análise dos Dados.....	42
4.1. O papel da Educação Pré-Escolar na promoção de aprendizagens noutras contextos.....	42
4.2. Potencialidades da diversidade de contextos.....	44
4.3. As perceções das famílias e o seu contributo para a educação não formal e informal	50
5. Discussão dos Resultados	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
APÊNDICES.....	82
Apêndice 1 - Questionários às famílias.....	83
Apêndice 2 - Formulário do roteiro de vivências das crianças	86
Apêndice 3 - Guia das entrevistas semiestruturadas à equipa pedagógica	89
Apêndice 4 - Diário de bordo.....	92
Apêndice 5 - Tabelas de Categorização da síntese comparativa das entrevistas à equipa educativa.....	110
Apêndice 6 - Categorização das respostas ao questionário aplicado às famílias.....	115
Apêndice 7 - Categorização das respostas registadas no roteiro de vivências das crianças.....	121

Índice de gráficos

Gráfico 1- Resultado das respostas das famílias sobre os motivos que levaram a escolher a instituição.	42
Gráfico 2- Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer no Jardim da Sereia.....	50
Gráfico 3- Respostas das famílias sobre a importância das atividades relacionadas com a cultura do meio envolvente.....	52
Gráfico 4- Opinião das famílias sobre as atividades não formais e informais.....	53
Gráfico 5- Respostas das crianças sobre a realização de atividades fora do contexto formal.....	54
Gráfico 6- Respostas das crianças sobre as atividades fora do contexto formal frequentadas.....	55
Gráfico 7- Respostas das crianças sobre a razão de gostarem das atividades extracurriculares.....	55
Gráfico 8- Respostas das crianças sobre os locais onde costumam passear ao fim de semana.....	56

Índice de tabelas

Tabela 1- Categorização das respostas das crianças após a ida ao Museu da Água ..	46
Tabela 2- Categorização síntese comparativa das entrevistas à equipa educativa sobre os contextos de aprendizagem.....	47
Tabela 3- Exemplos de experiências relatadas pelas crianças, às famílias, sobre atividades fora do contexto formal.....	51

Índice de figuras

Figura 1- O modelo ecológico de Bronfenbrenner (Sousa, 2011, p. 29)	20
Figura 2- Observação do painel do ciclo da água	93

Figura 3- Atividade da chuva – Observação da formação de gotas de água.....	98
Figura 4- Atividade da chuva – Colocação de água quente no recipiente	98
Figura 5- Atividade da chuva – Observação da formação das gotas de água.....	99
Figura 6- Observação e exploração da tartaruga de materiais recicláveis	101
Figura 7- Ostra com materiais recicláveis, situada à entrada para a exposição "Forest Dump"	103
Figura 8- Observação da casa de banho poluída, alusivo à poluição.....	104
Figura 9- Observação dos resíduos recolhidos na praia.....	104
Figura 10- Observação do quadro feito com raízes	104
Figura 11- Observação do rio Mondego.....	105

Siglas e Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ME – Ministério da Educação

ATL – Atividades de Tempos Livres

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente Relatório foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escolar Superior de Educação de Coimbra (ESEC), para a obtenção do grau de mestre.

Ao longo do tempo deparei-me que as memórias, que guardo da minha infância, são preenchidas por momentos diferenciadores, experiências que me levaram a conhecer novos sítios, novas pessoas, novos saberes e experiências diversificadas que moldaram a pessoa que hoje sou, marcada pelos diversos contactos sociais que mantive e pelos gostos que fui apurando.

Considerando que a construção da nossa identidade é um processo contínuo, mas resultante de múltiplas interações, defendo que é necessário que as crianças em idade Pré-Escolar vivenciem o maior número de momentos diferentes, de modo a conhecerem o que as rodeia, o que, de certa forma, as torna especiais e únicas.

Partindo do princípio que o ser humano aprende e desenvolve-se, ao longo da vida, com as interações que mantém durante o seu crescimento, Canário (2006) distingue três processos educativos que se interligam num “*continuum*” que permanecem como uma referência:

Num *continuum* educativo que cobre todo o ciclo vital, integram-se e articulam-se processos *formais* (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos *não formais* (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares) e processos *informais* (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas) (p.197).

Assim, os contactos com outras organizações, com a comunidade e com outras culturas, poderão permitir que a criança desenvolva muitas das suas potencialidades, combatendo, de igual forma, a exclusão e desigualdades.

O presente trabalho procura retratar a realidade de um Jardim de Infância (JI) com o objetivo de clarificar como os contextos não formais e informais, enquanto recursos educativos, podem ser promotores de aprendizagens significativas.

Em termos organizativos, divide-se em duas partes. Inicia-se com o enquadramento teórico sobre o tema em estudo, partindo de conceitos e ideias de vários autores, como forma de aprofundar aspetos cruciais para a compreensão do estudo. Assim, são explicitados os conceitos e estratégias da educação formal, não formal e informal, refere-se a importância da Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento das crianças e aborda-se a influência dos diferentes contextos no desenvolvimento da criança, bem como o papel do/a educador/a para a promoção de experiências em contextos diferenciados.

Na segunda parte, apresenta-se todo o caminho percorrido na realização do estudo efetuado na valência de JI. Faz-se a contextualização da instituição e a caracterização do grupo de estágio, define-se a questão problema e os objetivos do estudo. Passa-se, depois, para os processos, técnicas e instrumentos que suportaram o trabalho de pesquisa e apresentam-se os dados recolhidos junto das crianças, da equipa educativa e das famílias, bem como a sua análise e discussão.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde se reflete sobre as aprendizagens desenvolvidas através da realização do estudo.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação Formal, Não Formal e Informal

Desde o nascimento, o indivíduo contacta com novas estruturas, desenvolvendo, e enquadrando a sua postura ao meio envolvente. Para a crescente aquisição de conhecimentos sobre o que nos rodeia, a educação formal possibilita uma entrada para a descoberta do mundo, no entanto o caminho que percorremos é construído através das várias interações que mantemos, a nível social, emocional e cognitivo.

A construção do nosso caminho é elaborada através das relações que nós mantemos, da cultura que herdamos, dos gostos que vamos descobrindo. Canário (2006, p.195) afirma que “o homem só se podia tornar homem através da educação”, sendo que este processo auxilia a construção do conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir. Canário (2006) defende, ainda, que o ato de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar.

O conhecimento pode surgir de vários contextos, os quais se vão alternando ao longo do tempo, pelo que, a partir do contacto com a sociedade, culturas e hábitos, se vai construindo o conhecimento, muito para além do que se aprende na escola.

O desenvolvimento global do indivíduo está intimamente ligado ao processo educativo, bem como aos respetivos contextos educativos, sendo de salientar que cada contexto tem a sua relevância e em cada um deles o indivíduo faz aprendizagens significativas.

Assim, a educação pode ocorrer de diversas práticas, sendo que a aprendizagem, segundo Cavaco (2002) “é um processo de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas” (p.26). O autor refere, ainda, que a educação é um processo de mudança, seja ela dentro ou fora da escola, sendo certo que a aprendizagem dos alunos não se limita àquela que é proporcionada em ambientes formais, mas também de experiências em ambientes não formais e informais.

A educação representa um veículo fundamental de transmissão de valores, cultura, informação e conhecimento, tal como é reforçado por Delors (2000, p.77) “a educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e

saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. Este mesmo autor defende que educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais:

Aprender a conhecer, isto é adquirir instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser*, via essencial que integra a três precedentes (p. 77).

É inegável o contributo da educação para a construção do saber ao longo do tempo, mas importa também sublinhar que a aprendizagem pode surgir em diferentes contextos, como defende Cavaco (2002, p.39) “pode ocorrer no seio familiar e no envolvimento social e político que produzem diferentes e importantes situações e contextos de aprendizagem”.

Assim, pode inferir-se que o processo de aprendizagem, tal como relata Matias (2013, p.14), “ocorre, independentemente do lugar, do contexto, da origem, do envolvimento social, da família, sendo um processo transversal e que assenta nas mais variadas vertentes educacionais, socioculturais e informativas presentes no quotidiano da vida em sociedade”.

Nesta perspetiva e de acordo com Bruno (2014), a educação pode ser entendida como um processo amplo e abrangente, sendo, por isso, necessário equacionar a importância de diferentes modalidades educativas presentes nas práticas sociais (a educação formal, educação não formal e educação informal).

Educação Formal

Será, talvez, o contexto menos difícil de estabelecer fronteiras, na medida em que está associado ao ensino, designado como tradicional, centrado no binómio aluno-professor (Pinto L. , 2005).

A educação formal, como define Gohn (2006), é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente definidos. Este tipo de educação, segundo Bruno (2014), requer tempos e locais específicos, pessoal especializado, organização,

sistematização sequencial das atividades, disciplinas, regulamentos, leis e órgãos superiores.

Para Gohn (2006, p. 29) a educação formal possui vários objetivos, “destacando os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentro dos quais se destacam: formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção e motricidade”.

No entanto, tendo em consideração a evolução das sociedades, começa a reconhecer-se que a educação formal tem os seus limites, na medida em que, como afirma Grandstaff (1978), a escola será cada vez menos capaz de assumir isoladamente as funções educativas da sociedade.

Educação não formal

A educação não formal e informal é um tema que tem vindo a ser debatido já há muito tempo, no entanto, os conceitos e o seu vasto contributo para o desenvolvimento do indivíduo ganham maior relevância a partir dos anos 60 do século XX.

A visibilidade dos contextos não formais, como refere Canário (2006), afirma-se, progressivamente, a partir da segunda metade do século XX, em pleno período de pós-guerra, quando surge o processo de crescimento económico e a necessidade de educação e formação de adultos ganha relevância.

O termo educação não formal, de acordo com Coombs (1974) terá surgido com maior relevância a partir da Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, definindo-a como qualquer atividade educacional, organizada e sistemática, exercida fora do quadro de sistema formal, de maneira a oferecer formas selecionadas de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto crianças como adultos. De acordo com Grandstaff (1978), a educação não formal tem por “missão” ajudar aqueles que têm menos oportunidades de possuir uma escolaridade normal, ou seja, uma escolaridade formal completa. A UNESCO, na perspetiva de Canário (2006),

contribuiu para o grande movimento de educação permanente, o qual obrigou a repensar e reorganizar toda a ação e percursos educativos, dando visibilidade às diferentes situações educativas.

A educação não formal, tal como defende Gohn (2006), é aquela que se aprende no “mundo da vida”, através dos processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas. Para Pinto L. (2005, p.3) “a educação não formal é vista como um complemento à educação formal, sendo que a sua articulação é benéfica para o desenvolvimento das crianças”.

Por sua vez, Bruno (2014, citando Gohn, 2006) menciona a importância dos contextos não formais, relativamente à intencionalidade da ação educativa na participação, na aprendizagem e na transmissão ou troca de saberes, tendo como finalidade a abertura de janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos, bem como das relações sociais que estabelece.

O reconhecimento da importância dos processos educativos não formais está associado a duas ideias, a primeira, é de que as pessoas aprendem com e através da experiência; a segunda, é a de que não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem (Canário, 2006).

A educação não formal, tal como a educação formal, também possui um espaço físico, onde ocorre uma ação educativa, sendo que, segundo Gohn (2006), “localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (p.29).

Contrariamente à educação formal, a educação não formal não é organizada, atuando, no entanto, no campo das emoções e sentimentos, tornando-se num processo permanente e não organizado (Gohn, 2006). Mas, como defende Pinto L. (2005), o facto de a educação não formal não possuir um currículo único, não significa que não tenha um processo de aprendizagem estruturado, baseado na identificação de objetivos educativos, com formatos de avaliação efetivos e atividades preparadas.

O facto de a educação não formal poder ser desenvolvida em vários contextos, com diversas dinâmicas, possibilita elencar alguns objetivos e processos, tais como os defendidos por Gohn (2006):

A construção e reconstrução de conceção/ões do mundo e sobre o mundo. Forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita para entrar no mercado de trabalho); Contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; Ajuda na construção da identidade colética de um grupo (desenvolvendo sentimentos de rejeição de preconceitos) e o balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente (pp.30-31).

Nesta perspetiva, torna-se importante reforçar a ideia que educação não formal deve ser reconhecida e valorizada de forma a que se torne um complemento da educação formal, até porque, segundo Trilla-Bernet (2003), a educação não formal e a formal assumem um carácter intencional, estando sujeitas a objetivos explícitos de aprendizagem, diferenciando-se, por isso, da educação informal. Ainda na ótica de Trilla-Bernet (2003, citado por Bruno, 2014) a escola é a instituição pedagógica mais importante de entre aquelas que a até hoje a sociedade foi capaz de oferecer, no entanto, a escola ocupa apenas um setor do universo educacional. Sublinhando esta ideia, Pinto (2005) menciona que a educação não formal, ao ser reconhecida como parte integrante da educação formal, torna-se um setor de educação completo, heterogéneo e dinâmico.

Educação informal

A influência do meio envolvente e a forma como nele interagimos correspondente à educação informal, ou como Canário (2006) denomina, educação de dimensão menos visível do iceberg educativo, ocultando-se, por isso, a importância estratégica e decisiva deste processo educativo.

A educação informal é identificada por Gohn (2006) como aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização (na família, amigos,

clubes, entre outros agentes) carregada de valores e culturas próprias, de pertença e sentimentos herdados.

Este tipo de educação, segundo Bruno (2014, p.16), “afirma-se pelo seu potencial educativo, pouco ou nada estruturado do ponto de vista educativo, e que acontece na vida quotidiana, em contextos que não têm como propósito principal a educação”, sendo, por isso, um contexto sem intencionalidade educativa, mas que ocorre através da vontade deliberada do indivíduo.

No entanto, muitas vezes a educação informal é comparada com a aprendizagem informal, sendo importante distinguir ambas. Segundo LaBelle (1986, citado por Bruno, 2014, p.16) consegue perceber-se a aprendizagem informal, “quando olhamos para a educação como um conjunto de experiências planeadas, organizadas e orientadas para uma ação educativa”, sendo distinta da educação informal, visto que esta não segue nenhuma formalidade estrutural.

LaBelle (1986, citado por Bruno, 2014, p.17) salienta que há cruzamento de conhecimento entre os três contextos, sugerindo que “a educação formal utiliza abordagens não formais e informais, como também os programas de educação não formal utilizam recursos formais”, sublinhando, ainda, que a maior parte das vezes os programas de educação não formal possuem características e recursos tanto formais (certificação), como processos informais (metodologias de participação). Assim, a educação informal auxilia-se na formal, como, por exemplo, na formação em contexto de trabalho e na educação não formal, como nos processos educativos comunitários, bem como da aprendizagem informal através da experiência do quotidiano.

Este cruzamento e complementaridade de saberes e conhecimentos faz ressaltar a ideia, como refere LaBelle (1982, citado por Bruno, 2014), de que educação informal e educação formal não devem ser vistas em separado e compartimentadas, mas sim como modos predominantes de aprendizagem.

2. A Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é vista, cada vez mais, como uma etapa importante para a vida da criança, contribuindo positivamente para o seu desenvolvimento, sendo reconhecida, de acordo com Bilton *et al* (2017, p.5), como “uma intervenção pedagógica desde os primeiros anos de vida como forma de assegurar respostas mais adequadas às necessidades de cada criança fortalecendo as fundações de todo o processo de desenvolvimento subsequente”. Como forma de garantir as necessidades das crianças, a Educação Pré-Escolar apresenta, como princípio geral, de acordo com a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (artigo 2.º).

A Educação Pré-Escolar surge como forma de dar continuidade ao processo educativo das crianças:

educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando é constituído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade (Silva *et al*, 2016, p.4).

Delors (2000, p.110), referindo-se à Educação Pré-Escolar, considera que:

para além da iniciação à socialização que os centros e programas facultam, verifica-se que as crianças que beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade.

Esta etapa educativa destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Todas as crianças têm o direito a entrar na Educação Pré-Escolar, independentemente dos seus percursos, origens sociais e culturais e características individuais próprias (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Nesta mesma Lei, é elencado um conjunto de objetivos para a Educação Pré-Escolar, tais como: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; contribuir para a igualdade de oportunidades; estimular o desenvolvimento global, respeitando as características individuais de cada criança; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; despertar a curiosidade e pensamento crítico; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade, entre outros aspetos pedagógicos.

2.1. A importância da Educação Pré-Escolar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças

O jardim de infância, para a maioria das crianças, é como uma segunda casa, na medida em que é onde as crianças passam grande parte do seu tempo, e podem usufruir de atividades que contribuem “para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Silva *et al*, 2016, p.4).

O facto de o jardim de infância oferecer um ambiente diferente daquele em que a criança está inserida, estimula, de acordo com Feldman, Olds e Papalia (2001, citados por Rocha, 2012, p.9), “o seu desenvolvimento em todos os domínios – físico, social, emocional e cognitivo. As crianças no seu dia-a-dia têm a possibilidade de escolher atividades que são adaptadas aos seus interesses, capacidades e estilos de aprendizagem individuais”.

Na verdade, o contacto com diferentes contextos físicos e sociais, facultados pelo jardim de infância, proporciona às crianças diferentes oportunidades de aprendizagens, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar salientam:

muitas das aprendizagens das crianças acontecem de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de

infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si (Silva *et al*, 2016, pp.8-9).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al*, 2016) referem, ainda, que “Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e coesa” (p.4).

Neste sentido, a Educação Pré-Escolar é importante para que a criança possa desenvolver todas as suas potencialidades, tal como Portugal (2009) afirma:

Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo correr bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual (p.33).

2.2. O desenvolvimento da criança em jardim de infância

De acordo com Portugal (2009):

É hoje assumido que o desenvolvimento deve ser visto como uma expressão de expectativas culturais, sendo que aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve (p.39).

No entanto, dentro de cada cultura, a infância, tal como afirma Portugal (2009, p. 34) lança as “bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais. Sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vais construindo em todos os instantes.” O

desenvolvimento das crianças deve ser entendido, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como uma “construção articulada do saber”:

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Silva *et al*, 2016, pp.10-11).

É importante compreender a grande influência das experiências nas primeiras idades, na medida em que são fundamentais para a forma como as crianças se desenvolvem, tal como afirma Portugal (2009) “as investigações das neurociências salientaram o papel central das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida” (p.37). Sendo que todo o processo de desenvolvimento da criança está “intrinsecamente ligado às experiências com o mundo” (Matta, 2001, p.85), tornando assim, em um processo que a criança realiza e que vai construir a partir das suas vivências e da relação que mantém com o meio envolvente.

O desenvolvimento das crianças pode ser reforçado por quatro áreas chave, as quais são eficazes quando conjugadas e abordadas de forma articulada, sendo, na ótica de Fonseca (2000, pp.9-10), “o desenvolvimento cognitivo; o desenvolvimento psicomotor; o desenvolvimento psicolinguístico e o desenvolvimento sócio emocional”.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, de acordo com Fonseca (2000) é importante “ver a criança como um agente de assimilação dinâmica, mais do que um recetor, ela deve ser encarada como um gerador de conhecimentos, de atitudes e competências e nunca um reproduzidor de modelos adultos” (p.10). Para tal, é necessário que seja planeado e organizado um “currículo cognitivo” o qual deve

“elevar as capacidades de aprendizagem a todas as crianças até ao nível de exigências cognitivas requeridas pelas aprendizagens primárias, como sejam competências de atenção, de processamento, de planificação e comunicação de informação” (Fonseca, 2000, p.11).

Segundo Silva (2008, p.45) Piaget defendeu que “o desenvolvimento cognitivo se processa em estádios de desenvolvimento”, sendo que a idade da criança na Educação Pré-Escolar corresponde ao estádio “intuitivo ou pré-operatório”, o qual, segundo Fonseca (2000, p.12), corresponde à capacidade da criança “demonstrar toda a sua intuição e paralelamente toda a sua disponibilidade para introduzir estratégias de aprendizagens por tentativas e erros, onde ela tende a revelar uma espécie de egocentrismo quase radical, onde frequentemente é seduzida por aparências”.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor, as OCEPE referem que a realização de atividades motoras proporciona experiências desafiantes, através das quais a criança “aprende a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e a seguir regras” (Silva *et al*, 2016, p.43).

Para o desenvolvimento psicomotor é necessário “que se construam condições favoráveis” uma vez que “se as crianças não se envolverem em condições emocionais positivas” Silva (2008, p.39), o seu sistema muscular tende a atrofiar-se acartando várias falhas em diversos sistemas. A atividade motora influencia diretamente o desenvolvimento da autoestima e, conseqüentemente, o pensamento da criança e as suas interações.

Esta ideia é sustentada por Bento *et al* (2019) ao salientar que:

O desenvolvimento da autoestima acontece como resultado de diferentes experiências quotidianas, em que não são alheias as vivências e conquistas físico-motoras. A progressiva capacidade de controlar o corpo e de superar desafios, obtendo-se o reconhecimento dos outros, resultam em crescente

confiança e alegria, bem como em disposição para comunicar, se expressar e se relacionar com os outros (p.12).

O desenvolvimento psicolinguístico é caracterizado pelo seu cariz holístico, tal como salienta Sim-Sim (2008), quando refere que o desenvolvimento das diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas, simultaneamente, reforçando, ainda, que “à medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequada ao contexto e ao propósito pretendidos” (p.13).

De acordo com Fonseca (2000) a criança em idade pré-escolar “tende a apresentar uma extensão fraseológica refinada, com frases negativas e interrogativas mais subtis, com construções passivas mais perfeitas” (p.17).

Por sua vez, o desenvolvimento socio-emocional é caracterizado como fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e para o desenvolvimento de todas as outras dimensões, tal como refere Brás *et al* (2012), a Educação Pré-Escolar é a altura mais promotora da aquisição de aprendizagens sociais. No entanto, para ocorrerem aprendizagens é necessário que o adulto tenha em conta que, para as crianças pensarem, elas precisam de sentir (Fonseca, 2000).

De acordo com Brás *et al* (2012, p. 137) “No jardim-de-infância, as crianças deparam-se com novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal.” Desafios estes que podem ser ultrapassados ao alcançar marcos comportamentais como “manejar impulsos, de modular frustrações, de produzir iniciativas sociais, de resolver conflitos, de controlar e administrar emoções” (Fonseca, 2000, p.19).

As crianças para se desenvolverem emocional e intelectualmente, segundo Portugal (2009), necessitam de amor e de autoestima, para além de se sentirem emocionalmente seguras e possuírem sentimento de controlo. O desenvolvimento da autoestima, tal como a autora descreve, representa um enorme contributo, como dimensão básica, para a plena realização de cada um, sendo esta área indispensável ao bem-estar emocional, na medida em que, quando garantida, permite que a criança

seja ela própria e, assim, retire prazer e alegria nas atividades e na companhia e interação com os outros.

2.3. A influência dos contextos no desenvolvimento da criança

De acordo com Portugal (2009):

Sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que, mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós (p.33).

A autora reforça, ainda, que o pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estão inseridas e que a participação em atividades e rotinas familiares influencia a autoimagem ou autoestima das crianças.

Para compreender a influência dos contextos no desenvolvimento da criança, torna-se necessário entender que as aprendizagens se vão moldando conforme o ambiente em que a criança está inserida. Bronfenbrenner (1979, citado por Bairrão, 1992, p.62) “propõe-se estudar o desenvolvimento humano, através da acomodação progressiva que se desenvolve no espaço do ciclo de vida, entre um ser humano em crescimento e o meio ambiente em constante mudança”, desenvolvendo, assim um sistema ecológico, de acordo com Coelho (2007):

oferece um quadro compreensivo do modo como o desenvolvimento da criança vai sendo diretamente afetado não apenas pelas suas transações específicas com os seus cenários imediatos, mas também pelos contextos mais vastos em que esses cenários se inserem e pelas suas transações recíprocas (p.7).

A abordagem ecológica do desenvolvimento humano, tal como afirma Portugal (2009) ocorre quando a criança participa ativamente em atividades da sua comunidade, em interações de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos

e professores. Para compreender a influência do ambiente Bronfenbrenner define vários sistemas que afetam o desenvolvimento humano, podendo ser visível na seguinte figura.

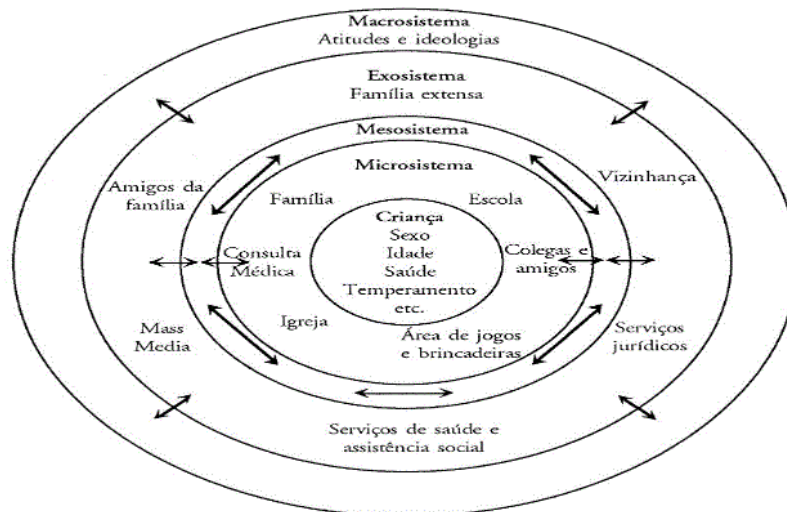


Figura 1- O modelo ecológico de Bronfenbrenner (Sousa, 2011, p. 29)

Conforme Sousa (2011, p.29) o modelo ecológico de Bronfenbrenner “permite compreender a interação sujeito-mundo e conseqüente desenvolvimento”, sendo o sujeito em desenvolvimento colocado no centro e as suas interações mais diretas são realizadas no microsistema, ou seja, na escola e na família. As setas presentes na figura, referem-se as relações entre sistemas.

Sousa (2011) salienta ainda que a família é fundamental para o desenvolvimento, reforçando que a “base desse desenvolvimento se situa nas relações que se estabelecem entre os processos funcionais no seio de cada família com outros estabelecidos em diferentes contextos”(p.29).

A criança, ao interagir com o mundo, passa por um processo de socialização, o qual, por sua vez, envolve, de acordo com Lima (2001, p.24), “a transmissão de valores, atitudes, papéis e outros produtos culturais de uma geração para outra”, sendo que os pais desempenham um papel fulcral neste processo. Ao longo do tempo a criança vai desenvolvendo, tal como refere o autor, “hábitos, competências, valores e motivações que a vão tornando uma pessoa responsável, e um membro útil na sociedade”(ibidem).

Nos primeiros anos “A família é o principal agente de socialização para criança” (Lima, 2001, p.28), reforçando ainda que a família desempenha um papel importante para a organização e funcionamento da sociedade, em geral, e para a socialização da criança, em particular.

A criança desenvolve-se consoante o seu meio ambiental e físico, nesta interação com o mundo a criança vai criando laços e desenvolve competências de cidadania e de autonomia individual. Para que a criança conquiste estas aptidões a educação, tal como defende Sarmiento *et al* (2009, p.49), “deve ter por base as experiências do quotidiano da criança; a criança deve aprender fazendo, aprende-se a cidadania sendo cidadão”. Neste sentido, Gadotti (2012) considera que a cidade educa “quando além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), ela exerce uma nova função, cujo objetivo é a formação para e pela cidadania” (p.2).

A escola tem um papel fundamental para a formação da cidadania, autores como Gadotti (2012) referem-se à escola como *ciudadã*, por ser neste contexto que se devem criar condições que viabilizem a cidadania “através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao carácter público do espaço da cidade” (p.3).

Sarmiento *et al* (2009, citando Dewey, p.49) refere a importância da interação social “como forma de que essas experiências se estruturam como verdadeiramente educativas e duradoras”, pois só “vivendo de forma plena o presente se prepara para viver o futuro”, sendo as experiências contextualizadas verdadeiros andaimes no exercício da cidadania.

Esta preocupação está refletida nas OCEPE (Silva *et al*, 2016), na área de formação pessoal e social apresentando-se como uma área intimamente ligada às outras áreas de conteúdo, por permitir que as crianças desenvolvam atitudes e valores, de modo a tornarem-se indivíduos conscientes, autónomos e solidários.

Além disso, é reforçado que o processo de construção de identidade e da autoestima, passa pelo reconhecimento das características individuais das crianças

através da percepção do que têm em comum e do que as distingue dos outros e do reconhecimento de laços de pertença social e cultural. A criança ao desenvolver um espírito crítico face ao mundo que a rodeia, comunicando com diferentes meios diariamente, desenvolve um espírito democrático, crítico e criativo, construindo, assim, a sua cidadania.

Em contexto de pré-escolar e segundo as OCEPE, a cidadania pode ser promovida através dum contexto organizado em vida democrática, onde as crianças exercem o seu direito de participar e em que a diferença de género é aceite numa perspectiva de equidade. A “educação para a cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança, incluindo nomeadamente os diferentes meios de comunicação com que contacta no dia a dia” (Silva *et al*, 2016, p.39). É neste contexto que a criança desenvolve a sua formação como cidadã, exercendo os seus direitos e deveres, “com espírito democrático, crítico e criativo”(ibidem).

3. O papel do/a educador/a de infância na promoção de experiências em contextos diferenciados

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) referem a necessidade de o educador de infância organizar o processo pedagógico de forma intencional e sistemática, planeando o seu trabalho e avaliando o processo e as suas consequências no desenvolvimento das crianças. Neste sentido, é explicitado no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) que o educador tem de desenvolver o currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, onde as suas atividades devem ter em vista a construção de aprendizagens integradas. Assim, torna-se fundamental que o educador observe cada criança e o grupo para perceber:

quais as suas capacidades, dificuldades e interesses adaptando o processo educativo às suas necessidades e criando situações adequadas à aprendizagem. Cabe-lhe também a ele planear o processo educativo tendo em conta o que conhece de cada criança e do grupo, proporcionando um

ambiente estimulante e promovendo aprendizagens significativas (Jorge, 2013, p.22).

Compete ao educador a promoção de experiências com base no interesse das crianças, as quais, por sua vez, favorecem o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo na medida em que “o carácter global do desenvolvimento infantil exige que as atividades propostas pelo educador sejam naturalmente integradas” (Figueiredo, s/data, p.136). Importa ainda que o educador aproveite as vivências das crianças num grupo social, alargando e propondo “situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Jorge, 2013, p.18).

Marques (1999) reforça, por seu lado, que o educador deve promover um clima de segurança, tranquilidade e de bom relacionamento entre os elementos do grupo, oferecendo um meio em que as crianças sejam encorajadas a agir, explorar e descobrir por si.

Neste sentido, é pertinente que o educador promova a exploração de diferentes contextos tendo em conta que é um “guia” que permite que a criança “desde a infância, e ao longo de suas trajetórias de aprendizagem, se desenvolva e avance através do labirinto de conhecimentos em constante expansão” (UNESCO, 2016, p.58). Por esta razão, o educador deve repensar os seus objetivos e os conteúdos a abordar para que contribua para uma educação completa e inclusiva, na medida em que a educação sempre teve uma importante função social, cívica e política (*idem*), contribuindo, assim, para a construção da identidade nacional e para um sentimento de destino compartilhado e de construção da cidadania.

O educador deve organizar os seus objetivos para que facilite a aprendizagem, que compreenda a diversidade e a inclusão, promovendo ambientes respeitosos onde seja estimulada a autoestima e autonomia (UNESCO, 2016). Compete, portanto, ao educador, proporcionar práticas que potencializem uma educação para os valores, isto é, para a formação global da criança, passando o adulto a olhar para a criança como um ser capaz de pensar, decidir e sugerir, acreditando, também, no seu contributo para o desenvolvimento da sociedade (Jorge, 2013).

É importante relembrar que uma educação de qualidade “seguida de mais aprendizagem e formação, é essencial para permitir que indivíduos e comunidades se adaptem a mudanças ambientais, sociais e económicas nos âmbitos local e global”, tendo, assim, a educação a tarefa mais desafiadora “a de transformar a mentalidade e a visão do mundo” (UNESCO, 2016, p.36).

Essa tarefa pode ser alcançada se realizadas várias práticas salientadas no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), onde é referido que a relação e a ação prática do educador deve ser em função de determinadas variantes, das quais se destacam:

Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta; Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas e promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania (p.5573).

A educação, tal como defende a UNESCO (2016), deveria celebrar a diversidade cultural contribuindo, deste modo, para a transformação da visão do mundo, sendo que ao “explorar alternativas ao modelo dominante de conhecimento” (*ibidem*, p.34) possibilita a troca de conhecimentos entre culturas até porque “todas as sociedades podem aprender muito umas com as outras, abrindo-se mais à descoberta e à compreensão de outras visões do mundo” (*ibidem*, p.34).

Compete, assim, ao educador dinamizar experiências onde as crianças possam interagir com diferentes culturas e meios, podendo desenvolver o conhecimento do mundo. Neste sentido, o educador pode enquadrar as suas práticas tendo em conta o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), onde são destacadas várias possibilidades de construção e desenvolvimento do currículo no âmbito do conhecimento do mundo, tais como:

Incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos; Estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes naturais e social da realidade envolvente; Desperta o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito; Proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais (p.5574).

O papel do educador é “essencial para assegurar a aprendizagem ao longo da vida e fora de sistemas formais de educação” UNESCO (2016, p.60). Ao referir-se à promoção de aprendizagens fora do sistema formal é pertinente salientar a importância dos educadores sociais e como estão intrinsecamente ligados à educação, tal como afirma Gohn (2009, p.34) “atua em uma comunidade nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos”. Em termos históricos, o educador social, tal como defende Canastra (2009), desempenha “funções educativas no âmbito da ação social e, preferencialmente, em contextos institucionalizados (não-formais), recorrendo aos saberes, às técnicas e às metodologias provenientes da psicologia” (p.2027).

En general, toda educación es o deber social. Ya que, aunque hablemos de educación del individuo e, incluso, individualizada, ésta no deja de tener lugar en la familia, en la escuela, en la comunidad incluso, en cierto grado, para la sociedad en la que el individuo vive (Esteban, 2005, p.114).

Esteban (2005) defende que o educador deve manter contacto com vários profissionais sociais, e desenvolver no seu currículo práticas que promovam, de acordo com Bolívar (2007), as bases de uma cultura cívica de modo a formar cidadãos informados, críticos e responsáveis. Neste sentido, a realidade escolar e a educação social devem apoiar-se, mutuamente, para que, assim, criem “estratégias sociopedagógicas, facilitando a emergência de novas possibilidades educativas, a

partir das estruturas simbólico-culturais em que cada indivíduo está inscrito e mediante as quais se define socialmente, seja na família, na escola ou na comunidade local” (Canasta, 2009, p.2029). Por seu lado, Esteban (2005) reforça, ainda, que não é possível haver uma distinção acentuada dos dois tipos de educação e que essa separação é tão arriscada como separar a educação individual da educação comunitária ou separar a comunidade da escola.

A comunicação e interajuda entre profissionais é uma ferramenta necessária para uma prática mais robusta e holística, no entanto a promoção de experiências em outros contextos pode surgir, também, através da comunicação com os pais/famílias. Na verdade, a comunicação do educador com os pais/famílias “é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões”, esta partilha permite, ainda, “encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo” (Silva *et al*, 2016, p.19).

O educador, para promover experiências em diferentes contextos, pode sustentar a sua prática em metodologias que visam, como refere Sousa (2015), a formação de cidadãos criativos, críticos e eticamente formados. Para tal, é importante criar condições de interações entre crianças e o ambiente que as rodeia, promovendo a reconstrução de “significados pessoais e sociais numa interação humanista e socializadora” (Gambôa, 2011, p.63).

No entanto, se queremos que os cidadãos se apropriem “do direito à construção democrática das suas vidas” (Jorge, 2013, p.27, citando Tomás 2008) é essencial que o educador promova o envolvimento das crianças na construção dos seus próprios conhecimentos e na tomada de decisões, o que nos leva à pedagogia participativa, a qual possui, como premissa, o facto da criança poder viver a experiência, envolver-se no processo de aprendizagem e construir as suas próprias aprendizagens (Oliveira-Formosinho *et al*, 2009). Neste sentido, podemos dizer que os objetivos da pedagogia em participação são:

os de apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora (Sousa, 2015, p.23).

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

1. Contextualização e Itinerário Formativo

1.1. Caracterização da instituição

A instituição do presente estudo situa-se no coração da cidade de Coimbra, o espaço envolvente da instituição oferece vários locais que proporcionam a exploração e descoberta, sendo uma instituição com excelentes recursos educativos. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com o objetivo de implementação de ações relacionadas com a Intervenção Precoce, destinadas a crianças dos 0 aos 6 anos de idade, bem como as suas famílias e agentes das respetivas comunidades. Está organizada em três valências: Jardim de infância, Creche e Intervenção Precoce.

A instituição privilegia a educação nos espaços exteriores e na natureza, valorizando as aprendizagens que estes espaços fornecem. Esta opção constitui uma orientação para as práticas educativas e dá corpo ao tipo de trabalho desenvolvido a que foi dada a designação de FloresSER, o qual consiste no desenvolvimento de uma dinâmica focada no brincar no espaço exterior, em contacto com a natureza, tendo por base as Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar. O projeto FloresSER elenca alguns objetivos específicos, como, por exemplo, promover experiências educativas no meio natural, valorizar a iniciativa da criança, a sua autonomia, espírito crítico e capacidade de resolução (PE, 2017/2018).

A instituição promove valores para a educação de cidadania e educação ambiental. No que respeita à educação para a cidadania, a instituição promove o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, fomentando a inserção da criança em grupos sociais diversos. A educação ambiental é sustentada pela pedagogia do exterior, numa perspetiva de promover novas aprendizagens “tentando alcançar o objetivo de desenvolver a expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (PE, 2017/2018, p. 40).

1.2. Caracterização do grupo

O grupo de estágio é composto por 18 crianças, das quais 12 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Existiam duas crianças que estavam a frequentar a instituição pela primeira vez, sendo uma delas acompanhada pela equipa de intervenção precoce. No grupo existia uma criança com uma perturbação do espectro do autismo. A existência de uma criança com esta especificidade contribuía para que as restantes crianças respeitassem a diferença sabendo como reagir às dificuldades da referida criança.

2. Problemática

O meio envolvente da criança contribui para o seu crescimento, tendo os diferentes intervenientes um papel fundamental na construção da sua identidade. Neste processo de construção de identidade, a educação não formal e a educação informal têm um papel determinante, através das vivências que a criança vai fazendo, uma vez que, segundo Gohn (2006), a educação não formal é aquela que se aprende no “mundo da vida”, através dos processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas.

No entanto, as crianças passam a maior parte do seu tempo em contexto formal, e, por vezes, os outros contextos são relegados para um plano considerado menos importante.

Mas a Educação Pré-Escolar, pela sua especificidade e finalidade educativa, proporciona um conjunto de ferramentas e de atividades diversificadas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, sendo, por isso, de realçar a importância das experiências vivenciadas pelas crianças dos 3 aos 6 anos, quer seja em situação de Jardim de Infância, quer seja fora do espaço institucional.

Partindo deste pressuposto, considere relevante perceber até que ponto a educação não formal e a informal podem ser importantes recursos educativos na exploração de atividades com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, identificando eventuais benefícios para o seu crescimento, para além de tentar compreender as

estratégias e as motivações das educadoras de infância na valorização de outros contextos para além do formal.

2.1. Pertinência do estudo

O contacto com outras entidades/contextos para além dos formais, sempre me cativou, sendo que as melhores lembranças da minha infância foram proporcionadas pela experiência de conhecer novos sítios. Ao crescer, percebi que muitas das aprendizagens que me ajudaram a construir a minha identidade não ocorreram em contexto formal, mas sim fora dele, ou por interpolações entre os diferentes contextos.

O interesse pelo impacto, na educação das crianças, dos contextos para além dos formais, direccionou a minha observação nas práticas educativas e a própria planificação de atividades de diferentes momentos de intervenção. Assim, com a escolha deste tema, pretendo aprofundar o meu conhecimento sobre o reconhecimento da eficácia e importância, na educação das crianças em idade Pré-escolar, da utilização de contextos não formais e informais como recursos educativos.

2.2. Questão de partida e Objetivos

O presente trabalho de investigação pretende responder à seguinte questão:

Qual o contributo dos contextos não-formais e informais no desenvolvimento das crianças dos 3 aos 6 anos?

Os contextos de desenvolvimento das crianças são fatores determinantes do seu crescimento e, cada vez mais a educação formal não completa todas as vertentes de desenvolvimento, sendo importante direccionar o olhar pedagógico num contexto social das crianças mais alargado. Tal como afirma Portugal (2009):

é cada vez mais evidente que a creche ou o jardim-de-infância ou mesmo a escola *de per se* não determinarão a vida das crianças, excepto enquanto parte de uma rede mais vasta de influências e experiências que afectam o seu desenvolvimento. Porque o desenvolvimento é de tal modo multifacetado e

complexo, torna-se essencial compreender o papel de cada uma dessas experiências no curso do desenvolvimento humano, nomeadamente na forma como a ecologia do desenvolvimento afecta a satisfação de necessidades básicas de desenvolvimento (p.43).

Tendo em linha de conta estes pressupostos, o presente estudo tenta alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender o impacto de diferentes contextos de aprendizagem no desenvolvimento das crianças;
- Compreender a perceção que a equipa educativa tem sobre educação não formal e educação informal;
- Compreender a influência e perceções das famílias para o desenvolvimento de atividades em contextos para além dos formais;
- Perceber como articular os contextos informais na prática da Educação Pré-Escolar.

3. Metodologia

3.1. Natureza do estudo

Do ponto de vista metodológico, este trabalho é de carácter qualitativo no entanto, recorre a uma análise de dados mista que procura perceber o contributo da educação não formal e informal para o desenvolvimento de crianças em idade de Educação Pré-Escolar. A investigação recorre a um enfoque integrado, utilizando uma abordagem quantitativa e qualitativa como complementares, segundo Maia (2020), que, baseado em Malheiros (2011), refere que as pesquisas podem usar a combinação destas abordagens, no sentido de possibilitar uma maior compreensão do fenómeno estudado.

A investigação qualitativa centra-se, tal como refere Afonso (2005, citado por Costa, 2019, p.36) “na recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”.

A pesquisa é qualitativa de carácter exploratório, e tal como afirma Maia (2020), este tipo de pesquisa tem como finalidade identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenómenos, sustentada, no entanto, por dados quantitativos. Ao optar-se pela utilização deste tipo de estudo, o planeamento utiliza uma abordagem individualizada, questionando os vários intervenientes da amostra e suportando algumas reflexões através de observações contínuas.

3.2. Amostra

Segundo Varão, Batista, & Martinho (2005) a amostra é a representação de sujeitos de uma determinada população com características relevantes para o estudo.

Para o presente estudo, foi utilizado o modelo de amostra não probabilista, sendo esta de carácter pragmático ou intuitivo, de acordo com André (2017).

A população de estudo é representada pela comunidade educativa do Jardim de Infância da Instituição onde decorreu o estudo, sendo a amostra constituída intencionalmente a partir desta população, no seguimento do que afirmam Figueiredo & Figueiredo (s/data) “a amostra é composta por elementos selecionados intencionalmente pelo investigador, o qual considera que estes elementos possuem as características que são representativas da população” (p.12).

Este estudo foi elaborado no âmbito da prática supervisionada do Jardim de Infância, num grupo de idades compreendidas entre os 3 aos 6 anos, tendo sido englobados, na amostra, as crianças, os encarregados de educação das crianças e as três profissionais de educação da Instituição.

Assim, a amostra é constituída por 14 crianças do total de 19, apresentando uma percentagem de 74% da totalidade de elementos do grupo, das quais 9 são do sexo masculino e 5 são do sexo feminino. A amostra inclui, ainda, 12 (63%) encarregados/as de educação, do total de 19 sendo 4 do sexo masculino e 8 do sexo feminino e, ainda, três profissionais da Instituição, das quais, duas exercem a profissão de educadoras em grupos diferentes e a terceira exerce o cargo de diretora pedagógica da Instituição, ambas do sexo feminino. Deste modo, a amostra é

constituída por um total de 29 sujeitos (13 do sexo masculino e 16 do sexo feminino).

3.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

Para a realização do presente estudo optou-se pela recolha de dados baseada em diversas informações, Máximo-Esteves (2008) refere que “é a partir das questões enunciadas que um/a professor/a-investigador/a deve selecionar os instrumentos a utilizar para recolher e registar os dados”.

De entre a variedade de instrumentos existentes, para a recolha de dados utilizou-se o inquérito por questionário e por entrevista, o roteiro de vivências das crianças e diário de bordo.

3.3.1. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário foi aplicado aos encarregados/as de educação, tendo sido utilizado o questionário misto com questões abertas e fechadas (Sousa, M. J., 2011). Este instrumento (Apêndice 1) foi aplicado no início do trabalho de pesquisa, com o objetivo de compreender o ponto de vista das famílias em relação à educação não formal e informal e, ainda, para perceber como é que as crianças relatam a realização de atividades fora do contexto formal.

Optou-se pelo questionário tendo em linha de conta as suas vantagens e particularidades, sendo que este é caracterizado:

Por colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Quivy, 1998, p. 188).

O questionário é constituído por 11 questões, das quais 7 são questões fechadas, onde maioritariamente, os/as inquiridos/as tinham de selecionar as

respostas dentro das possibilidades apresentadas. No entanto, para uma das questões recorreu-se à escala de Likert, usando uma escala gradativa (sendo que 1 correspondia ao “muito pouco frequente” e o 5 “muito frequente”). A utilização de questões de resposta fechada permite a conclusão mais rápida do questionário, mas, e tal como refere Correia (2016, citando Rojas, 2001), existem algumas desvantagens por ser muito difícil a enumeração de todas as respostas possíveis para as questões.

O questionário contempla, ainda, 4 questões abertas, as quais, como refere Correia (2016, p.47, citando Rojas 2001), permitem ao inquirido expressar a sua opinião sem qualquer tipo de constrangimento, ainda que haja a possibilidade, de nos depararmos com o facto da resposta não representar a verdadeira opinião do inquirido, ou até mesmo da inexistência de resposta (*idem*).

3.3.2. Roteiro de vivências

Posteriormente, surgiu a necessidade de perceber como é que as crianças percecionavam a educação não formal e informal e quais seriam as atividades que mais praticavam quando saíam do jardim de infância. Para tal foi construído um guião com 17 questões entrevistando individualmente cada criança, com a autorização e planeamento prévio da educadora cooperante e a permissão dos encarregados de educação. O formulário (Apêndice 2) engloba questões que pretendem a um “levantamento de comportamento/ atitudes” e a um “levantamento de fatos: idade, educação, religião (geralmente caracteriza os participantes)”, de acordo com Maia (2020, p. 22). A utilização de formulários com as crianças do grupo permite estabelecer um diálogo orientado, tendo a perceção das suas opiniões e respostas às questões colocadas.

Este instrumento permite, segundo Maia (2020, p.19), uma coleta de dados mais rápida e uma flexibilidade de formulação de questões, tendo sido retiradas algumas questões ao longo do preenchimento, devido às reações das crianças, por estas demonstrarem desinteresse ou incompreensão. A grande maioria das questões foi reformulada, ao longo das entrevistas, de modo a ir ao encontro das necessidades das crianças.

O roteiro de vivências das crianças cruza características de dois instrumentos, sendo eles o formulário, no que corresponde à forma de preencher o guião e a entrevista semiestruturada por ser, segundo Maia (2020, p.28 citando Flick, 2009) “estruturada de forma focalizada, sendo oferecido um estímulo e questões estruturadas”. O que assenta na diferenciação do questionário e do formulário é a forma de recolher a informação, sendo que, como afirma Maia (2020, p.18), “os questionários são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes e o formulário é utilizado para designar uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador”.

3.3.3. Entrevistas semiestruturadas

Para compreender a perspectiva da equipa educativa relativamente à importância dos contextos informais e não formais, utilizou-se a entrevista seguindo a perspectiva de Vasconcelos (2016) para quem a entrevista é “um dos meios mais poderosos para compreender outros seres humanos” (p.80). No caso concreto, optou-se pela entrevista semiestruturada (Apêndice 3), uma vez que este tipo de entrevista permite ao entrevistador alargar o seu conhecimento, na medida em que, no decurso da entrevista, podem surgir novos assuntos a partir das questões previamente planeadas, tornando-se, por isso, e de acordo com Amado (2017, p. 211) “um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência”.

Por seu lado, Maia (2020) defende que a entrevista permite “maior detalhamento das respostas e a uma obtenção de dados mais abrangente” (p.19), sendo necessário seguir algumas regras, como, por exemplo, a comunicação prévia com os participantes no sentido de explicar o que se pretende abordar e de garantir o bem-estar dos intervenientes.

Nas entrevistas foram colocadas questões distintas conforme o cargo que as inquiridas exerciam, sendo que, no caso da educadora do jardim da sereia, as perguntas são relacionadas com o contacto das crianças com a natureza, no caso da diretora pedagógica, as questões são relacionadas com a organização da instituição e

à educadora cooperante foram colocadas questões relativamente à planificação e perceção das atividades fora do contexto formal. Desta forma, foi possível o cruzamento das respostas obtidas através das entrevistas, com a finalidade de compreender o que as três profissionais da equipa educativa da instituição, com percursos diferentes, pensavam sobre o impacto dos contextos não formais e informais. Todas as entrevistas foram registadas em suporte áudio, com a permissão das participantes.

3.3.4. Diário de Bordo

Tal como afirma Bolívar (2001, citado por Amado, 2017) o diário é um registo reflexivo de experiências e de observações ao longo de um determinado período de tempo. Inclui opiniões, sentimentos, interpretações.

A utilização do diário de bordo permite um melhor enquadramento reflexivo da prática. Zabalza (1994, citado por Amado, 2017) justifica esta estratégia de recolha de dados junto de professores pelo facto de o ensino ser uma atividade profissional reflexiva, e ainda, porque escrever o diário de aula pode ser uma estratégia adequada para que se possa conhecer melhor o professor.

Partindo deste pressuposto, e para perceber, na prática, o impacto dos contextos não formais e informais nas crianças do grupo de estágio, foi elaborado um diário de bordo (Apêndice 4), como complemento da pesquisa, tendo sido registadas todas as observações, reflexões e descrições detalhadas da prática, ressaltando a interligação de projetos de sala com a visita ao Museu da Água de Coimbra.

A sua elaboração foi complementada com fotografias, vídeos e registos das observações contínuas, o que permitiu salientar e refletir os acontecimentos, bem como as reações das crianças, para além de permitir avaliar a planificação das atividades e, ainda, analisar os comportamentos dos diferentes participantes no processo.

Assim, do diário de bordo constam as reflexões dos acontecimentos do quotidiano, em contexto de Jardim de Infância, mas também em contextos não formais, como o Museu da Água de Coimbra.

3.4. Instrumentos e Técnicas de Análise de Dados

Após a recolha de dados, foi iniciado o processo de análise. Segundo Bogdan e Biklen (1994, citados por Amado, 2017, p.301) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

Para o tratamento de dados recorreu-se, entre outras, à técnica de análise de conteúdo, a qual, segundo Vala (1990, p.104) “permiti-nos fazer inferências sobre a fonte, a situação em que foi produzido o material objeto de estudo de análise, ou, até por vezes, o recetor ou destinatário das mensagens”. Neste sentido, Amado (2017, p.306, citando Vala, 1986) defende que esta análise “tem como finalidade efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

Neste sentido, após a realização das entrevistas com a equipa educativa, procedeu-se à transcrição de todo o conteúdo, constituindo o *corpus documental*, atendendo à “exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação” ao objetivo de estudo, tal como salienta Amado (2017, p.313).

Após uma leitura atenta e ativa, procedeu-se à codificação dos dados, que consiste no “processo de transformação e agregação de dados brutos em unidades que permitem a descrição concisa das características relevantes do conteúdo (Amado, 2017, p. 314). A partir da codificação dos dados emergiram as categorias, confrontando-se com as unidades de registo, sendo estas consideradas por Vala (1986, citado por Amado, 2017, p.317), “como o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria”. Para a análise das entrevistas recorreu-se ao processo de categorização, tendo sido criadas subcategorias que estão identificadas pela respetiva numeração (Apêndice 5). Assim, foram cruzadas as categorias das três entrevistas, construindo tabelas sínteses comparativas (Apêndice 5), o que permitiu comparar e analisar a opinião das três entrevistadas através de padrões e semelhanças de questões e palavras-chave do discurso.

Para a análise dos dados obtidos através do questionário às famílias e do roteiro de vivências das crianças, optou-se pelo cruzamento de técnicas de análise de conteúdo e análise estatística, sendo que a última foi utilizada para obter uma melhor perspectiva global dos resultados recorrendo ao programa *Microsoft Excel 2010*.

Todo o processo de análise de dados foi estruturado em três fases, sendo estas “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” segundo Bardin (1977, p.95). Ao realizar a primeira e segunda fases foi possível evidenciar padrões de conteúdos e cruzamento de ideias, o que originou a uma seleção de conteúdo para a análise.

Tendo em conta estes aspetos, foram selecionadas, para análise, em cada um dos instrumentos (questionário e roteiro), cinco questões consideradas as mais pertinentes para o estudo em causa. As questões selecionadas são de respostas abertas, sendo a sua análise baseada no processo de categorização (Apêndices 6,7), o qual tem como objetivo, segundo Bardin (1977, p.119), “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. A categorização das questões abertas possibilitou a quantificação das categorias e das unidades de registo, o que permitiu, tal como defende Amado (2017, p.343) “elaborar inferências pertinentes e que tornam significativos os dados e os seus contextos”, estas inferências são transmitidas através de gráficos (circular e de barras) com a intersecção de dados quantitativos e qualitativos.

Para a análise dos dados compilados no diário de bordo, recorreu-se a uma análise de vertente referencial, sendo esta, na opinião de Zabalza (1994, citado por Amado, 2017, p.284), “a reflexão sobre o objeto narrado”. No caso concreto, ressaltou-se o processo de planificação do projeto sobre água e a visita ao Museu da Água, bem como as reações das crianças ao contactarem com um espaço não formal. O autor refere que, através da análise dos diários de bordo, é possível verificar o tipo de “intenções, interações e efeitos positivos e negativos da vivência quotidiana” (*ibidem*, p.284). Assim, considerou-se importante analisar o diário de bordo através

da descrição e reflexões dos momentos vivenciados, tendo sido selecionados os momentos mais pertinentes para o estudo, ou seja, a realização de uma mesma atividade em diferentes contextos, a visita ao Museu da Água de Coimbra, para além dos pontos de vista manifestados pelas crianças após a visita.

3.4.1. Triangulação de dados

Neste estudo recorreu-se à triangulação de dados, tendo sido combinadas diversas fontes de informação (entrevistas, questionários e diários de bordo), uma vez que cada fonte poderá revelar-nos aspetos divergentes sobre a realidade estudada, tal como afirma Formosinho (2008), o que irá permitir obter diferentes perspetivas sobre a realidade.

A triangulação de dados permite, segundo Paul (1996, citado por Duarte, 2009, p.14) “um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo”, Duarte (2009, p.15) defende, ainda, que a triangulação, “alargada para os métodos mistos, tem conhecido um conjunto de contributos que têm resultado na construção de desenhos que permitem combinar métodos quantitativos e qualitativos.” Esta combinação pode resultar na “análise de dados ou na articulação de resultados” Duarte (2009, p.16).

Neste sentido, durante o tratamento de dados, foi comparada a informação relevante dos diferentes intervenientes do estudo, a fim de verificar se existiam padrões e cruzamento de opiniões relativamente ao tema abordado. Daqui resultou uma apresentação de dados cruzada, recorrendo à triangulação de dados, para apresentar as semelhanças e diferenças dos dados obtidos, agrupando-os em subtemas de análise: o papel da Educação Pré-Escolar na promoção de aprendizagens noutros contextos; as potencialidades da diversidade de contextos; as perceções das famílias e o seu contributo para a educação não formal e informal.

4. Apresentação e Análise dos Dados

4.1. O papel da Educação Pré-Escolar na promoção de aprendizagens noutros contextos

Para compreender o papel da EPE na promoção de aprendizagens noutros contextos, recorreu-se à informação obtida através dos questionários aplicados à família e das entrevistas feitas à equipa educativa.

A primeira questão do questionário às famílias tinha como objetivo compreender as razões que determinaram a escolha da instituição educativa do/a seu/sua educando/a. Através da sua análise foi evidenciado que o fator determinante da escolha das famílias foi a promoção do contacto com o exterior, tendo uma percentagem de 35% (n=8).

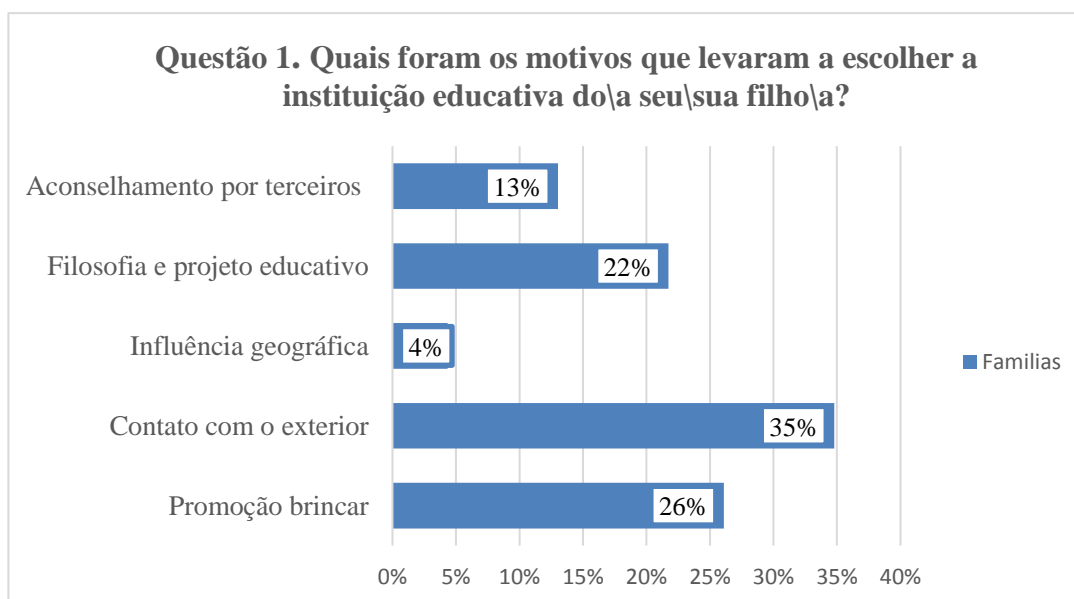


Gráfico 1-Resultado das respostas das famílias sobre os motivos que levaram a escolher a instituição.

O segundo fator com maior percentagem respeita à “promoção do brincar” (26%), seguido da opção “projeto educativo da instituição” (22%). Já a “influência geográfica” apresenta-se com a menor percentagem, tendo sido apenas uma família (4%) a indicar esta opção para a escolha da instituição educativa.

No que diz respeito ao contacto com o exterior é importante salientar que a instituição privilegia esta estratégia, sendo que as crianças saem duas vezes por

semana para o exterior, ou seja, as crianças realizam atividades no jardim junto da instituição, espaço onde existe um grupo permanente, ou visitam outros espaços da cidade. Esta dinâmica é partilhada com as famílias, no início do ano letivo, sensibilizando para a importância do contacto com o exterior.

Também as respostas obtidas nas entrevistas realizadas à equipa educativa, constituída pela diretora pedagógica (E1), educadora cooperante do grupo (E2) e educadora do jardim da sereia (E3), confirmam a importância que a instituição atribui aos espaços exteriores.

Com efeito, ao referir-se à instituição (2), a educadora cooperante[E2], considera que a filosofia da instituição apoia o desenvolvimento das crianças, alargando o conhecimento do mundo que as rodeia. Por seu lado, a diretora pedagógica [E1] refere que o clima institucional é fundamental para o sucesso escolar.

O seguimento da análise das entrevistas evidenciou que (7) “*educação de infância é informal por excelência*” [E1], indicando que os passeios no exterior são privilegiados pela instituição porque fazem parte do desenvolvimento da criança, referindo, ainda, que o largo tempo que as crianças estão dentro da instituição deve ser organizado para que as crianças se sintam em casa, privilegiando atividades não formais “(...) *portanto naturalmente nós temos mesmo de ter dentro na escola contextos não formais, porque as crianças não são caixas que a gente enche de conhecimentos*” [E1].

No seu testemunho, a diretora pedagógica [E1] evidencia que a Educação Pré-Escolar se baseia no brincar (14) das crianças, sendo este informal, tal como refere “(...) *a Educação Pré-Escolar não é formal, portanto as nossas atividades são naturalmente informais ainda que desenvolvidas por projetos, ainda que tenham orientação, ainda que estejam programadas que tenham objetivos a atingir, mas de facto são informais, mas estão organizadas*” [E1].

A organização (3) de todos os aspetos da ação educativa, sendo eles o tempo, o espaço e os objetivos, requerem uma intencionalidade educativa por parte do/a

educador/a. Este fator foi abordado durante as entrevistas, sendo referenciado que para a realização de atividades não formais, como visitas de estudo, ou atividades informais dentro da instituição, como a confeção de um bolo ou o diálogo sobre a rotina da criança fora do jardim de Infância, requer uma organização que deve ter em conta o que pode enriquecer a criança.

Relativamente às metodologias (1) que orientam a ação educativa da equipa educativa, as entrevistadas salientaram diversas pedagogias, as quais têm em comum a participação ativa da criança. De referir que as duas educadoras [E2 e E3], defendem que a sua ação educativa é fundamentada em diversas metodologias, criando, desta forma, a sua própria metodologia conforme as necessidades das crianças. *“no entanto eu não consigo escolher só uma metodologia, porque eu acho que se nós queremos praticar uma educação inclusiva, nós temos mesmo que usar vários métodos de aprendizagem, porque com uma criança pode funcionar muitíssimo bem a metodologia de projeto, mas provavelmente com uma criança que tenha dificuldades funcionará melhor o método de Montessori ou Reggio Emilia ou outro qualquer”* [E3].

É de salientar que, ao cruzar os dados das três entrevistas, sobressai um padrão referente à utilização da metodologia por projeto, visto que esta proporciona à criança uma melhor autonomia no seu processo de aprendizagem.

O desenvolvimento de práticas assentes no desenvolvimento de projetos, em contraponto com as aprendizagens descontextualizadas e sem sentido, permite a compreensão e a construção de práticas onde a escuta, a observação e o acompanhamento das crianças se faz num espaço multifacetado que se constrói com e para as crianças (Lemos, 2017, p. 8).

4.2. Potencialidades da diversidade de contextos

Visto que a instituição privilegia o contacto com o exterior como ferramenta educativa, tornou-se importante compreender qual seria o processo realizado pela equipa educativa, quando realizavam atividades não formais em novos sítios. Através

da categorização do conteúdo das entrevistas, foi possível evidenciar fatores de planeamento (11) e de interligação com projetos (12).

Quanto à planificação de atividades não formais e informais, as entrevistadas enfatizaram que é necessária uma preparação prévia, tendo em conta os recursos disponíveis, como a localização geográfica, o cumprimento das rotinas da instituição, os recursos humanos de suporte e a própria filosofia da instituição, inferindo-se, assim, que a preparação de visitas e atividades em diferentes espaços requer um pensamento sustentado na intencionalidade educativa e nas ferramentas existentes na instituição.

A realização de atividades noutros contextos parte, muitas vezes, de projetos, como refere a [E2] “(...) *mas também efetivamente quando associado a algum projeto noto que ainda é mais enriquecedor*”. Esta afirmação demonstra a importância dada à continuidade de projetos e, também, permite que as crianças vivenciem noutro contexto os projetos desenvolvidos em sala.

A afirmação da educadora cooperante tornou-se mais clara quando foi realizado um pequeno projeto sobre a água e complementado pela visita ao Museu da Água na cidade de Coimbra. Durante este processo foram observadas as reações das crianças e registadas no diário de bordo, que permitiram compreender o impacto que os contextos não formais podem ter na educação das crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Com efeito, a observação direta das crianças revelou que a interligação das visitas com os projetos permitiu que as crianças compreendessem com mais clareza os conhecimentos divulgados nos espaços não formais, tendo sido observado que as crianças se apropriavam de conceitos científicos, ao longo das explicações do ciclo da água no museu, intervindo com questões e respostas baseadas nas aprendizagens feitas na sala.

A análise dos registos no diário de bordo permitiu, também, a comparação das reações das crianças à realização da mesma atividade em contextos diferentes. Assim, na atividade que pretendia demonstrar o processo da formação da chuva,

possibilitando às crianças a observação e o contacto com os vários estados físicos da água, as reações foram distintas: a experiência no Jardim de Infância ficou marcada pela curiosidade de ser novidade mas, também, pelo processo de montagem da experiência e o tempo de espera para obtenção de resultados, o que provocou um pouco de desatenção por parte das crianças, tornando o momento um pouco monótono e cansativo - “Quando saímos daqui?” (perguntava a criança E). Já a realização da experiência no museu ficou marcada pela agitação de estarem noutra espaço, mas as crianças mantiveram-se envolvidas em todo o processo, querendo excessivamente responder às questões que a monitora ia colocando. O facto de as crianças estarem noutra local diferente, fez com que estas captassem e observassem o processo da experiência de outra forma, até porque toda a sala polivalente era decorada com objetos alusivos à água, o que captou, de imediato, a atenção das crianças.

A realização da visita ao Museu da Água revelou diversas potencialidades do contexto não formal. No caso concreto, o museu sensibilizava as crianças para a prevenção do ambiente, através da arte, as crianças contactaram com o impacto negativo que a pegada do homem provoca no ambiente, tendo sido um dos fatores marcantes da visita. A exposição do artista Bordalo II, presente no museu, demonstrava a possibilidade de transformar o lixo em arte, através da produção de peças representativas de animais marinhos com materiais recicláveis, sendo estas referidas por oito crianças, quando questionadas após a visita, do que tinham gostado mais.

Os dados permitiram verificar que o museu teve impacto em diversas áreas do conhecimento, podendo estas ser verificadas através das respostas das crianças sobre o que mais gostaram após a visita, tal como se pode visualizar na seguinte tabela.

Tabela 1- Categorização das respostas das crianças após a ida ao Museu da Água

Categorias das perceções das crianças sobre o Museu da Água	Crianças
Exposição do Bordalo II e objetos do museu (mesa em forma de gota)	N=8 . A, B, C, E, F, G, H, J

Experiência da chuva (conhecimento científico)	N=8. A, C, D, E, F, G, H, J
Conhecimento da cidade	N= 4. A, D, E, F
Convívio com o grupo	N= 2. B,C

A visita ao museu apresentou-se como um complemento do projeto iniciado pelo grupo, promovendo uma experiência diferente de divulgar conhecimento, tanto social como físico. Esta interligação entre os contextos é benéfica para as crianças, sendo importante conhecerem outras formas de aprendizagens. A exploração de um outro contexto diferente da sala do Jardim de infância trouxe diferentes níveis de aprendizagem, sendo estes, os saberes, as competências, as disposições e os sentimentos, tal como defendem Katz e Chard (1989, citado por Vasconcelos, 2012).

A exploração de espaços não formais, integrados nos projetos desenvolvidos pelo grupo de crianças, faz com que as crianças atribuam, mais facilmente, significado às aprendizagens realizadas, como afirma Vygotsky (1978, citado por Vasconcelos, 2012), o projeto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico.

Relativamente às competências, a visita ao museu demonstrou que as crianças estão conscientes das normas comportamentais que devem respeitar, cooperando com a monitora. A visita ao museu desenvolveu a competência de refletirem sobre o que viam, capacidades de imaginar, de pesquisar e explicar.

Esta ideia é confirmada pelos dados obtidos através das entrevistas à equipa educativa, indicando a importância da educação não formal e informal como recurso educativo, tal como é visível na tabela 2.

Tabela 2-Categorização síntese comparativa das entrevistas à equipa educativa sobre os contextos de aprendizagem

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
CR2-Contextos de aprendizagem	(4)Importância da diversidade de contextos	<i>“Todos nós temos, nas memórias, gravados dias diferentes.” [E2]</i>	<i>“Toda a riqueza, o ir em grupo, de ir com os amigos, o saber as regras do trânsito, atravessar a estrada, ver os semáforos, constroem ferramentas e perceções pelas vivências, não é nada teórico, portanto é pelo impacto das vivências, é pelo eles se confrontarem com as situações. Há uma</i>

		<p><i>partilha muito mais genuína, muito mais espontânea da criança quando algo é diferenciador.” [E2]</i></p> <p><i>“Tirar as vantagens de ambos os espaços.” [E3]</i></p>	<p><i>“Nós não queremos replicar o que acontece no interior o que acontece no exterior senão não havia benefício, da mesma forma que não queremos trazer as coisas todas lá de fora cá para dentro porque também não é esse o objetivo.” [E3]</i></p>
	(6)Comunidade	<p><i>“É vivenciando que as coisas se aprendem” [E1]</i></p> <p><i>“De facto nos não nos referimos só ao jardim da sereia.” [E3]</i></p>	<p><i>“As crianças vão de autocarro conversam com outras pessoas, veem outras coisas, visitam espaços que nunca estiveram e que não costumam visitar com as famílias, as crianças convivem com outros pares. Quer dizer a diversidade é tanta que isso é sempre educativo. (...) A vida urbana é tão importante como a vida natural, faz parte da nossa vida. E o que se apreende, que têm de se ir e chegar a horas, todas as referências são valorizadas e as crianças percebem-nas. E é vivenciando que as coisas se aprendem.” [E1]</i></p> <p><i>“Todas oportunidades da criança contactar com o meio exterior e envolvente e nessa perspetiva, ir ao jardim da sereia ir à mata de vale de canas, ir ao cinema ou ir conhecer a comunidade envolvente, é na minha ótica, muito positivo, porque é importante para a construção da sua própria identidade, que a criança conheça o meio onde está envolvida, e isso é fundamental.” [E3]</i></p>
	(8)Desenvolvimento das crianças	<p><i>“Torna cidadãos mais ativos e mais autónomos.” [E2]</i></p>	<p><i>“Eles serem seres culturais ... esta questão de eles conhecem a cidade, eles sabem que também devem procurar a cultura. (...) Foi uma coisa muito falada, até partilhada pelos pais, os conhecimentos da cidade o eu já foi aqui, o eu já foi ali, para chegar aqui passo por aqui e por ali, ou quando vou de carro faço assim, mas quando vou a pé faço assim, o chegar a casa e ter algo para partilhar com as famílias de diferente, o entusiasmo no final do dia porque foram a um sitio novo.” [E2]</i></p>
CR3- Evolução dos	(9)Transmissão de valores	<p><i>“A área do conhecimento do mundo</i></p>	<p><i>“As vezes preocupam-se mais com a parte formal com o próprio currículo, ora isto</i></p>

contextos nos diferentes níveis de ensino		<i>é currículo.” [E1]</i>	<i>também é currículo no 1.º ciclo, a formação pessoal e social é currículo no 1.º ciclo! A área do conhecimento do mundo é currículo no 1.º ciclo, era preciso que isto tivesse um prolongamento.” [E1]</i>
	(10)Níveis de ensino	<i>“Portanto a escola perde o seu papel a esse nível, mas a sociedade oferece.” [E1]</i>	<i>“As crianças vão crescendo, a medida que o grau de ensino é mais elevado, os contextos não formais perdem a importância na educação, embora as crianças tenham autonomia para as procurar, aparecem o grupo de escuteiros, aparecem atividades desportivas em clubes que as crianças passam a frequentar.” [E1]</i>

Referente à importância da diversidade de contextos (4) para o desenvolvimento das crianças, as entrevistadas referem que a promoção de diferentes experiências contribui para a evolução de diversas áreas do desenvolvimento, sendo que, ao vivenciarem diferentes contextos, as crianças percebem e conhecem melhor o meio onde estão envolvidas, tal como refere a [E2].

Cruzando as subcategorias de “comunidade” (6) e “desenvolvimento das crianças” (8), as entrevistadas destacam a importância do contacto com a comunidade para a construção do processo de cidadania das crianças, as quais, por sua vez, ao vivenciarem momentos diferentes e desafiantes, enriquecem o seu conhecimento sobre o que as rodeia (tal como defende a E3). Por outro lado, a promoção de aprendizagens em diferentes contextos torna as crianças mais ativas e fortalece a sua autonomia como cidadãos (salienta a E2).

Os dados obtidos pelas entrevistas demonstram também que a diversidade de contextos é, igualmente, importante noutros níveis de ensino (CR3), os quais, segundo o testemunho da diretora pedagógica da instituição [E1], podem apresentar novos formatos, tais como clubes de desporto, deixando a educação formal de ser a principal dinamizadora do processo educativo das crianças.

Ainda sobre as potencialidades dos contextos não formais e informais, foram recolhidos dados, através do roteiro de vivências sobre o que as crianças gostavam

mais de fazer no jardim da sereia, para desta forma compreender quais as brincadeiras mais frequentes no contexto não formal.

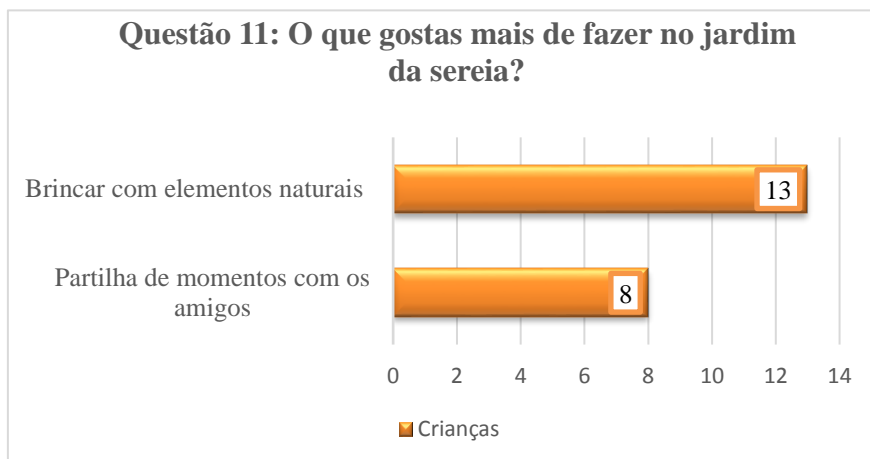


Gráfico 2-Respostas das crianças sobre o que mais gostam de fazer no Jardim da Sereia

Pela observação do gráfico 2, verifica-se que a larga maioria das crianças indicou que gosta de brincar com elementos naturais, quando estão no Jardim da Sereia, sendo N=13 (62%) dos participantes a referir esta categoria. Através do processo de categorização (Apêndice 7) foi perceptível a preferência por uma certa brincadeira “(...) e gosto de subir à “*montanha*”, (C10). Esta atividade consiste em escalar uma pequena rampa que limita o espaço, onde se encontram canas e árvores que apoiam a escalada das crianças, a atividade demonstra algum risco que as crianças gostam de desafiar, ao existir este risco as crianças competem entre elas, tentando ser o primeiro a chegar ao topo.

4.3. As perceções das famílias e o seu contributo para a educação não formal e informal

Procurando compreender as perceções das famílias relativamente à educação não formal e informal, este grupo de participantes foi questionado sobre o modo como as crianças se manifestavam sobre atividades fora do contexto formal (Questão 5) “A criança fala com entusiasmo quando realiza atividades fora do contexto formal?”. As respostas a esta questão confirmaram que as crianças demonstravam entusiasmo relativamente às atividades fora do contexto formal, identificado por

N=10 famílias (83%), tendo apenas N=2 famílias (17%) indicado que a criança não se manifestava.

Para uma melhor especificação sobre as atividades mais marcantes para as crianças, na questão 5.1. questionava sobre as experiências pelas quais as crianças demonstravam mais entusiasmo ao partilhar com a família. Da análise das respostas, obtiveram-se cinco categorias de resposta, tal como apresenta a tabela 3.

Tabela 3-Exemplos de experiências relatadas pelas crianças, às famílias, sobre atividades fora do contexto formal

Unidade de registo / Categorias de resposta	Indicadores	Total
CR5- Exploração de museus	<p><i>"(...) bem como a "Torre de Anto, (...)" F3</i></p> <p><i>"Quando foram à Torre de Anto." F4</i></p> <p><i>"A última visita ao Museu da Água." F8</i></p> <p><i>"Visita à Torre de Anto, (...)" F10</i></p>	N = 4 F3, F4, F8, F10
CR6- Conhecimento de pontos de referência da cidade	<p><i>"Quando foram à baixa de Coimbra comprar\degustar castanhas." F1</i></p> <p><i>"Anda de autocarro para visitar o Mercado Municipal para comprar ingredientes." F6</i></p> <p><i>"(...) Compra de Castanhas na Baixa." F10</i></p>	N = 3 F1, F6, F10
CR7- Experiências promovidas pela forma de deslocação (autocarro)	<p><i>"Anda de autocarro para visitar o Mercado Municipal para comprar ingredientes." F6</i></p> <p><i>"Gosta muito de se deslocar para o exterior com os amigos de autocarro." F7</i></p>	N = 2 F6, F7
CR8- Divulgação de espaços de leitura e dramatizações	<p><i>"A caminhada até ao Penedo da Saudade, a história com as respetivas personagens que foi lá contada." F2</i></p> <p><i>"Visita à biblioteca Municipal (...)" F3</i></p> <p><i>"Ungali"- a palavra mágica que fazia cair fruta das árvores- Aprendido na visita realizada ao Centro Cultural do Penedo da Saudade." F9</i></p>	N = 3 F2, F3, F9
CR9-Projetos de sala	<p><i>"(...) Diariamente refere com entusiasmo as idas ao ecoponto." F3</i></p> <p><i>"Várias. Destaco a visita à escola de condução, foi o 1.º"</i></p>	N = 3 F3, F5, F10

	<p><i>momento para a educação rodoviárias e “marco-o” até hoje.” F5</i></p> <p><i>“(…)Visita à escola dos Olivais;(…)” F10</i></p>	
--	--	--

Através das respostas apresentadas, é perceptível que a CR5 “a exploração de museus” foi a mais frequente (N=4), tendo quatro famílias indicado que os seus educandos referiram, com muito entusiasmo, a visita a estes espaços não formais. Também a CR6, “experiências relacionadas com o conhecimento de pontos referenciais da cidade”, a CR8, “divulgação de espaços de leitura e dramatizações” e a CR9, “projetos de sala” foram indicados com mesma frequência (N=3).

Estes dados permitem verificar que o Jardim de Infância proporciona uma grande diversidade de experiências às crianças, permitindo-lhes contactar e compreender a comunidade onde estão inseridas. Experiências que partem da sala de atividades, para o exterior, contactando com a comunidade, conhecendo a cidade onde estão inseridos, sendo a própria deslocação de autocarro uma nova vivência para algumas crianças, permitindo-lhes conhecer a cidade de uma outra perspetiva.

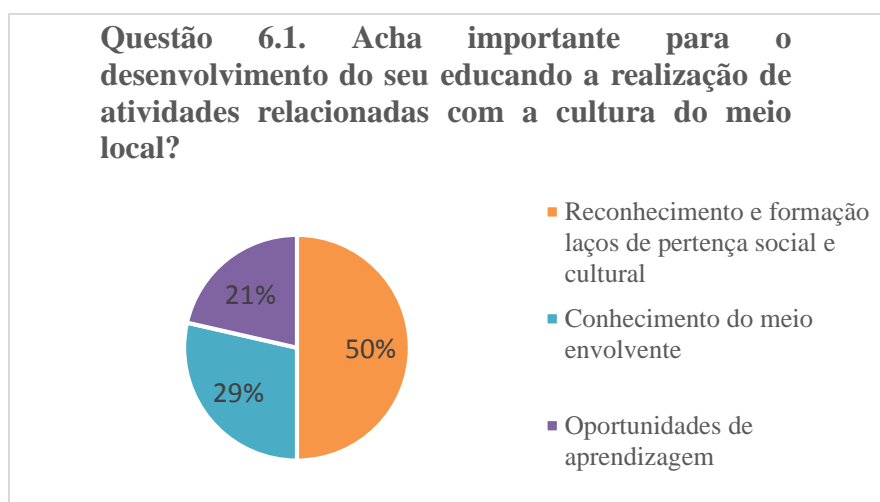


Gráfico 3-Respostas das famílias sobre a importância das atividades relacionadas com a cultura do meio envolvente

Através dos dados obtidos pela questão 6.1, foi possível verificar que a maior percentagem 50% (N=7) se refere ao “reconhecimento e formação de laços de

pertença social e cultural”, sendo 29% (N=4) a indicação do “conhecimento do meio envolvente” e de 21% (N=3) relativo às “oportunidades de aprendizagem”.

Após analisar as respostas obtidas pelas famílias, percebi que dão valor às atividades que o Jardim de Infância proporciona de exploração e envolvimento na comunidade, tal como é referido: *“Vivenciar aspetos que, apesar dos pais tentarem providenciar, são realçados por parte do Jardim de Infância”* [F7].

Através da categorização das respostas das famílias, verifica-se, também, que as famílias têm noção dos vários recursos e estratégias relacionadas com a cultura do meio envolvente e as quais são consideradas excelentes oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Exemplo: *“(…) Oferecem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, com recurso a vários temas e contextos diversificados com os quais podem interagir”* [F10].

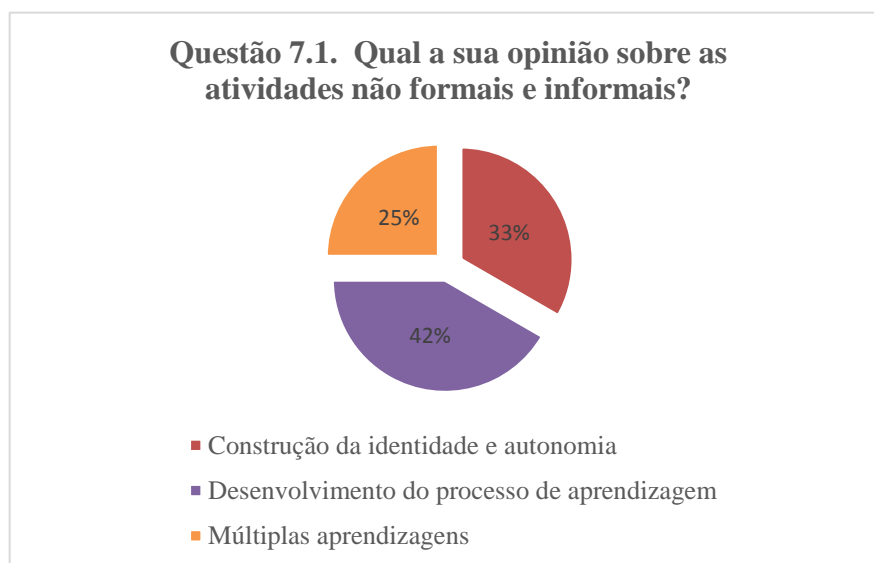


Gráfico 4-Opinião das famílias sobre as atividades não formais e informais

Como podemos observar no gráfico 4, as famílias consideram as atividades não formais e informais, de um modo geral, fundamentais para o crescimento das crianças, indicando vários contributos que estas atividades proporcionam. É de salientar que as famílias indicam, na sua maioria, que as atividades informais e não formais são importantes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, N=5

(42%), seguida da construção da identidade e autonomia N= 4 (33%) e, por último, N=3 (25%) consideram que permitirem múltiplas aprendizagens N=3 (25%).

À questão 7 (Apêndice 6) “Acha que as atividades não formais e informais contribuem para o desenvolvimento da autonomia e construção da cidadania do/a seu/sua filho/a?”, a maioria dos/as inquiridos/as respondeu sim, à exceção de um respondente que afirmou “Talvez”, o qual especificou, na resposta à questão 7.1., a sua opinião sobre as atividades não formais e informais: *“Penso que o tempo que passam na escola é suficiente em termos de atividades. Depois o tempo em família parece-me mais importante que outras atividades, pelo menos nesta idade”* [F8].

Através desta resposta da F8 verifica-se que são atribuídos diferentes papéis à família e à instituição educativa. No entanto, não se pode esquecer que, enquanto principais responsáveis pelo percurso educativo da criança, a sua ação deve ser complementada.

Também as crianças foram consultadas, através do roteiro de vivências, para se tentar perceber o impacto que a educação não formal e informal tem na sua vida, bem como compreender a influência que a família representa em termos de escolha de atividades exercidas fora do contexto formal.

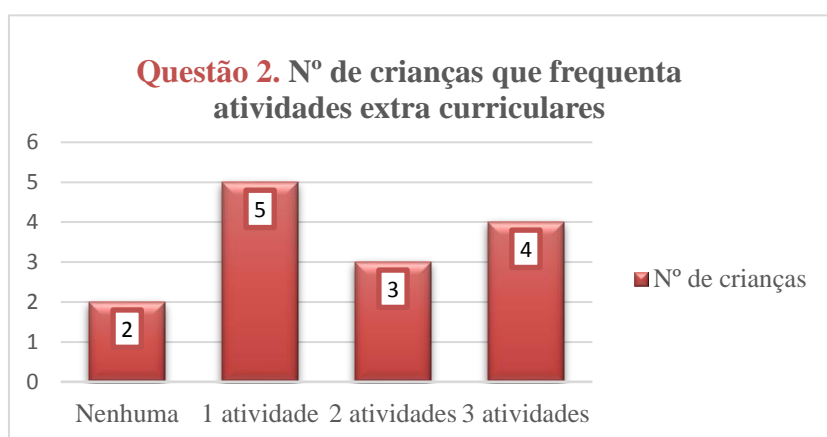


Gráfico 5-Respostas das crianças sobre a realização de atividades fora do contexto formal

Assim, a análise à questão 2 do formulário, permitiu verificar, através do gráfico 5, que a larga maioria das crianças pratica alguma atividade, sendo que

apenas duas crianças não frequentam nenhum tipo de atividade, para além das proporcionadas pelo Jardim de Infância. O número de atividades frequentadas varia, sendo que a maioria frequenta apenas uma atividade (N=5), sendo que 4 das crianças dizem realizarem três atividades.

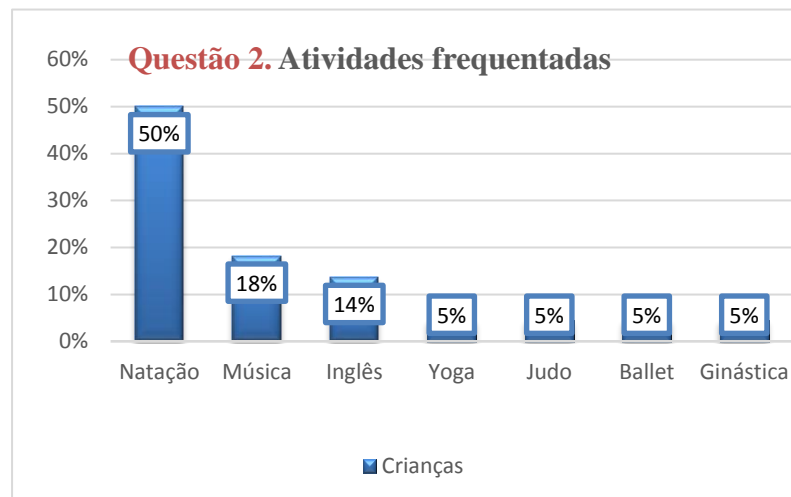


Gráfico 6-Respostas das crianças sobre as atividades fora do contexto formal frequentadas

Relativamente às atividades extracurriculares frequentadas pelas crianças (gráfico 6), é possível verificar que existe uma grande diversidade de atividades fora do contexto formal frequentadas pelo grupo, sendo que 50% (N=11) das crianças frequenta a natação, sendo a atividade com a percentagem mais elevada, havendo outras atividades (Yoga, judo, ballet, ginástica) mas com menor percentagem.

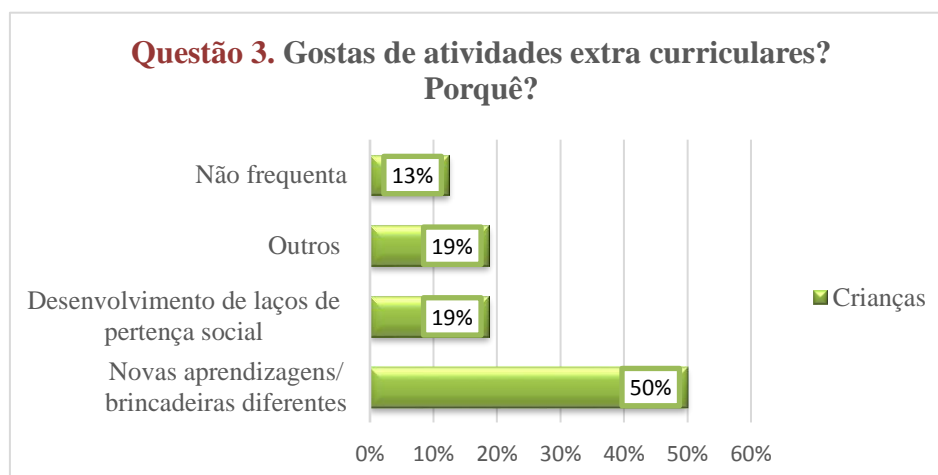


Gráfico 7-Respostas das crianças sobre a razão de gostarem das atividades extracurriculares

Pela análise das respostas das crianças, através do processo de categorização, sobre as razões que tinham para gostar de frequentar atividades extracurriculares (gráfico 7), verificou-se que 50% (N= 8) indica que gostam de as frequentar porque aprendem coisas novas e podem brincar de forma diferente nestes espaços, no entanto 13% (N=2) das crianças “não frequenta”. De salientar que 19% (N=3) destaca o “desenvolvimento de laços de pertença social” referindo: “*Sim, porque tenho os meus amigos (...)*” [C8].

No que diz respeito à variável “outros”, encontram-se respostas sobre o que menos gostam nestas atividades, ou qual o motivo de frequentar certas atividades, tais como: “*(...) Não gosto de andar no inglês porque demora muito e fico com fome.*” [C8] e, ainda, “*(...) porque a mama diz que eu gosto muito. (...)*” [C3].

Para além do conhecimento das atividades extracurriculares frequentadas pelas crianças, considerou-se importante perceber em que locais as crianças costumavam passear durante o fim de semana, de modo a compreender melhor o contributo das famílias para a educação não formal e informal.



Gráfico 8-Respostas das crianças sobre os locais onde costumam passear ao fim de semana

Através da categorização das respostas das crianças sobre os locais onde costumam passear ao fim de semana, foi possível agrupar a informação em três categorias (gráfico 8). Verificou-se que 53% (N=10) indicou que normalmente costumavam visitar espaços da cidade e espaços naturais, como parques infantis e locais da cidade de Coimbra, como a Praça da República.

Contrariamente, a percentagem com menor valor recai nas visitas a espaços culturais, com 21% (N=4), podendo as visitas a estes espaços serem proporcionadas pelo Jardim de Infância, onde a partilha de informação proporciona um melhor conhecimento sobre novos espaços e novas atividades nestes locais. Os dados salientam também que 26% (N=5) incide no tempo passado com a família, em que a maioria refere que passa o fim de semana com os avós ou em momentos de brincadeira com os primos.

5. Discussão dos Resultados

Com este trabalho pretendeu-se dar resposta à seguinte questão: “Qual o contributo dos contextos não formais e informais no desenvolvimento das crianças dos 3 aos 6 anos?”. Os resultados, após a triangulação dos dados, permitiram evidenciar três subtemas: O papel da Educação Pré-Escolar na promoção de aprendizagens noutros contextos; as potencialidades dos contextos não formais e informais e as perceções das famílias e o seu contributo para a educação não formal e informal.

No que diz respeito ao papel da Educação Pré-Escolar na promoção de aprendizagens noutros contextos, foi possível constatar que a maioria das famílias escolheu a instituição do seu educando pelo facto do contacto com o exterior ser privilegiado, pelo que, poderemos considerar que estas famílias revelam sensibilidade para as potencialidades que o exterior oferece no desenvolvimento da criança.

Apesar das potencialidades e benefícios da utilização do exterior como recurso educativo, infelizmente, ainda não é uma prática comum na medida em que, na maioria das instituições, continuam a existir rotinas estruturadas para salas pequenas e fechadas ignorando os contributos dos espaços exteriores para o desenvolvimento e bem-estar das crianças (Bento, 2016, citado por Rocha, 2020). Por outro lado, o reconhecimento atribuído pelas famílias, à importância dos espaços exteriores, dá visibilidade às potencialidades destes contextos, uma vez que a espontaneidade e a autonomia que o meio natural propicia às crianças possibilitam o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, motoras e emocionais importantes para a vida futura, como é o caso da tomada de decisão e a cooperação entre pares (Bento, 2015, citado por Rocha, 2020).

Os contributos do espaço exterior são, igualmente, considerados benéficos pela equipa educativa entrevistada que, por sua vez, reforça que o contacto com a natureza e com a comunidade promove a autonomia e o reconhecimento social da criança. Esta visão é contemplada nos princípios e na filosofia da instituição, os quais são consolidados em práticas integradas auxiliadas pelas potencialidades dos

contextos não formais e informais com vista ao desenvolvimento e bem-estar da criança.

A exploração das potencialidades dos espaços exteriores é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira (Post, 2011), isto é, os espaços exteriores oferecem oportunidades diversificadas e enriquecedoras para as crianças, devendo, por isso, ser um espaço merecedor da atenção do adulto na sua prática educativa, devendo-o articular nos diferentes contextos.

Neste sentido, o adulto deve ter em conta a organização do ambiente, de forma a que proporcione momentos divertidos e promotores do desenvolvimento das crianças. A perceção de que o espaço e as práticas devem ser organizados dependendo dos interesses e bem-estar das crianças está evidenciado na entrevista à diretora pedagógica que reforça que *“Tem de ser divertido estar aqui, passa muito pela gestão da emoção e pelo gostar, nós temos de tornar este espaço, temos de reduzir ao máximo possível aquilo que entendemos como formal e valorizar a brincadeira, os espaços não formais, porque se não a vida das crianças é muito pesada”* [E1].

A afirmação da entrevistada salienta a importância do brincar na Educação Pré-Escolar, sendo este um direito universal da criança, tal como é referido na convenção sobre os direitos da criança da UNICEF (2019). Neste sentido, o JI “é um espaço institucional em que o seu ofício é, por excelência, brincar” (Ferreira, 2004, citado por Saraiva, 2016). O ato de brincar é considerado na ótica da Diretora pedagógica, informal, referindo que: *“o brincar é sempre informal, a educação pré-escolar não é formal, portanto as nossas atividades são naturalmente informais ainda que desenvolvidas por projetos, ainda que tenham orientação, ainda que estejam programadas e que tenham objetivos a atingir, portanto de facto são informais, mas estão organizadas”* [E1].

Infere-se, através da afirmação da entrevistada, que a EPE privilegia o brincar e bem-estar das crianças, sendo este uma “condição para o bem-estar emocional da criança e também como uma forma natural de ela aprender” (Coelho, 2017, p. 98), na

medida em que o brincar envolve a “flexibilidade do pensamento, oferecendo oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista” (Bruner, 1972 citado por Saraiva, 2016, p.50), brincar que se torna informal quando a criança brinca livremente sem cumprir nenhum programa ou currículo, e quando uma atividade é escolhida livremente ela responde à necessidade e interesses da criança, estando associada a prazer (Saraiva, 2016).

No entanto, a prática do adulto é construída a partir de princípios formais, sendo organizada, intencional e completa, uma vez que contempla objetivos claros e específicos, estando dependente de uma diretriz educacional centralizada no currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas (Gadotti M. , 2005). Mas, apesar disso, também recorre, por vezes, à educação não formal e informal procurando, assim, uma prática integrada, tal como reforça Vasconcelos (2012, citado por Saraiva, 2016, p.47) ao referir que “a atividade lúdica não se opõe às propostas curriculares com uma intencionalidade: devendo integrar e dinamizar essas mesmas propostas”.

A ação educativa, referida neste estudo, reforça a utilização dos diferentes contextos como recurso educativo, uma vez que as entrevistadas sublinham a importância da diversidade e da adequação das metodologias e de contextos. Recorrem a educação experiencial, elegendo a criança como ativa e competente, na medida em que a experiência tem potencial de aprendizagem. Dominicé (1988, citado por Silva, 2019), defende que o adulto deve observar e refletir sobre a forma como a criança interage com o meio e com as diferentes vivências, e, então, partir destes referenciais para elaborar as suas práticas. As práticas, por sua vez, podem recorrer a várias metodologias que auxiliam o crescimento da criança (Portugal & Santos, 2003), sendo que a metodologia de trabalho por projeto é destacada pelas profissionais de educação da instituição por contemplar princípios que se baseiam na liberdade da criança, no interesse (como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens), por encarar a criança como criadora ativa dos seus próprios saberes e como tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas (Vasconcelos 1998, citado por Sousa, 2015). A ação educativa deve apoiar-se na

atividade da criança, ou seja, ela deve aprender fazendo (Dewey, citado por Sousa, 2015), para tal é importante que o educador promova experiências com significado para as crianças, e que estas estejam envolvidas em todo o processo de construção do projeto, podendo o educador recorrer à educação não formal e informal.

Relativamente às potencialidades da diversidade de contextos, os dados retirados do diário de bordo ressaltam a importância da interligação da visita a um espaço não formal com o projeto desenvolvido em sala. Esta experiência salienta a importância de dois princípios constituintes e inseparáveis que definem o valor de uma experiência, sendo o princípio da continuidade e o princípio da interação Dewey (s/d). A ligação de contextos (não formal e formal), resultou num olhar mais atento por parte das crianças, de forma a que elas reconhecessem o significado da informação divulgada no museu. Esta capacidade faz ressaltar o princípio da continuidade, na medida em que cada experiência nova recolhe, nas experiências anteriores, base para consolidar e enriquecer as experiências seguintes Dewey (s/d).

A visita coloca, ainda, em destaque a apropriação de competências sociais e comportamentais, traduzidas pela forma como as crianças interagem com diferentes elementos da sociedade, adequando o seu comportamento ao local visitado, tendo sido visível, através da elaboração do diário de bordo, que as crianças respeitaram a sua vez de intervir, adequaram o seu tom de voz, colaboraram e respeitaram quando a locutora do museu intervinha. Esta atitude reflete a apropriação de normas sociais, sendo que as crianças demonstraram interiorização de que as suas atitudes não influenciam somente a si próprias, mas sim aqueles que as rodeiam, compreendendo que os seus atos podem influenciar o comportamento e as atitudes dos seus pares (Pires, 2013). Por sua vez, o espaço exterior pode ser considerado um contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação e partilha entre crianças (Bilton *et al*, 2017), constituindo, assim, o princípio de interação que caracteriza a experiência, uma vez que o espaço e o meio social onde a criança está inserida definem a experiência (Sousa, 2015).

Os resultados obtidos do cruzamento das entrevistas feitas à equipa educativa e do diário de bordo, possibilitaram uma visão geral das potencialidades da

exploração de contextos não formais e informais, evidenciando competências comuns, sendo estas, o desenvolvimento social e a construção da cidadania. Tal como foi referido anteriormente, a visita ao museu demonstrou que as crianças já têm interiorizado as normas sociais, no entanto, a construção e apropriação das normas sociais não devem ser vistas de forma estanque, até porque as competências sociais vão sendo desenvolvidas gradualmente pela criança, uma vez que o maior número de experiências que confrontem comportamentos autónomos ajudam o adulto a refletir sobre a sua prática e auxilia a criança a desenvolver competências sociais (Pires, 2013). Desta forma, a educadora cooperante sublinha que a sua prática é direcionada para que a criança alcance toda a sua potencialidade, tendo em conta os benefícios do contacto com a comunidade e com espaços não formais, referindo que as aprendizagens que surgem fora da sala de atividade possibilitam uma aquisição mais significativa, por serem fundamentadas pelas suas vivências, sendo evidenciado no seu testemunho: *“Toda a riqueza de ir em grupo, de ir com os amigos, saber as regras do trânsito, atravessar a estrada, ver os semáforos, constroem ferramentas e perceções pelas vivências, não é nada teórico, portanto é pelo impacto das vivências, é pelo eles se confrontarem com as situações. Há uma partilha muito mais genuína, muito mais espontânea da criança quando algo é diferenciador”* [E2].

A perceção do impacto que as experiências traduzem demonstra a riqueza desta forma de aprendizagem, até porque, através da experiência o conhecimento é alargado e vai *“enriquecendo o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida”* (Ministério da Educação, 2010, p.37). É através da experiência que as crianças conhecem o mundo, cabendo ao adulto proporcionar momentos em que as crianças possam explorar e experienciar várias atividades e manusear diferentes e diversificados materiais para poder conhecer e relacionar-se com o próprio mundo em que vive (Leite, 2014). Esta ideia é suportada pelo testemunho da diretora pedagógica, que reforça que os momentos não formais auxiliam na construção de significado das experiências e desenvolvimento da autonomia e autoestima, defendendo, também todo o processo das visitas ao espaços exteriores são promotores de aprendizagens, uma vez que *“As crianças vão de autocarro conversam com outras pessoas, veem outras coisas, visitam espaços que nunca*

estiveram e que não costumam visitar com as famílias, as crianças convivem com outros pares. Quer dizer a diversidade é tanta que isso é sempre educativo. (...) A vida urbana é tão importante como a vida natural, faz parte da nossa vida. E o que se apreende, que têm de se ir e chegar a horas, todas as referências são valorizadas e as crianças percebem-nas. E é vivenciando que as coisas se apreendem” [E1].

A vida urbana, por sua vez, apresenta-se como um meio onde as crianças se vão apropriando da realidade social, e a Educação Pré-Escolar tem um papel fundamental para promover momentos que promovam a construção da cidadania, e nada melhor do que confortar as crianças com a realidade no meio onde estão inseridas. No entanto, para que exista uma verdadeira democracia é importante que ocorra uma participação efetiva das crianças, pais e professores, dando sentido à responsabilidade democrática, permitindo a delegação de poderes e a prática comum de diálogo e negociação (Sarmiento *et al*, 2009). Esta ideia é reiterada pela educadora cooperante: *“Serem seres culturais ... esta questão de eles conhecerem a cidade ..., eles sabem que também devem procurar a cultura, que podem procurar a cultura nos espaços, acho que isto também os torna cidadãos mais ativos e mais autónomos. (...). Portanto até para as famílias é indutor da procura e de conhecimento da própria cidade” [E2].*

Por fim, é de destacar que a diversidade de contextos possibilita o desenvolvimento de todas as áreas de conteúdo enaltecendo a formação social e pessoal da criança, tal como refere a educadora do Jardim da Sereia, *“todas elas são passíveis de serem desenvolvidas no espaço exterior, se de facto houver uma intencionalidade educativa” [E3].* No entanto, e ao longo do tempo, a escola deixa de ser a principal promotora de contextos não formais e informais, por apresentar limitações e condicionantes (Pinto, 2007). Desta forma, os programas de educação não formal como ATL’S, clubes de desporto, escuteiros, passam a complementar a educação formal, tal como a diretora pedagógica refere, em níveis de ensino mais elevado, as crianças já têm autonomia para procurar programas não formais que correspondam às suas necessidades, salientando ainda que *“a escola perde o seu papel a esse nível, mas a sociedade oferece” [E1].*

As famílias são fundamentais para o processo de ensino, na medida em que é na família que a criança adquire competências morais, sociais e afetivas que irão ser refletidas nas suas ações e postura comportamental (Batista, 2013), pelo que importa refletir sobre as perceções das famílias e o seu contributo para a educação não formal e informal. Para que possam contribuir para o desenvolvimento geral da criança, é necessário que as famílias estejam sensibilizadas para a importância do conhecimento externo ao JI, tendo os pais a tarefa fundamental de criar condições para que a criança desenvolva o máximo das suas capacidades dentro e fora do cenário familiar (Lima, 2001). Ao questionar as famílias sobre a importância da realização de atividades relacionadas com a cultura do meio local, obtiveram-se respostas que demonstram que as famílias dão uma alta cotação à promoção destas atividades, realçando várias competências que o conhecimento do meio envolvente proporcionam, tais como: construção de identidade, pertença social, desenvolvimento de normas sociais e conhecimento da cidade e da cultura (Apêndice 6).

Dentro das competências elencadas, destaca-se a opinião de uma família que indica que *“A cultura, a par da educação, é uma valência fundamental no desenvolvimento. A adaptação da(s) criança(s) ao meio e contexto cultural que a envolve é um dos pontos mínimos para a abertura ao mundo e vivência do mundo.”* [F11]. Esta opinião reforça a importância que a cultura tem na vida de uma criança, surgindo como um meio para a descoberta do mundo. No entanto, para que as crianças descubram a cultura onde estão inseridas é necessário que haja uma cooperação entre os intervenientes educativos (famílias, escola e comunidade), na medida que *“a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”* (Silva *et al*, 2016, p.30). No entanto, as atividades não formais e informais, possibilitam uma concepção mais alargada do mundo da criança, permitindo uma adequação maior no meio onde está envolvida.

Desta forma, o JI em estudo, recorre com frequência à educação não formal e informal, partilhando da mesma opinião que as famílias, de que atividades relacionadas com o meio envolvente da criança irão auxiliar no seu crescimento. Por

sua vez, estas atividades permitem, tal como mencionado nas OCEPE, desenvolver projetos que mobilizam os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças através do contacto com as diversas manifestações de cultura (Silva *et al.*, 2016).

A cooperação entre os intervenientes educativos e a utilização de contextos não formais e informais podem contribuir para desenvolver, de entre várias competências, a construção da cidadania e a autonomia da criança. Através dos dados obtidos pelas respostas das famílias, é perceptível que avaliam as atividades não formais e informais como importantes, reforçando os benefícios da sua utilização, tal como pode ser visível na seguinte opinião “*São atividades que envolvem diferentes dimensões da cidadania-ambiental desenvolvimento sustentável, educação rodoviária, educação intercultural, entre outros, que sem dúvida farão do meu filho mais autónomo, responsável, solidários, crítico e criativo.*” [F5]. Quando se adequam as atividades à diversidade de contextos possibilita-se uma melhor satisfação das necessidades das crianças, sendo que, ao promover momentos diversos em contextos diferentes, a criança vai desenvolvendo o reconhecimento social, compreendendo, assim, como agir e cooperar com outros intervenientes. Mas, para isso é importante que os sistemas de ensino diversifiquem os acordos ou parcerias educacionais, incluindo as famílias e os diversos atores sociais (Delors, 2000).

À luz dos dados obtidos, através do roteiro de vivências das crianças, pode inferir-se que as famílias valorizam os contextos não formais, na medida em que apoiam a frequência dos seus educandos em atividades extracurriculares. Estas, por vez, são um complemento na educação a nível social, auxiliando e proporcionando a formação de cidadãos mais responsáveis e conscientes do meio que os rodeia e no qual estão inseridos (Reis, 2017). Ao questionar as crianças sobre a frequência de atividades extracurriculares, apenas 2 das 14 crianças não frequentam nenhuma atividade. Verifica-se, também, que o valor mais alto (N=5) frequenta apenas uma atividade, sendo que a atividade mais frequentada pelo grupo é a natação (50%).

Ao questionar as crianças do que mais gostam na frequência de atividades extracurriculares, sobressaiu o gosto por aprender e experienciar novas aprendizagens, de manusear diferentes materiais e, sobretudo, a partilha entre

colegas. Este último aspeto permite-nos aferir que a partilha, dentro e fora da sala, influencia a escolha das atividades extracurriculares, como é o caso da natação, a atividade mais frequentada pelas crianças do grupo. Por outro lado, o desenvolvimento de laços de pertença social, através da convivência de pares em espaços diferentes daqueles onde sempre se encontram, pode contribuir para o crescimento do espírito de cooperação.

As atividades extracurriculares têm um papel formador e enriquecedor para a formação pessoal e intelectual das crianças (Reis, 2017). Sendo estas um complemento à educação, é importante que promovam aprendizagens diferenciadoras através de dinâmicas cativantes, e nada melhor que utilizar o jogo lúdico para capturar a atenção das mesmas. Por sua vez, o jogo lúdico acarreta inúmeras vantagens para o desenvolvimento da criança, uma vez que permite desenvolver a memória, a concentração, a criatividade, a atenção e a imaginação. Com estas competências as crianças tornam-se mais curiosas e interessadas, mas também mais atentas a tudo o que as rodeia, interagindo mais e com mais frequência na sociedade envolvente (*idem*).

O facto de as atividades extracurriculares explorarem outras áreas/atividades, onde as crianças podem contactar com diferentes materiais, com outras práticas e com diferentes parceiros, faz com que as crianças se sintam motivadas para experimentarem novas atividades. No entanto, a sua escolha e a frequência é influenciada pela opinião dos pais, sendo estes os principais responsáveis pelo crescimento das crianças. Assim, as atividades extracurriculares têm também de satisfazer as metas que os pais idealizam para os seus educandos, as quais correspondem às necessidades das crianças identificadas pelos próprios pais.

A frequência de atividades extracurriculares pode apoiar o crescimento das crianças, na medida que desenvolvem outras competências, que conjugadas com as aptidões alcançadas no JI, contribuem para uma qualificação das crianças por acumulação de competências (Sarmiento *et al*, 2009). No entanto, a existência de continuidade e acumulação entre diferentes contextos de vida da criança e das

famílias reporta-se às ligações que existem entre serviços, num dado momento e ao longo do tempo (Magalhães, 2007, citado por Batista, 2013, p.31).

Em forma de conclusão, sublinha-se que a frequência de atividades extracurriculares apresenta vantagens para o crescimento da criança, mas é importante perceber que a sua utilização deve ter peso e medida, conjugando com o tempo que a criança passa na escola e com o seu tempo livre. Com efeito, é fundamental que a criança tenha tempo para brincar livremente, que possa ela própria escolher os seus espaços e que interaja informalmente com outros contextos de vida, de modo a que participe ativa e espontaneamente, o que, certamente, contribuirá, simultaneamente, para a sua formação pessoal e social (Sarmiento *et al*, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças sociais, tecnológicas e ambientais que marcam o séc. XXI, desenvolvem-se a um ritmo acelerado, originando diariamente um confronto com o crescimento exponencial de informação. No entanto, este desenvolvimento possibilita a existência de um leque mais diversificado de ofertas na comunidade, tornando-se, assim, numa sociedade multifacetada. Por sua vez, esta evolução apresenta novos desafios para a educação, como, por exemplo:

saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos de modo a que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. (Ministério da Educação, 2017, p.7).

Considerando que a escola é um agente transformador, que influencia o desenvolvimento de capacidades, valores e atitudes, torna-se claro o papel fundamental da educação para a formação pessoal e social das crianças e jovens, aspetos fundamentais e como tal devem ser abordadas de forma transversal desde a Educação Pré-Escolar. É importante salientar que o conhecimento e a formação pessoal não decorrem somente em contextos formais uma vez que, desde o nascimento, a criança interage com o meio envolvente, relaciona-se com as pessoas mais próximas de si e começa a definir as suas preferências. À medida que vão crescendo, as crianças vão deparando-se com realidades diferentes e confrontando conhecimentos nos seus contextos familiares ou geográficos.

Assim, é importante reconhecer os contributos dos contextos não formais e informais para a educação, sendo que eles privilegiam a ligação das crianças com o meio onde está inserida e, desta forma, possibilitam aprendizagens através das suas experiências ou vivências que revelam ter “efeitos multiplicadores em diversas esferas da vida social, tais como, na educação para a cidadania, na interação social, nos percursos educativos formais e, ainda, nos itinerários específicos de integração social de populações com origens diversas” (Hortas & Campos, 2014, p. 1).

As vivências contribuem para a construção da identidade da criança através dos diversos contactos que mantêm com diferentes elementos da sociedade e com o

conhecimento de novos saberes e culturas, desenvolvendo competências da formação pessoal e social.

Assim, arriscamos afirmar que os contextos não formais e informais, ao serem utilizados como recurso educativo, podem contribuir para o desenvolvimento geral das crianças. Aliás, é importante uma estreita ligação entre a educação formal e a não formal, tal como é salientado pela própria Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) ao considerar que a educação extraescolar tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.

Assim, a utilização de diferentes contextos, ao longo do percurso formativo do indivíduo, contribui para o crescimento individual, bem como para a construção da sua cidadania democrática. Mas, para que tal ocorra é fundamental que as práticas educativas, desde os primeiros anos, tenham em linha de consideração as características e a identidade de cada criança, cabendo ao profissional de educação:

Abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a recursos diversificados; Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente (Ministério da Educação, 2017, p.31)

Este tipo de ações contribui para que a criança se adapte , progressivamente, do meio onde está inserida, vá aprendendo também a estabelecer interações com os outros e a respeitar assim os valores democráticos, caminhando, desta forma, para uma sociedade mais uniforme e igualitária.

O facto de ter presenciado, ao longo do período do estágio em II, abordagens deste género, uma vez que a instituição tinha como rotina idas ao exterior, pelo menos duas vezes por semana, e fomentava projetos que promoviam aprendizagens

em contextos informais, fez com que eu reparasse no impacto da educação não formal e informal. Tal originou a escolha do tema abordado, no entanto a curiosidade sobre a educação não formal e informal surgiu quando realizei a iniciação da prática profissional em contextos não formais no museu da memória judaica em Castelo Branco. Com efeito, lá vivenciei o primeiro impacto da divulgação da cultura e da religião nas crianças e percebi como poderia ser interessante e desafiante trabalhar, com as crianças, temas desta natureza. As reações das crianças e todas as partilhas que ali ocorreram despertaram um certo interesse por esta área, que foi sendo preenchido durante a realização do presente relatório, ao longo do qual fui compreendendo e aprofundando, em termos teóricos, a importância dos contextos onde nos desenvolvemos como seres humanos.

Fazendo uma retrospectiva sobre o caminho percorrido ao longo deste trabalho, posso afirmar que foi uma mistura de emoções. Verifiquei que, ao consultar os autores sobre a temática, ficava mais claro a importância da diversidade de contextos, mas, também, surgiam as questões sobre como fazer deles verdadeiros recursos educativos.

A construção do relatório final foi, sem dúvida, desafiante e como seria de esperar foram encontradas algumas dificuldades na sua realização. Começando pela planificação da intervenção, tendo sido inicialmente pensada a realização de uma intervenção ligada ao projeto que estava a desenvolver como estagiária, no entanto não foi possível por razões de vária ordem. Este acontecimento levou-me a repensar a metodologia a seguir, tendo optado por recolher informações pertinentes dos intervenientes para poder tirar algumas conclusões.

A análise dos dados obtidos fez com que percebesse que, quer a educação não formal, quer a informal estão presentes nas práticas dos/das educadores/as e que a Educação Pré-Escolar recorre aos seus princípios para alcançar o desenvolvimento geral da criança. Foi, igualmente, perceptível que os pais referem as atividades não formais e informais como fundamentais para o crescimento da criança, porque a tornam mais autónoma, mais dinâmica e interativa, contribuindo, assim, para a construção da sua cidadania.

O percurso percorrido enquanto estagiária ocasionou experiências que levo para a vida, através da vivência e aprendizagem de novas metodologias e estratégias fundamentais para uma boa prática educativa.

Efetivamente, no contexto de estágio tive a possibilidade de contactar com a metodologia de trabalho de projeto, que, até então, era desconhecida para mim. Esta metodologia fascinou-me com as inúmeras vantagens que ela representa para a criança, como agente do seu próprio desenvolvimento. A utilização de diversos contextos e materiais para encontrar respostas para as questões e problemas que surgiam, fez-me perceber como é importante que a criança viva, procure e explore outros contextos. Para além disso, o que me marcou mais nesta descoberta, foi a partilha que as crianças realizavam diariamente, sempre fundamentada nas suas vivências, sendo de destacar as estratégias da educadora cooperante para promover estes momentos de partilha, nos quais envolvia frequentemente os familiares das crianças.

Se pensarmos nos nossos percursos educativos, rapidamente conseguimos identificar a importância dos contextos não formais, tanto no meio escolar como fora dele, ou seja, em todas as visitas de estudo que realizamos e que recordamos como momentos de partilha entre colegas, nos novos olhares sobre determinado espaço e conteúdos, os quais, irão, certamente, ajudar a dar significado à nossa forma de estar no mundo. Estes olhares são influenciados pelos diversificados contextos que vivenciamos, por tudo aquilo que aprendemos no mundo, através dos contactos que mantemos, do contexto familiar onde crescemos e da cultura a que pertencemos e, assim, cada um de nós se define como diferente e único.

A Educação Pré-Escolar, como se pretendeu evidenciar no presente estudo, ao privilegiar os diferentes contextos de educação está a promover momentos mais significativos e transformadores na vida das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª. edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, G. (2017). *Estatística_Exercícios_Resolvidos_Gracia*. Teoria de amostragem e Teoria de estimação. Obtido de www./Estatistica_Exercícios_Resolvidos_Gracia.pdf. Consultado em: 25 de janeiro de 2020
- Bairrão, J. (1992). A perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação *In* J. Bairrão, *Cadernos de consulta Psicológica*, 8, pp. 57-68.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, M. (2013). *Os pais e família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Relatório final para o obtenção do grau de mestre. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Bento, G., Portugal, G., Dias, G., & Oliveira, P. (2019). *Serei(a) no jardim*. Aveiro: UA Editora, Universidade de Aveiro.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Brás, A., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp.135–147.
- Bruno, A. (2014). *Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal: Medições, Vol.2, pp.10-25.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. Em L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de*

- investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.195-247.
- Canastra, F., & Malheiro, M. (2009). O Papel do Educador Social no Quadro das Novas Mediações Socioeducativas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, p.10.
- Cavaco, C. (2002). Aprender Fora da Escola. In C. Cavaco, *Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Coelho, A. (2007). Repensar o Campo da Educação de Infância. *Revista Iberoamericana de educación* (pp. 1-10). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura.
- Coelho, A. S. (2017). *Brincar e Pedagogia em Educação de Infância*. Cadernos de Educação de Infância: Sersilito, n.º112, pp. 98-103.
- Coombs, P. &. (1974). *Attacking rural poverty. How non-formaleducation can help*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Correia, S. (2016). *Educação, Lazer e Envolvimento Parental na Educação Pré-Escolar-Projeto de Investigação Exploratório em Infância Londrino*. Trabalho de projeto para obtenção do grau de mestre. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Costa, S. (2019). *A transição entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: as perceções dos/as educadores/as e dos/as professores/as do 1.º CEB*. Relatório Final para obtenção do grau de mestre. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Delors, L. (2000). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (6ª. edição). Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (s/d). *Experiência e Educação*. São Paulo: Editora Nacional. Tradução Brasileira, 1976.

- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: CIES e-Working Papers.
- Esteban, J. O. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La Educación Social en la Escuela. *Revista de Educación*, 336, pp.111-127.
- Figueiredo, A., & Figueiredo, F. (s/d.). *Apontamentos Teóricos e Exercícios . Teoria da amostragem*. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/103088/2/185448.pdf>. Consultado em: 15 de maio de 2020.
- Figueiredo, M. (s/d.). *Projecto Curricular de Turma no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Impressão Bola de Neve.
- Fonseca, V. (2000). Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. *As necessidades da criança em idade Pré-Escolar*. Obtido de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/983>. Consultado em: 26 de abril de 2020.
- Formosinho, J. O. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Gadotti, M. (2005). *A Questão da Educação Formal/Não-formal*. Suisse: Institut international des droits de l' enfant (IDE).
- Gadotti, M. (2012). *A Questão da Educação Formal/Não Formal*. Évora:Universidade de Évora, Newsletter, 7, p.4.
- Gambôa, R. (2011). O Trabalho de Projeto em Pedagogia-em-participação *In* Formosinho, J. (Coord.), *Pedagogia-em-participação:trabalho de projeto* Porto: Porto Editora, pp. 49-81.
- Gohn, M. (2006). *Educação Não-formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas*.Biblioteca Científica Electrónica. Obtido de <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Consultado em: 13 de fevereiro 2020.
- Gohn, M. (2009). *Educação não-formal, Educador(a) Social e Projetos Sociais de Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Avaliação, vol.1, pp. 28-43

- Grandstalf. (1978). Abordagem Não formal, *In UNESCO, Perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte, p.122.
- Hortas, M. J., & Campos, J. (2014). *Educação formal e Não formal: entre a Formação e Intervenção*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, *Interacções* n.º 29, pp. 1-7.
- Jorge, M. (2013). *Trabalho de Projeto: a promovida participação ativa das crianças*. Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro:Universidade de Aveiro.
- Leite, C. (2014). *Aprendizagem ativa - a criança como aprendiz ativo na descoberta do mundo*. Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior De Educação Paula Frassinette.
- Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de infância* n.º110, pp.5-10.
- Lima, J. (2001). *Processos de Socialização da Criança em Idade Pré-Escolar: Estudo Exploratório sobre o Envolvimento Paterno*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Maia, A. (2020). *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa. Elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. São Paulo: Pedro & João Editores.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano.
- Matias, T. (2013). *Educação Não Formal. A Importância das Salas de Estudo*. Relatório de mestrado apresentado à ESE João de Deus. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus .
- Matta. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2010). *John Dewey*. Brasil: Coleção Educadores/Editora Massangana.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Oliveira, A. (2018). *O Envolvimento das Famílias nas Salas de Creche e Jardim de Infância*. Relatório do Projeto de Investigação Mestrado em Educação Pré-Escolar. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pinto, L. (2008). *Educação Não Formal um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Tese de mestrado. Lisboa: ISCTE. Obtido de <http://hdl.handle.net/10071/705>. Consultado em: 5 de março de 2020.
- Pinto, D. (2018). *Diversidade familiar em contexto educativo*. Relatório final para obtenção de grau de Mestre. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Pinto, L. (2005). *Sobre educação não-formal*. Cadernos D'Inducar. Lisboa: Rede Inducar, pp.1-10.
- Pires, A. (2013). *O desenvolvimento de normas sociais na criança em idade pré-escolar: a perspetiva do educado*. Relatório de Prática para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Faro: Universidade do Algarve

- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância *In* CNE, *A educação das crianças dos 0 aos 12 ano*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 33-67.
- Portugal, G., & Santos, P. (2003). A abordagem experiencial em intervenção precoce na formação, supervisão e intervenção. *SciELO*. Obtido de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0874-20492003000100008&script=sci_arttext&tlng=en. Consultado em: 8 de junho de 2020.
- Post, J. &. (2011). *Educação de bebés em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens (4ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. &. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*, (2.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Reis, D. (2017). *Brincar com as Ciências e a Aquisição de Competências*. Relatório Final para obtenção do grau de mestre. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Rocha, D. (2020). *Conexão com a natureza: um projeto com crianças dos 3 aos 5 anos*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, para obtenção do grau de Mestre. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Rocha, V. (2012). *Diferentes ambientes, diferentes aprendizagens*. Relatório final para obtenção do grau de mestre. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Saraiva, V. (2016). *Aprender a brincar, brincar a aprender*. Relatório final para obtenção do grau de mestre. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade*. Porto: Porto Editora.

- Silva, A. (2008). *As percepções e as práticas das famílias face às competências e ao desenvolvimento das crianças*. Tese para a obtenção do grau de doutor em psicologia. Lisboa: Universidade Aberta .
- Silva, K. (2019). *A formação experiencial de educadores de jovens e adultos em Macapá*. Dissertação para obtenção do grau de mestre. Lisboa: Universidade de Lisboa-Instituto de Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministérios da Educação.
- Sim- Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Sousa, M. (2011). *O Papel da Família e da Escola Inclusiva num Percurso de Desenvolvimento Resiliente*. Relatório para obtenção de grau de mestre. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- UNESCO (2016). *Repensar a educação : rumo a um bem comum mundial?* Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo, *In Silva & Pinto, Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

Varão, C., Batista, C., & Martinho, V. (2005). *Métodos de Amostragem*. Metodologia de Investigação I. FCUL: Departamento de Educação FCUL. Obtido de [fhttp://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/metodosamostragemt2.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/metodosamostragemt2.pdf). Consultado em: 24 de julho de 2020.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237* – Série I. Assembleia da República, Lisboa.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34* – Série I-A. Assembleia da República, Lisboa.

Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201* – Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa.

Outros Documentos Consultados

Projeto Educativo (2017/2018). Creche e Jardim de Infância. Coimbra.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionários às famílias

Questionário à família

Este Questionário faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Neves.

O presente questionário pretende obter informação/dados sobre a importância de atividades em contextos informais e não formais. Para tal, solicito a sua colaboração para a recolha de informação através do preenchimento deste questionário, em que o único propósito é perceber as perceções das famílias sobre a realização daquele tipo de atividades no jardim de infância.

A sua colaboração é extremamente importante para o desenvolvimento deste estudo, pelo que, desde já agradeço a sua disponibilidade e participação, garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas.

“A educação **formal** é aquela que é desenvolvida nas escolas; a **informal** como aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc.- carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação **não formal** é aquela que se aprende no “mundo de vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas” (Gohn, 2006, p.28).

Grata pela sua colaboração,

A estagiária

Tânia Marques

Dados Pessoais:

Idade: _____ Sexo: Feminino Masculino

1. Quais foram os motivos que levaram a escolher a ANIP como instituição educativa do/a seu/sua filho\a?

2. Tem conhecimento das atividades fora do contexto formal?

Sim Não

2.1. Se sim, como teve conhecimento da realização destas atividades? (assinale com um ou mais x a sua resposta)

- Através do contacto eletrónico
- Através do contacto telefónico
- Através da comunicação oral com a educadora
- Através das conversas estabelecidas com o/a meu/minha filho/a
- Através da divulgação exterior da sala de atividades
- Outras: _____

3. Com que frequência o/a seu/sua filho/a fala sobre as atividades realizadas fora do contexto de jardim de infância?

1- Muito pouco frequente	2- Pouco frequente	3- frequente	4-Muito frequente
--------------------------	--------------------	--------------	-------------------

Faça corresponder as formas de divulgação à escala acima apresentada (1 a 4)

- Quando chega a casa Quando realiza visitas exteriores
- Quando é questionado/a Quando ocorre algo de diferente

4. Que importância atribui a atividades fora do contexto formal? (assinale com **um X** na tabela abaixo apresentada)

1- Nada importante	<input type="checkbox"/>
2- Pouco importante	<input type="checkbox"/>
3- Importante	<input type="checkbox"/>
4- Muito importante	<input type="checkbox"/>
5- fundamental	<input type="checkbox"/>

5. A criança divulga com ânimo e entusiasmo quando realiza atividades exteriores?

- Sim Não Não se manifesta

5.1. Se sim, consegue identificar algum exemplo de situação que o/a seu/sua filho/a vivenciou/relatou?

6. Acha importante para o desenvolvimento do/a seu/sua filho/a a realização de atividades relacionadas com a cultura do meio local?

Sim Não Talvez

6.1. Se sim, porquê?

7. Acha que as atividades em contextos não formais e informais contribuem para o desenvolvimento da autonomia e construção da cidadania do/a seu/sua filho/a? (assinale com um X a sua resposta)

Sim Não Talvez

7.1. Qual é a sua opinião sobre este tipo de atividades?

Apêndice 2 - Formulário do roteiro de vivências das crianças

Nome: _____

Idade: _____

Guião de entrevista

Roteiro de vivências das crianças

1- Quando saís do jardim de infância, onde costumás ir?

2- Fazes atividades fora do jardim de infância? (música, piscina, yoga)

3- Gostas das atividades fora do jardim de infância? Porquê?

4- E em casa, o que costumás fazer?

5- Ajudas a mãe e o pai a arrumar a casa?

6- A que mais gostas de brincar quando estás em casa?

7- Costumas brincar no computador ou telemóvel dos pais?

8- O que mais gostas de fazer no fim de semana?

9- Costumas passear aos fins de semana?

10- Nesses passeios, onde costumavas ir?

11- O que costumavas fazer quando estás de férias?

12- Gostas de visitar museus? Porquê?

13- Vais habitualmente a bibliotecas?

14- E ao cinema?

15- Fazes as visitas e os passeios com os teus pais? Com outras pessoas?

16- O que aprendes quando fazes atividades fora do jardim de infância?

17- O que gostas mais de fazer no jardim da sereia?

Observações:

Apêndice 3 - Guia das entrevistas semiestruturadas à equipa pedagógica

Esta Entrevista faz parte de um trabalho que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Neves.

Com este trabalho procura-se compreender a importância da realização de atividades em contexto informais e não formais com crianças em situação de jardim de infância.

A sua colaboração é extremamente importante para o desenvolvimento deste estudo, pelo que, desde já agradeço a sua disponibilidade e participação, garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Grata pela colaboração

A estagiária

Tânia Marques

Guião da Entrevista (Diretora Pedagógica)

1. Qual foi o seu percurso profissional?
 - 1.1. Sempre manteve contacto com a educação de crianças?
2. Em que modelo pedagógico baseia a sua prática?
3. Será que a metodologia utilizada na instituição faz com que as famílias inscrevam os seus filhos?
4. O que acha da realização de atividades noutros contextos para além dos formais?
5. O que pensa destes contextos para a educação das crianças?
6. Que importância atribui a este tipo de atividades para o desenvolvimento da autonomia das crianças e construção da sua cidadania?
7. Conhece as perceções das famílias quanto a atividades fora do jardim?
 - 7.1. Em sua opinião, sempre se mantiveram estas perceções, ou foram alteradas ao longo do seu percurso profissional?
8. Como são divulgados os princípios e metodologias da instituição?

Guião de entrevista (Educadora do Jardim da Sereia)

1. Quantos anos de serviço tem?
2. Qual o seu percurso profissional?
3. Como encara este desafio de trabalhar utilizando uma nova estratégia (florescer)?
4. Em que consiste esta estratégia?
5. Como surgiu?
6. Quais os benefícios?
7. Quais são as maiores dificuldades que têm surgido?
8. Baseia a sua prática educativa em mais alguma metodologia?
9. O que acha sobre as atividades não formais para o desenvolvimento da cidadania das crianças?
10. Como tem sido a experiência do projeto da sereia?
11. Qual foi a perceção dos pais em relação a este projeto?
12. Qual foi o primeiro impacto das crianças com o espaço novo?
13. Com o contacto permanente com a natureza, as crianças desenvolvem outras capacidades? Se sim, quais?
14. Antes de lançar este projeto teve contacto com o grupo de crianças que está na “casa abrigo”?
15. Considera existir alguma diferença no desenvolvimento das crianças desde que frequentam a “casa abrigo”?
16. Que benefícios considera que os espaços não formais trazem para as crianças que deles usufruem?
17. Já tem inscrições para o próximo grupo?
18. Como são divulgadas, às famílias/comunidade, as atividades (e respetivas vantagens) realizadas neste contexto?

Guião da Entrevista

(Educadora cooperante)

1. Quantos anos de serviço tem?
2. Qual a metodologia orientadora da sua prática?
3. Desde que iniciou a sua vida profissional, sempre promoveu atividades fora do jardim de infância?
 - 3.1. Porquê?
4. Qual a reação das crianças perante este tipo de atividades?
5. Pode, por favor, apontar alguns exemplos concretos dos benefícios destas atividades para o desenvolvimento da criança?
6. Notou evolução no desenvolvimento da criança depois de um ano letivo com propostas não formais e informais?
7. Até que ponto acha que estas atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia da criança e da sua construção de cidadania?
8. Qual é a reação das famílias perante as propostas de visitas ao exterior?
 - 8.1. As reações das famílias têm sofrido alguma alteração ao longo do tempo?
 - 8.2. Em caso afirmativo, pode apontar algumas razões para essa mudança de atitude?
9. Como são divulgadas essas propostas?

Apêndice 4 - Diário de bordo

1.ª Observação- À descoberta de novas questões (Indutor)

Diário de Bordo

Data: 3/4/2019

Local: Sala de atividades

Nesta semana foi iniciado o projeto relativamente à água e o impacto que esta tem nas nossas vidas.

Este projeto foi realizado em parceria com a educadora cooperante, onde pude observar e conhecer melhor todo o processo de um projeto, da escolha de atividades, materiais e locais, bem como as perceções que a educadora recolhe das crianças para a sequência do projeto.

Descrição:

Para iniciar o projeto a educadora lança ao grupo o desafio de observarem as nuvens durante as suas brincadeiras no exterior. Desta forma, a educadora tenta introduzir um indutor para o surgimento de novas questões sobre as nuvens e a água.

Segundo Vasconcelos (2012) o próprio educador torna-se um/a “provocador/a”, introduzindo dissonâncias cognitivas, questiona assunções feitas pelas crianças, convida à experimentação e à reflexão.

No entanto, a brincadeira no exterior captou a maioria da atenção das crianças, envolvendo-se nas ações que realizavam e esqueceram-se um pouco do desafio. Mas nem todos.

À tarde, a educadora, no momento da manta, questiona as crianças para saber o que estas tinham visto no exterior.

Perguntando se tinham visto na parte da manhã algumas nuvens, as crianças responderam que não, dizendo que “quando saímos não havia”.

A educadora explica que pode haver ou não nuvens no céu, e como forma de explicar mais sobre as nuvens, mostra o cenário/painel ao grupo.



Figura 2 - Observação do painel do ciclo da água

A iniciação de um projeto por uma situação-problema possibilita o questionamento por parte das crianças, tal como é referenciado no manual de qualidade e projeto do Ministério da Educação (1998) um projeto pode ser iniciado com um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação-problema.

Para a exploração do cenário foi estabelecido um diálogo, utilizando palavras simples, mantendo os termos científicos corretos, a educadora ainda construiu uma pequena história para simbolizar o ciclo da água.

A explicação impulsiona a participação das crianças, que lançam alguns comentário e questões, destacando as seguintes:

E.: Eu vi essa nuvem (apontando para a nuvem cinzenta), parecia um castelo.

D.S: As de hoje eram todas brancas;

E.: Vi uma que está a fazer sombra, estava a tapar o sol.

Educadora: A nuvem tem gotas de água que podem transformar-se em chuva o em neve (apontando para a ilustração referente à neve).

Ao falar da neve as crianças começam a querer partilhar as suas experiências na neve, dizendo como, por exemplo:

D.: “Já fui às montanhas muito altas onde estava muito frio”.

E.: “As árvores adoram água”;

J.M.: “O sol com a chuva faz um arco iris?”;

. M.: “O sol separa a chuva e forma um arco-iris”;

E.: “O sol é uma terra com fogo? É que lá em casa quando está dias de calor pomos a roupa na rua”;

T.: “As nuvens estão muito carregadas e fazem PUM e chove”;

J.M.: “Quando alguns pingos caem na terra com muita força fazem barulho”;

D.: “O rio desce que vai ter ao mar e nos dias de calor vai subindo” (resposta à pergunta de quem sabia da viagem da água).

Após a explicação do painel, a educadora coloca um livro sobre a mesa de jogos, este é um livro que ilustrava a importância de poupar água e as várias atividades que podiam de uma forma engraçada e com ilustrações apelativas ser feitas, titulando-se por “Chape, Chape, Chape” de Mick Manning. A opção da exploração do livro partia da criança, tendo tempo para o analisar sozinha ou com auxílio de um adulto

Reflexão: A perceção do conhecimento prévio que as crianças demonstraram sobre a água, foi bastante interessante, por estas terem demonstrados estar familiarizadas do tempo meteorológico que os rodeia e dos conceitos que o caracteriza. Através do diálogo, várias crianças referiram que já tinham vivenciado a experiência de ver chover ou nevar, salientando sempre os seus meios mais próximos como a casa. A promoção de momentos de comunicação é, frequentemente, proporcionada, sendo um ótimo condutor de desenvolvimento lexical e expressivo.

O envolvimento das famílias no processo educativo das crianças é defendido por Hohmann (2011, citado por Oliveira, 2018, p. 19) reconhecendo a importância das famílias e das experiências vividas em casa, sendo que “quando as crianças

escolhem aquilo com que vão brincar e decidem a forma como vão utilizar os materiais, fazem frequentemente escolhas que reflectem experiências tidas em casa”. Assim, a ação prática das escolas é implicada pelo envolvimento da família, “que transporta frequentemente um pouco de cada, da família e da cultura familiar para a instituição.” (Oliveira, 2018, p. 19)

Ainda através da exploração do cenário foram surgindo questões interessantes e fundamentadas por parte das crianças, querendo saber mais sobre a água: como se forma e que fenómenos que origina. Estas descobertas serão feitas ao longo do projeto pelas crianças, elas próprias são motivadas a quererem saber mais sobre as suas próprias duvidas.

O desenvolvimento de práticas assentes no desenvolvimento de projetos, em contraponto com as aprendizagens descontextualizadas e sem sentido, permite a compreensão e a construção de práticas onde a escuta, a observação e o acompanhamento das crianças se faz num espaço multifacetado que se constrói com e para as crianças (Lemos, 2017, p. 8).

2.ª Observação- Recolha de informação sobre o ciclo da água

Diário de Bordo

Data: 4/4/2019

Local: Sala de atividades

Descrição:

Como forma de aprofundar o tema da água, a educadora cooperante utilizou a projeção de vários vídeos do Youtube, para demonstrar a continuidade presente no ciclo da água. Na exploração do material tecnológico surgiram alguns problemas técnicos. O grupo observou dois vídeos, um em Brasileiro e outro em Português.

As crianças ao longo da atividade demonstraram um grande envolvimento, e curiosidade para saber o que iam observar, tendo sido a primeira vez que visualizavam vídeos na sala de atividades, que normalmente ocorre no polivalente.

Os vídeos ilustravam, com animações, o ciclo da água, o que originou várias questões e comentários por parte das crianças, como por exemplo:

D.: “A água transforma-se em várias nuvens, chove nem todos os sítios depois a água do mar transforma-se”.

M.: “Vai para cima, mas depois volta para baixo”.

F.: “Se não tivermos água morremos”.

H. “A água do cantil está em que estado?”

M.: “Líquido”

Após a visualização, a educadora salienta o que aprenderam salientando duas coisas importantes: o que é um ciclo e que todos precisamos de água para viver.

Reflexão: A utilização de recursos tecnológicos para a explicação do ciclo de água, foi, na minha opinião, uma ótima estratégia, por as crianças estarem familiarizadas com a ferramenta do Youtube, tendo sido relatado pelas crianças a grande utilização

em casa, e ao demonstrar que podem ser vistos vídeos sobre a água neste suporte, pode promover momentos de exploração própria por parte das crianças. Ao observarem o movimento cinestésico do ciclo da água, as crianças conseguiram perceber, com mais clareza o trajeto feito pela água, podendo ainda visualizar a transformação da água nos diferentes estados.

3.^a Observação-Experiência da chuva

Diário de Bordo

Data: 8/4/2019

Local: Refeitório da Instituição

Descrição:

Como continuidade do projeto sobre a água a educadora utilizou novamente o cenário, colocando questões tendo sido possível debater várias problemáticas, relativamente aos estados da água.

Como forma de exemplificação a educadora promoveu um momento de experiência no refeitório, onde foi explorado o procedimento da formação da chuva. Foram então formados dois grupos, sendo realizada a experiência faseadamente.

Para iniciar a educadora pergunta como podiam fazer chuva, quais seriam os materiais que precisariam, sendo colocados faseadamente sobre a mesa e identificados pelas crianças.

Inicialmente, foi distribuído gelo, para que as crianças pudessem explorar livremente, sempre acompanhando com a explicação dos conceitos e como este estado era formado. Quando o gelo começa a derreter, a educadora inicia a experiência pedindo auxílio às crianças para a realização de várias atividades, como encher a jarra, colocar o prato e poisar o gelo sobre o prato.



Figura 3- Atividade da chuva- colocação de água quente no recipiente



Figura 4- Atividade da chuva- Observação da formação de gotas de água

O processo de exploração do gelo e de preparação dos instrumentos para a experiência provocou várias atitudes nas crianças. Esta exploração demonstrou ser uma boa atividade para promover o conhecimento sensorial do gelo, em que as crianças demonstraram estar envolvidas e originou, ainda, momentos de convivência social, podendo partilhar com os colegas a mesma sensação.

Quando o gelo começa a derreter, originando a condensação dentro do jarro, as crianças aproximaram-se instintivamente da mesa, contando as gotas que iam caído. Este processo foi sempre acompanhado pela explicação da educadora cooperante, respondendo a várias questões e comentários das crianças, das quais destaco as seguintes:

D.S.: “A Água está muito quente?”;

M.: “O gelo que estado é?”;

J.M.: “Quando está água nas nuvens e se estivermos lá dentro, fica frio”.

J.M.: “Se estivermos mais perto do sol o gelo derrete mais rápido”;

J.M.: “Isso é gelo, não são nuvens, as verdadeiras são mais fofinhas e o gelo não é, ele é duro e frio”;

D.G.: “O gelo é uma coisa que derrete, depois vai para os rios”.



Figura 5- Atividade da chuva-observação da formação das gotas de água

Reflexão: A experiência realizada com o grupo, foi um ótimo promotor de aprendizagens, foi claro que através da exemplificação dos conceitos anteriormente abordados as crianças conseguiram visualizar e, desta forma, interiorizar o conhecimento sobre o ciclo da água.

No entanto, o processo de montagem da experiência, e o tempo de espera para obtenção de resultados, provocou um pouco de desatenção por parte das crianças. Tornou-se num momento um pouco monótono, este sentimento era visível pelas feições das crianças e por comentários que iam dizendo, como o da criança E.: “Quando saímos daqui?”. Contudo, julgo importante que as crianças experienciem também estes momentos, por permitirem que a criança perceba que tem de esperar e de ser paciente.

Segundo as OCEPE (2016) a multiplicidade de domínios científicos podem proporcionar uma diversidade de aprendizagens, importa, por isso, que o/a educador/a esteja atento/a aos interesses das crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente as questões a desenvolver, interrogando-se sobre o seu sentido para a criança, a sua pertinência, as suas potencialidades educativas e a sua articulação com os outros saberes.

O surgimento de novas questões transmite que as crianças querem saber mais sobre o fenómeno da água, transmite ainda que muitas das questões são formuladas com os conhecimentos explicados nos dias anteriores e que, ao verem a experiência, percebem a sua ligação, atribuindo assim significado às palavras aprendidas anteriormente.

4.ª Observação-Visita ao Museu da Água

Diário de Bordo

Data: 9/4/2019

Local: Parque da Cidade, Coimbra

Descrição:

O grupo dirigiu-se ao parque da Cidade, para visitar o Museu da Água. Para tal, apanhámos o autocarro público, onde as crianças iam identificando e dizendo os números dos autocarros que iam passando até chegar o autocarro que nos levava ao nosso destino.

No Parque, as crianças começaram a brincar com as pequenas poças de água que havia no trajeto, o jogo seria conseguir desviar-se delas, sugestão da educadora, estratégia para evitar que as crianças sem galochas molhassem os seus pés.

À entrada do museu as crianças exploraram o espaço, bem como as peças de arte lá existentes, ou seja, o Barco e a Tartaruga feita de materiais recicláveis. A atenção por parte das crianças recaiu na Tartaruga, obra de Bordalo II, sendo promovida a exposição de vários trabalhos do autor pelo interior e exterior do museu. A Tartaruga possibilitou uma diversidade de brincadeiras. Ali, as crianças saltaram entre as patas do animal, subiram à sua carapaça e jogavam às escondidas.



Figura 6- Observação e exploração da tartaruga de materiais recicláveis

Dentro do museu o grupo foi dirigido para a sala polivalente, onde foi distribuído o reforço matinal. Este espaço tinha objetos alusivos à água e vários cartazes explicativos do ciclo da água, e ao entrarem na sala, as crianças, de imediato identificaram as formas das mesas, sendo gotas de chuva e identificaram os placares explicativos.

Na sala polivalente, deu-se início à explicação da importância da água, e do seu ciclo. A abordagem foi feita utilizando vocabulário simples, e frases de rápida dedução do que se ia seguir, a monitora utilizava, ainda, exemplos explicativos cativantes para as crianças, como por exemplo “A água é dos tempos dos dinossauros”.

Após o breve diálogo sobre a água, iniciou-se a experiência da chuva, e através da exemplificação acompanhada pelo diálogo com as crianças, a monitora foi realizando a experiência. Como era necessário esperar um pouco para a obtenção de resultados, o grupo visitou o restante museu, onde viram o acervo.

Primeiro, viram algumas réplicas em miniatura de barcos, que os cativou bastante, querendo de imediato partilhar as suas experiências neste meio de transporte. Seguidamente, a monitora do museu explica que a utilização de água se conta e que nas grandes fábricas existem contadores de água muito grandes. Ao explorarem os contadores as crianças identificaram-nos como relógios, deixando algumas dúvidas por resolver sobre este objeto. Ainda no espaço dos contadores, a monitora sugere mais visitas ao museu com familiares, onde podem explorar a pequena biblioteca que continham.

Seguidamente, o grupo dirigiu-se ao andar inferior do museu onde se encontrava exposição do artista Bordalo II. Para entrar nesta sala era necessário passar por cima de uma ostra enorme construída por materiais recicláveis, este objeto originou vários sentimentos às crianças, onde era evidente, através das expressões verbais e faciais, que algumas crianças estavam excitadas e outras demonstravam algum receio, recorrendo do auxílio do adulto.



Figura 7- Ostra com materiais recicláveis que acedia à entrada para a exposição "Forest Dump"

A ostra reciclável apresentava uma passagem para a restante exposição com a temática “Forest Dump”, esta estava dividida em duas partes, o lado esquerdo consistia em quadros com objetos recolhidos no mar e uma pequena televisão que reproduzia o vídeo da recolha de objetos no mar, o lado direito representava os efeitos ao longo do tempo, na nossa vida quotidiana, representada através de loiças de casa banho totalmente poluídas, onde a banheira transbordava de lixo, a água do lavatório era preta e a sanita estava coberta de objetos poluentes. Ainda na parede encontrava-se um animal marinho, um peixe construído com materiais reutilizáveis.

A entrada para esta divisão suscitou nas crianças um grande espanto, que ao entrarem exclamam “uhauu”, começando a observar e mexer nos objetos. Saliento que a primeiro objeto que captou mais a atenção das crianças foi a televisão, querendo perceber qual era a imagem representada, dizendo “é uma coisa secreta”.

Para além da televisão, as loiças da casa de banho “chocaram” mais as crianças, expressando verbalmente frases como: “Que nojo!”, “Está ali uma sanita toda podre!”, “A água está suja!”, transmitindo a sensação de repulsa.

Após os comentários das crianças a monitora do museu explicou que se continuarmos a poluir, a água irá ficar com este aspeto, explicando ainda que em vez de poluirmos, podemos construir coisas engraçadas com o lixo (apontando para o peixe). Questionou as crianças como devem proceder para não poluir, as crianças

responder instintivamente “reciclar”, estando este processo presente no dia a dia da criança no jardim de infância.

Por fim, foi explicado a exposição de objetos encontrados nas praias, as crianças tentam adivinhar o nome de alguns objetos presentes no quadro, para além de observarem duas obras construídas com raízes de árvore, tendo as crianças percebido que o “homem, apanhou uma garrafa”.



Figura 8- Observação da casa de banho poluída



Figura 9- Observação dos resíduos recolhidos na praia



Figura 10- Observação do quadro feito com raízes, alusivo à poluição

Após a observação da exposição, o grupo foi convidado a observar o rio Mondego, a partir da varanda inferior do museu. Este momento originou uma visualização do espaço envolvente do museu, permitindo às crianças terem um ponto de referência, promovendo momentos de partilha das suas vivências e/ou fazendo a identificação de locais que se situam geograficamente perto.

Para além do interesse de partilha de experiências, as crianças comentaram, entre elas, sobre assuntos referentes à água, como a cor do rio, as plantas, os tubos que descarregavam a água para o rio e até sobre a poluição que existia no rio.



Figura 11- observação do rio Mondego

De volta à sala polivalente, as crianças puderam visualizar o resultado da experiência, vendo e contando as gotas de água que iam caindo dentro do recipiente, demonstrando grande interesse em ver os resultados obtidos. Por fim, foi distribuído pelo grupo garrafas reutilizáveis e desenhos ilustrativos de gotas de água. As crianças demonstraram alegria em receber a lembrança.

Reflexão: A experiência de sair do jardim de infância é sempre fascinante para as crianças, que ao longo do dia vão demonstrando excitação e interesse pelas novas aprendizagens que vão surgindo, seja do contacto com a sociedade ao apanhar o autocarro e realização do restante percurso, até a própria exploração do museu.

Foi notório que a grande maioria do grupo já tinha adquirido alguns conceitos sobre a temática da água, uma vez que, quando da explicação do ciclo da água pela monitora do museu, as crianças foram completando as frases, ou respondendo corretamente às questões colocadas.

O facto de a experiência realizada no museu ter sido igual à que foi realizada no jardim de infância, veio reforçar a importância dos contextos não formais, como recurso educativo, por este demonstrar que o contexto onde as crianças aprendem pode variar, podendo fortalecer o processo educativo formal, completando-o e dando a conhecer às crianças outras realidades.

Ao realizarem a experiência da chuva, é de salientar a postura que as crianças mantinham, ao longo de toda a experiência. As crianças mantiveram-se sossegadas e

envolvidas em todo o processo, querendo excessivamente responder às questões que a monitora ia fazendo. O facto de as crianças estarem noutra local diferente, fez com que estas captassem e observassem o processo da experiência de outra forma, na medida em que toda a sala polivalente era decorada com objetos alusivos à água, o que captou de imediato a atenção das crianças

A ida ao museu promoveu ainda uma sensibilização acrescida sobre o facto do impacto da poluição do ambiente, ao visualizarem objetos que lhe são familiares poluídos, as crianças demonstraram estar sensibilizadas para a proteção do meio ambiente. Esta sensibilização também demonstrou ter mais impacto nas crianças, por estas abordarem frequentemente este tema no jardim de infância, onde são divulgadas e praticadas boas práticas de prevenção do meio ambiente.

Segundo as OCEPE (2016) alguns conteúdos relativos à física e química, podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área. Alguns destes conhecimentos articulam-se diretamente com questões ligadas à saúde e segurança que conduzem a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo e para a prevenção de acidentes.

A visita possibilitou ainda um grande contributo para o desenvolvimento da orientação espacial das crianças. Através do trajeto realizado até ao museu e a observação do rio Mondego foi possível as crianças construírem simbolicamente um marco geográfico, onde facilmente identificam o espaço envolvente, por este estar situado num local familiar para a maioria das crianças.

A promoção de momentos como estes permitiu que as crianças contactassem com diversos fatores sociais e naturais, contribuindo para a construção de identidade de cada criança. tal como refere as OCEPE (2016) o conhecimento das crianças sobre a paisagem local, reconhecendo os seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar.

5.ª Observação- Conhecimentos depois da visita**Diário de Bordo****Data: 10/4/2019****Local: Sala de atividades****Descrição:**

Como forma de compreender as percepções das crianças relativamente à visita ao Museu da Água, a educadora promoveu um diálogo individual com as crianças que pretendiam participar. A educadora questiona as crianças sobre o que fizeram no dia anterior, o que viram e do que gostaram mais, na visita. As percepções recolhidas, foram transcritas posteriormente para os portefólios de cada criança.

Percepções das crianças após a visita ao Museu da Água	
Criança A	<p>“Vimos uma concha grande, uma tartaruga à porta. Eram feitos com lixo – plástico e metal.</p> <p>Fizemos chuva – colocou água quente numa taça com plástico e depois começaram a aparecer gotinhas de água. E lá fora vimos o rio Mondego.”</p>
Criança B	<p>“Eu vi uma pérola gigante, vi um peixe e uma sanita com tintas e uma banheira com muito lixo.</p> <p>Comemos bolachas e maçã dentro do museu, porque não era um bom dia para fazer um piquenique (estava a chover e estava tudo molhado).”</p>
Criança C	<p>“Fui passear com os amigos ao Museu da Água.</p> <p>Fomos ver a concha e o peixe – o lixo que o senhor apanhou no chão.</p> <p>Estivemos na mesa a fazer gotinhas de chuva.”</p>
Criança D	<p>“Vi a chuva... tocava na pedra e caíam pinguinhos.</p> <p>Gostei de ver as mesas, tem a forma de gota de água.</p> <p>Vi o rio.”</p>
Criança E	<p>“Fomos no autocarro 7 até ao Museu da Água.</p> <p>Aquilo que mais gostei foi de ver a concha gigante (era feita com lixo) e a tartaruga.</p>

	Fomos ver o rio Mondego. Estivemos a ver a experiência – o vapor”
Criança F	“Correu bem... Comemos a fruta na mesa do plim. Fizemos a experiência da água – chuva. Fomos ver o rio Mondego. E vimos materiais feitos com o lixo da praia.”
Criança G	“Gostei das mesas do museu, porque tinha um pingo de chuva. Gostei de receber a garrafa de água e os livros. Gostei de ver as pinguinhas de água.”
Criança H	“Gostei de ver a tartaruga e dar abraços. Adorei ver o barco grande e a pérola. Gostei de ver as pingas a cair – experiência da chuva.”
Criança J	“Vi coisas de lixo, era um quarto de banho. Sentamo-nos a ver a água – transformou-se em chuva. Gostei de ver a tartaruga feita de lixo, plástico e metal.”

Reflexão: Através das perceções recolhidas através do diálogo com as crianças, é perceptível que das nove crianças seis referiram os animais construídos com materiais recicláveis e que o mesmo número identificou a experiência da chuva como um fator marcante da visita, para além destes dois indicadores, o rio Mondego foi identificado por quatro crianças, como ponto de referência.

Os conhecimentos que as crianças demonstraram sobre a visita, realçam as atividades ou ações que mais os marcou, sendo importante perceber quais foram e porquê.

A visita ao museu apresentou-se como um complemento ao projeto iniciado pelo grupo, promovendo uma experiência diferente de divulgar conhecimento, tanto social como físico. Esta cooperação entre os contextos é benéfica para as crianças, sendo importante elas conhecerem outras formas de aprendizagens.

O momento de exploração de outra entidade de divulgação de cultura apresentou diferentes níveis de aprendizagem, sendo estes, os saberes, as

competências, as disposições e os sentimentos, tal como defende Katz e Chard (1989).

Os autores referem que os saberes são adquiridos através de novas informações sobre objetos e pessoas, alargando horizontes culturais e humanos, estabelecendo relações de causa-efeito.

Relativamente às competências, a visita ao museu demonstrou que as crianças estão conscientes das normas comportamentais que devem respeitar, cooperando com a monitora. Katz e Chard (1989) indicam ainda que as competências podem estar ligadas ao manuseamento de instrumentos científicos, de observação e de recolha de dados.

A visita ao museu desenvolveu a aquisição por parte das crianças de disposições para refletir sobre o que veem, capacidades de imaginar, de pesquisar e explicarem como afirma Katz e Chard (1989) as crianças aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas, a saberes desconhecidos.

Por fim a atividade incorporada no projeto demonstrou ser impulsionadora do reforço dos sentimentos das crianças, contribuindo, como afirma Katz e Chard (1989), para uma aceitação de si própria, lidando com o sucesso e insucesso, aprendendo a partir de dúvidas e de erros.

A exploração de espaços não formais integrados nos projetos desenvolvidos pelo grupo de crianças faz com que as crianças atribuam, mais facilmente, significado aos conhecimentos adquiridos, tal como afirma Vygotsky (1978) o projeto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico.

Apêndice 5 - Tabelas de Categorização da síntese comparativa das entrevistas à equipa educativa

Tabela sobre a ação educativa

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
CR1-Ação educativa	(1) Metodologias	<p>“Desenvolvida por projetos.” [E1]</p> <p>“As minhas metodologias são todas em que a criança seja o centro da ação.” [E2]</p> <p>“Existem várias, porque eu não utilizo uma só.” [E3]</p>	<p>“A atividade educativa que nós realizamos, quer no jardim de infância, quer na creche quer o próprio projeto do jardim da sereia é desenvolvido por projetos, as atividades são iniciadas com as crianças e elas participam nelas, gerindo o projeto com as educadoras. É a metodologia que nós usamos.” [E1]</p> <p>“Tudo o que seja considerado metodologia ativa, metodologia de projeto, MEM, Hight Scope (este utilizo não tanto em contexto de jardim de infância, mas mais em questão de creche), portanto tudo o que seja modelos que a criança esteja em ação.” [E2]</p> <p>“Eu identifico-me muito com a educação experiencial, que tem muito em conta a visão da criança, como ativa como competente em que a criança é vista como individualizada em que há um grande foco da relação dos adultos com as crianças, no entanto eu não consigo escolher só uma metodologia, porque eu acho que se nós queremos praticar uma educação inclusiva, nos temos mesmo que usar vários métodos de aprendizagem, porque com uma criança pode funcionar muitíssimo bem a metodologia de projeto, mas provavelmente com uma criança que tenha dificuldades funcionará melhor o método de Montessori ou Reggio Emilia ou outro qualquer.” [E3]</p>
	(2) Instituição	<p>“Zelamos pelo bom ambiente institucional.” Clima institucional [E1]</p> <p>“Filosofia da instituição: autonomia e sair para o exterior.” [E2]</p>	<p>“Clima de escola, que é o bom relacionamento entre profissionais, com a colaboração entre as pessoas, o apoio entre profissionais técnico e não técnicos. Valorizamos a equipa educadora- auxiliar e a interajuda desses dois elementos e o modelo que essas pessoas são para o grupo de crianças com que trabalham. Isso é muito importante. Não só no aspeto físico, mas também como a forma que elas se dirigem às crianças.” [E1]</p> <p>“A nossa filosofia é a forma de ver a criança como maior autonomia com maior conhecimento do que a rodeia, é sair, conhecer a sociedade.” [E2]</p>

Tabela sobre os contextos de aprendizagem e evolução dos contextos
noutros níveis de ensino

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
CR2- Contextos de aprendizagem	(3) Organização	<p>“Tornar isto um ambiente que lhe seja favorável e absoluto, promotor de várias experiências.” [E1]</p> <p>“que são seleccionados. Ou porque se enquadram no projeto ou porque achamos que vai enriquecer as crianças.” [E2]</p> <p>“Organização do espaço, em função da sua intenção educativa.” [E3]</p>	<p>“Aqui temos crianças que estão cá, 10 horas e 45 minutos, não há nenhuma escola que as crianças estejam este tempo todo, portanto naturalmente nós temos mesmo de ter dentro na escola contextos não formais, porque as crianças não são, caixas que a gente enche de conhecimentos.” [E1]</p> <p>“Em relação, a atividades em si, sim, nós escolhemos sempre ou porque se está a enquadrar no projeto, ou porque apesar de não estarmos a falar naquele momento a falar daquela temática, vai enriquecer os conhecimentos deles. Portanto, de uma forma ou de outra é por aí que são seleccionados. Ou porque se enquadram no projeto ou porque achamos que vai enriquecer as crianças.” [E2]</p> <p>“A prática educativa da educadora tem que prever a organização do espaço, em função da sua intenção educativa, e a sua própria ação tem de ser também adaptada.” [E3]</p>
	(4) Importância da diversidade de contextos	<p>“Todos nós temos nas memórias gravados dias diferentes.” [E2]</p> <p>“Tirar as vantagens de ambos os espaços.” [E3]</p>	<p>“Toda a riqueza, o ir em grupo, de ir com os amigos, o saber as regras do trânsito, atravessar a estrada, ver os semáforos, constroem ferramentas e percepções pelas vivências, não é nada teórico, portanto é pelo impacto das vivências, é pelo eles se confrontarem com as situações. Há uma partilha muito mais genuína, muito mais espontânea da criança quando algo é diferenciador.” [E2]</p> <p>“Nós não queremos replicar o que acontece no interior no exterior, senão não havia benefício, da mesma forma que não queremos trazer as coisas todas lá de fora cá para dentro porque também não é esse o objetivo.” [E3]</p>
	(5) Escolha de contextos	<p>“Tento procurar ao máximo diferentes sítios.” [E2]</p>	<p>“Há contactos que mandam emails para a instituição (...) Também sou uma pessoa atenta à cultura (...) As famílias as vezes algumas também são nossas parceiras e</p>

			<i>dão-nos sugestões.” [E2]</i>
	(6)Comunidade	<p><i>“É vivenciando que as coisas se aprendem.” [E1]</i></p> <p><i>“De facto nos não nos referimos só ao Sereia.” [E3]</i></p>	<p><i>“As crianças vão de autocarro conversam com outras pessoas, veem outras coisas, visitam espaços que nunca estiveram e que não costumam visitar com as famílias, as crianças convivem com outros pares. Quer dizer a diversidade é tanta que isso é sempre educativo. (...) A vida urbana é tão importante como a vida natural, faz parte da nossa vida. E o que se apreende, que têm de se ir e chegar a horas, todas as referências são valorizadas e as crianças percebem-nas. E é vivenciando que as coisas se aprendem.” [E1]</i></p> <p><i>“Todas oportunidades da criança contactar com o meio exterior e envolvente e, nessa perspetiva, ir ao jardim da Sereia, ir à mata de Vale de Canas, ir ao cinema, ou ir conhecer a comunidade envolvente, é na minha ótica, muito positivo, porque é importante para a construção da sua própria identidade, que a criança conheça o meio onde está envolvida, e isso é fundamental.” [E3]</i></p>
	(7)Informal	<i>“A educação de infância é informal por excelência.” [E1]</i>	<i>“Mas os passeios no exterior, as visitas aos museus, as visitas a outros parques, que nos usamos semanalmente são atividades informais que nós privilegiamos, naturalmente, porque faz parte do desenvolvimento da criança, contactar com outras vivências, que permitem o conhecimento.” [E1]</i>
	(8)Desenvolvimento das crianças	<i>“Torna cidadãos mais ativos e mais autónomos.” [E2]</i>	<i>“Tornarem-se seres culturais. Esta questão de eles conhecem a cidade, eles sabem que também devem procurar a cultura (...). Foi uma coisa muito falada, até partilhada pelos pais, os conhecimentos da cidade o “eu já fui aqui” o “eu já fui ali”, para chegar aqui “passo por aqui” e “por ali”, ou quando “vou de carro faço assim”, mas quando “vou a pé faço assim”, o chegar a casa e ter algo para partilhar com as famílias de diferente, o entusiasmo no final do dia porque foram a um sítio novo.” [E2]</i>
CR3- Evolução dos contextos nos diferentes	(9)Transmissão de valores	<i>“A área do conhecimento do mundo é currículo.” [E1]</i>	<i>“Às vezes preocupam-se mais com a parte formal com o próprio currículo, ora isto também é currículo no 1.º ciclo, a formação pessoal e social é currículo no</i>

níveis de ensino			<i>1.º ciclo! A área do conhecimento do mundo é currículo na EPE, era preciso que tivesse um prolongamento.” [E1]</i>
	(10)Níveis de ensino	de	<p><i>“A escola perde o seu papel a esse nível, mas a sociedade oferece.” [E1]</i></p> <p><i>“As crianças vão crescendo, à medida que o grau de ensino é mais elevado, os contextos não formais perdem a importância na educação, embora as crianças tenham autonomia para as procurar, aparecem o grupo de escuteiros, aparecem atividades desportivas em clubes que as crianças passam a frequentar.” [E1]</i></p>

Tabela sobre as atividades em contextos não formais e informais

Categoria	Sub categorias	Indicadores	Unidades de registo
CR4- Atividades em contextos não formais e informais	(11)Planeamento	<p><i>“Não vão à rua por acaso.” [E1]</i></p> <p><i>“Promovermos um dia diferentes.” [E2]</i></p>	<p><i>“Os momentos informais, são tao importantes como aqueles que são chamados de formais, ou mais, porque a diversidade organizada com objetivos e orientada é que permite que se desenvolva o conhecimento. (...) O jardim da sereia está aqui à porta só temos de atravessar a rua, e as outras saídas são um pouco mais difíceis porque implica outra organização, o tomar de transportes, temos de pensar que os meninos depois têm de chegar a horas da refeição.” [E1]</i></p> <p><i>“(…) também nos têm de dar as condições. Às vezes há jardins de infância que não têm transporte. Nós também não temos transporte próprio, a maioria das vezes vamos de autocarro ou a pé, mas temos este suporte que nos permite. Pronto há instituições que são deslocadas que não há autocarros, que a própria instituição não se quer colocar na questão das crianças saírem, porque consideram um risco então não se sai com as crianças, não há recursos humanos de suporte, a filosofia da instituição não passa por aí....” [E2]</i></p>
	(12)Interligação com projetos	<p><i>“Quando associado a algum projeto noto que ainda é mais enriquecedor”. [E2]</i></p>	<p><i>“Outro que foi associado ao projeto, foi, num projeto de sensibilização “entre aspas” rodoviária. Começou por uma brincadeira dos sinais, porque eles de saírem, iam perguntando alguns sinais de trânsito. (...). Posteriormente, na sala trabalhamos isso, fizemos um circuito, com alguns sinais de trânsito. (...) E acabamos por ir à escola de condução que existe ali. (...) E lembro-me que isso foi bastante interessante para eles, e é uma coisa um bocadinho fora da caixa, porque não é só visitar os museus, claro com todo o impacto cultural que isso pode ter, mas também efetivamente quando associado a algum projeto noto que ainda é mais enriquecedor ainda.” [E2]</i></p>

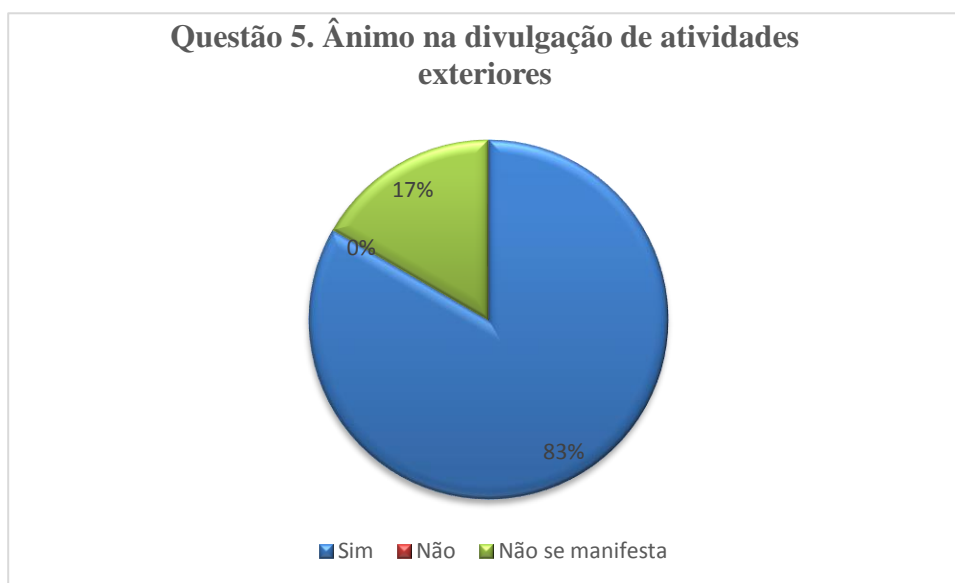
	<p>(13)Benefícios</p>	<p>“Conhecimento global da criança também.” [E2]</p> <p>“Nós consideramos que existem benefícios a todas as áreas do desenvolvimento, a todas mesmo” [E3]</p>	<p>“Serem seres culturais e tornarem-se, esta questão de eles conhecem a cidade, eles sabem que também devem procurar a cultura, que podem procurar a cultura nos espaços, acho que isto também os torna cidadãos mais ativos e mais autónomos. (...). Portanto até para as famílias é indutor da procura e de conhecimento da própria cidade.” [E2]</p> <p>“E quando eu digo a todas sublinho algumas que, às vezes, são esquecidas, porque as mais evidentes quando veem alguém a brincar lá fora, as que estão relacionadas com a saúde, e as que estão relacionadas com a parte motora, se bem que ambas estão muito ligadas, mas aquelas que não são tão evidentes, como a literacia, a numeracia a criatividade o espírito de cooperação entre eles, qualquer área do desenvolvimento a nível cognitivo, todas elas são passíveis de serem desenvolvidas no espaço exterior, se de facto houver uma intencionalidade educativa.” [E3]</p>
	<p>(14)Brincar</p>	<p>“As nossas atividades com as crianças baseiam-se muito no brincar.” [E1]</p>	<p>“Portanto o brincar é sempre informal, a educação pré-escolar não é formal, as nossas atividades são naturalmente informais ainda que desenvolvidas por projetos, ainda que tenham orientação, ainda que estejam programadas que tenham objetivos a atingir, portanto de facto são informais, mas estão organizadas.” [E1]</p>

Apêndice 6 - Categorização das respostas ao questionário aplicado às famílias

Questão 1- Razões que levaram as famílias a escolher a instituição do seu/a filho/a

Categorias de resposta	Indicadores	Total
CR1- Promoção do brincar como condutor de desenvolvimento	<p>“(...) aprender a brincar, (...)” F1</p> <p>“De uma atividade que privilegia o brincar.” F3</p> <p>“(...) que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e exploração de materiais.” F6</p> <p>“(...) aprender a brincar (...)” F8</p> <p>“(...) filosofia do aprender a brincar.” F9</p> <p>“(...) Pela promoção do desenvolvimento das crianças, por privilegiarem o brincar.” F10</p>	N = 6 F1, F3, F6, F8, F9, F10
CR2-Privilegiar o contacto com exterior	<p>“(...) favorecer do contacto com o exterior.” F1</p> <p>“Contacto com atividades ao ar livre (...)” F2</p> <p>“(...) e contacto com a natureza” F5</p> <p>“O entendimento de que o espaço exterior é local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças (...)” F6</p> <p>“(...) e contacto com a natureza.” F8</p> <p>“Ter espaço exterior que possibilita contacto com a natureza, filosofia do aprender a brincar (...). ” F9</p> <p>“(...) Pela promoção do desenvolvimento das crianças, por privilegiarem o contacto com a natureza.” F10</p> <p>“(...) Os espaços a que a criança tem acesso, com grande componente do exterior; O pessoal qualificado e dedicado.” F12</p>	N= 8 F1, F2, F5, F6, F8, F9, F10, F12
CR3-Influência geográfica	<p>“Qualidade dos cuidados prestados e proximidade das instalações.” F11</p>	N=1 F11
CR4- Filosofia e	<p>“O projeto educativo (...)” F1</p>	N=5

projeto educativo	<p>“O projeto educativo (...)” F4 “A filosofia de ensino, (...)” F5 “O ideário da instituição, (...)” F8 “Pelos pedagogias aplicadas .(...)” F10 “O projeto educativo, com acompanhamento especializada e atento às idades e condições das crianças; (...)” F12</p>	F1, F4, F8, F10, F12
CR5- Aconselhamento de terceiros	<p>“(…) Boa recomendação de outros pais” F2 “(…)Bem como os relatos positivos de amigos que tiveram experiências dos filhos que frequentaram também a (nome da instituição). F4. “Referenciação por parte de outras pessoas.” F7</p>	N=3 F2, F4, F7

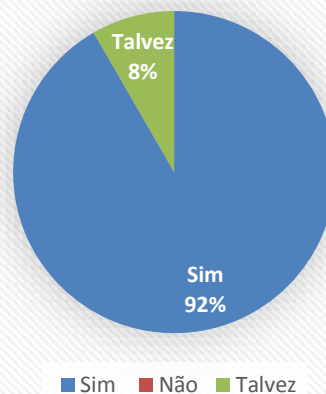


Questão 5.1. - Exemplos de situações que o seu educando vivenciou/relatou

Unidade de registo / Categorias de resposta	Indicadores	Total
CR1- Exploração de museus	<p>“(…) bem como a “Torre de Anto, (...)” F3 “Quando foram à Torre de Anto.” F4 “A última visita ao Museu da Água.” F8 “Visita à Torre de Anto, (...)” F10</p>	N = 4 F3, F4, F8, F10
CR2- Conhecimento	<p>“Quando foram à baixa de Coimbra</p>	N = 3

de pontos de referência da cidade	<i>comprar\degustar castanhas.” F1 “Anda de autocarro para visitar o Mercado Municipal para comprar ingredientes.” F6 “(…) Compra de Castanhas na Baixa.” F10</i>	F1, F6, F10
CR3-Experiências promovidas pela forma de deslocação (autocarro)	<i>“Anda de autocarro para visitar o Mercado Municipal para comprar ingredientes.” F6 “Gosta muito de se deslocar para o exterior com os amigos de autocarro.” F7</i>	N = 2 F6, F7
CR4- Divulgação de espaços de leitura e dramatizações	<i>“A caminhada até ao Penedo da Saudade, a história com as respetivas personagens que foi lá contada.” F2 “Visita à biblioteca Municipal, (...)” F3 ““Ungali”- a palavra mágica que fazia cair fruta das árvores-Aprendido na visita realizada ao Centro Cultural do Penedo da Saudade.” F9</i>	N = 3 F2, F3, F9
CR5-Projetos de sala	<i>“(…) Diariamente refere com entusiasmo as idas ao ecoponto.” F3 “Várias. Destaco a visita à escola de condução, foi o 1.º momento para a educação rodoviárias e “marco-o” até hoje.” F5 “(…) Visita à escola dos Olivais;(…)” F10</i>	N = 3 F3, F5, F10

Questão 6. Acha importante para o desenvolvimento do seu educando a realização de atividades relacionadas com a cultura do meio local?

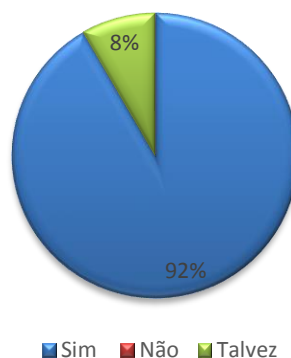


Questão 6.1. Porque acha importante para o desenvolvimento do seu educando a realização de atividades relacionadas com a cultura do meio local?

Categoria de resposta	Indicadores	Total
CR1- Reconhecimento e formação de laços de pertença social e cultural	<p><i>“Porque conhecer as nossas raízes\ tradições\ culturas, ajudam a construir a sua identidade.”</i> [F1]</p> <p><i>“Porque é o meio onde ele está inserido, e assim é uma forma de ele se sentir mais presente.”</i> [F3]</p> <p><i>“Porque é muito importante conhecer a (...) e a cultura onde está inserido.”</i> [F4]</p> <p><i>“Porque, de forma progressiva vai adquirindo consistência de que é membro de uma comunidade.”</i> [F6]</p> <p><i>“A cultura influencia o desenvolvimento das crianças, estimula ou desenvolve certos comportamentos.”</i> [F8]</p> <p><i>“É fundamental para o sentimento de pertença (...)”</i> [F9]</p> <p><i>“A cultura, a par da educação, é uma valente fundamental no desenvolvimento. (...)”</i> [F11]</p>	N = 7 F1, F3, F4, F6, F8, F9,F11
CR2- Conhecimento do meio envolvente	<p><i>“Conhecer e valorizar a cidade.”</i> [F2]</p> <p><i>“Porque é muito importante conhecer a cidade (...)”</i> [F4]</p> <p><i>“É fundamental para o (...) e para o conhecimento do meio onde vive.”</i> [F9]</p> <p><i>“(...) A adaptação da(s) criança(s) ao meio e contexto cultural que a envolve é um dos pontos mínimos para a abertura ao mundo e vivência do mundo.”</i> [F11]</p>	N = 4 F2, F4, F9,F11
CR3- Oportunidades	<i>“Pela amplitude de conhecimentos, vivências que</i>	N= 3 F5, F7, F10

de Aprendizagem	<p><i>permite adquirir.” [F5]</i></p> <p><i>“Vivenciar aspetos que apesar dos pais tentarem providenciar por vezes são realçados por parte do Jardim de Infância.” [F7]</i></p> <p><i>“Porque oferecem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, com recurso a vários temas e contextos diversificados com os quais podem interagir.” [F10]</i></p>	
------------------------	--	--

Questão 7. Acha que as atividades não formais e informais contribuem para o desenvolvimento da autonomia e construção da cidadania do/a seu\ sua filho\ a?



Questão 7.1.: Qual é a sua opinião sobre as atividades não formais e informais?

Categorias de resposta	Indicadores	Total
CR1- Construção da identidade e autonomia	<p><i>“São atividades que envolvem diferentes dimensões da cidadania- ambiental (...) que sem dúvida farão do meu filho mais autónomo, responsável, solidários, crítico e criativo.” [F5]</i></p> <p><i>“Obviamente fazem parte do processo de construção da identidade da criança, como pais procuramos “expor” a criança ao maior número</i></p>	N = 4 F5, F6, F9, F11

	<p><i>de situações e experiências possíveis, desse modo o contributo das atividades providenciadas pelo jardim de infância é fundamental.” [F6]</i></p> <p><i>“São fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto criança, para o seu conhecimento e perceção do mundo, e para a construção da sua personalidade.” [F9]</i></p> <p><i>“Essenciais para o crescimento e formação humana.” [F11]</i></p>	
CR2- Desenvolvimento do processo de aprendizagem	<p><i>“São fundamentais, enriquecedoras e devem ser fomentadas, pois são uma ótima forma de desenvolvimento e crescimento pessoal da criança.” [F1]</i></p> <p><i>“Todas são fundamentais para o desenvolvimento da minha filha, e igualmente importante.” [F3]</i></p> <p><i>“São fundamentais para o bom e completo desenvolvimento das crianças.” [F4]</i></p> <p><i>“Potenciam o processo de aprendizagem.” [F7]</i></p> <p><i>“São benéficas porque enriquecem as experiências das crianças, contribuindo para o seu crescimento.” [F10]</i></p>	<p>N = 5 F1, F3, F4, F7, F10</p>
CR3-Múltiplas aprendizagens	<p><i>“Captam mais atenção das crianças, do que o contacto convencional.” [F2]</i></p> <p><i>“São atividades que envolvem diferentes dimensões da cidadania- ambiental\ desenvolvimento sustentável, educação rodoviária, educação intercultural, entre outros, (...)” [F5]</i></p> <p><i>“Penso que o tempo que passam na escola é suficiente em termos de atividades. Depois o tempo em família parece-me mais importante que outras atividades, pelo menos nesta idade.” [F8]</i></p>	<p>N = 3 F2, F5, F8</p>

Apêndice 7 - Categorização das respostas registadas no roteiro de vivências das crianças

Questão 3- Gostas das atividades fora do jardim de infância? Porquê?

Categorias de resposta	Indicadores	Total
CR1- Desenvolvimento de laços de pertença social (convívio com os amigos)	<p>“(…) Gosto da natação porque tenho lá todos os meus amigos.(…)” C3</p> <p>“Sim, gosto porque tenho lá os meus amigos.” C7</p> <p>“Sim, porque tenho os meus amigos.(…)” C8</p>	N = 3 C3, C7, C8
CR2- Novas aprendizagens/ brincadeiras diferentes (brincadeiras aquáticas)	<p>“Sim, porque dou saltos e brinco muito.” C1</p> <p>“Gosto de andar de baixo de água e por o pé e saltar por cima.” C2</p> <p>“Gosto do yoga para relaxar (...).Toco tambor.” C3</p> <p>“Sim, na música porque tenho atividades nova, o piano e já toquei bateria. O professor mascara-se de atleta.” C4</p> <p>“Sim, gosto de nadar.” C5</p> <p>“Sim, gosto mais da piscina” C10</p> <p>“Sim, porque estou sempre a mergulhar e a saltar.” C12</p> <p>“Sim, porque aprendo outra língua, aprendo a nadar melhor, e gosto de dançar muito, muito.” C14</p>	N = 8 C1, C2, C3, C4, C5, C10, C12, C14
CR3- Outros	<p>“Sim, gosto muito.” C6</p> <p>“(…) Não gosto de andar no inglês porque demora muito e fico com fome.” C8</p> <p>“(…) porque a mama diz que eu gosto muito. (…)” C3</p>	N = 3 C3,C6, C8,

Questão 9 - Costumas passear aos fins de semana? Onde?

Categorias de resposta	Indicadores	Total
CR1- Convívio familiar	<p>“(…)Lancho com o primo no centro comercial (…)” C7</p> <p>“(…) e brincar com os primos.” C8</p> <p>“Sim, vou à Trás-os-Montes, e às vezes vou a Viseu, a Ceira e a Vila Real.” C10</p> <p>“(…), a casa dos avós, (…)” C12</p> <p>“(…) e vou a casa dos avós.” C13</p>	N = 5 C 7, C8, C10, C12. C13
CR2- Visitas a espaços culturais (Não formais)	<p>“Fui ao Zoo e andei no teleférico.” C1</p> <p>“(…)Vou ao centro épico ao pé do choupal. C7</p> <p>“Sim, ao centro épico, onde foi com a mala das viagens.” C9</p> <p>“(…) ao Zoo e Oceanário e vi aquários.” C12</p>	N = 4 C1, C7, C9, C12
CR3- Visitas a espaços da cidade e naturais	<p>“Sim, vou à praia e parques.” C2</p> <p>“Sim, passeio o cão nos parques.” C3</p> <p>“Sim, já foi um dia ao parque.” C4</p> <p>“Sim. Já foi ao aeroporto. Aos chineses comprar brinquedos.” C5</p> <p>“Sim, perto da minha casa.” C6</p> <p>“Vou ao parque (…)” C7</p> <p>“Sim, vou ao parque, ao carrocel (…)” C8</p> <p>“Sim, parque, centro comercial, também vou à baixa e aos carroceis (Perto do pão).” C11</p> <p>“Sim, vou ao parque (…), centro comercial (…)” C12</p> <p>“Sim, vou andar de baloiço (…)” C13</p>	N = 10 C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C11, C12, C13

Questão 17- O que gostas mais de fazer no jardim da sereia?

Categorias de resposta	Indicadores	Total
CR1- Partilha de momentos com os amigos	<p>“(...) <i>brincar com os amigos.</i>” C1</p> <p>“<i>Brincar com os amigos.</i>” C2</p> <p>“<i>Gosto de brincar com o X, (...)</i>” C5</p> <p>“<i>Brincar com a C na casinha (...)</i>” C6</p> <p>“<i>Brincar com os amigos, (...)</i>” C8</p> <p>“<i>Brincar com os amigos (...)</i>” C10</p> <p>“<i>(...) de brincar às escondidas e à apanhada (...)</i>” C13</p> <p>“<i>Gosto de brincar com os amigos (...)</i>” C14</p>	<p>N = 8</p> <p>C1, C2, C5, C6, C8, C10, C13, C14</p>
CR2- Brincar com elementos naturais	<p>“<i>Brincar lá dentro na casa e (...)</i>” C1</p> <p>“<i>Brincar com as folhas e com a lama e brincar na casinha.</i>” C3</p> <p>“<i>Fazer piqueniques, fazer bolos de água e terra e brincar ao faz de conta.</i>” C4</p> <p>“<i>(...) encontrar animais e apanhar caracóis.</i>” C5</p> <p>“<i>(...) e saltar nas poças de lama.</i>” C6</p> <p>“<i>Fazer a escalada, apanhar paus e transportar água.</i>” C7</p> <p>“<i>(...) subir a “montanha”, também já subo com paus e gosto de jogar matraquilhos.</i>” C8</p> <p>“<i>Gosto de brincar com os paus e subir a “montanha” e gosto de brincar com água e escavar, para fazer uma grande piscina.</i>” C9</p>	<p>N = 13</p> <p>C1, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14</p>

	<p><i>“(…) e gosto de subir à “montanha”. C10</i></p> <p><i>“Andar em linha, procurar paus, fazer bolhas com água e escalar nos troncos e equilibrar-me num tronco caído.” C11</i></p> <p><i>“Gosto de trepar a “montanha”, também gosto de escavar e saltar na lama, tornar a lama numa armadilha.” C12</i></p> <p><i>“De escavar (…) e de brincar com água.” C13</i></p> <p><i>“(…) e de subir às canas.” C14</i></p>	
--	---	--