



CÁRMEN SOFIA

MACHADO DE SOUSA GALVÃO

UM MUNDO LÁ FORA

Brincar no espaço exterior em Creche e
Jardim de Infância

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

Novembro de 2021

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Arguente: Professora Doutora Elisabete Xavier Gomes

Orientador: Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

Agradecimentos

Chegar até aqui, durante algum tempo da minha vida, era apenas um sonho.

Este projeto de investigação espelha a jornada de cinco anos para concretizar esse mesmo sonho. Com momentos altos e baixos, com muita resiliência e dedicação da minha parte, chego ao fim com a sensação de dever cumprido. Mas não fiz este caminho sozinha e não posso deixar de agradecer, formalmente, a quem me apoiou e acompanhou, acreditando sempre que eu seria capaz.

Em primeiro lugar, à minha família. À minha mãe, que como ela não tem igual, que encaminhou todas as suas energias para mim sempre que eu sentia que o caminho estava a ficar mais difícil. Ao meu padrasto, pelo espaço, pela compreensão e pelo orgulho que demonstra ter em mim a cada passo que dou. Aos meus irmãos e cunhados, por olharem para mim como caçula que sabe tanto de crianças que lhes dá os melhores conselhos para a educação dos filhos. Aos meus avós, por acreditarem que eu seria alguém, mesmo que o curso parecesse nunca mais acabar. À minha bisavó, que já não está entre nós, mas que em tantas noites me serenou o coração e secou as lágrimas.

Às Cronélias. As madrinhas e amigas que vieram para ficar no último ano de licenciatura e que me proporcionaram os melhores momentos do ensino superior: Catarina, Patrícia, Inês, Joana, Raquel e Daniela. Fomos, somos e seremos sempre a força uma das outras, seja qual for a circunstância.

A quem esteve sempre por perto, de uma forma ou de outra.

Aos docentes que se mostraram sempre disponíveis, que ouviram as minhas inquietações e deram-me força para continuar, que me inspiraram e motivaram com as suas partilhas. À orientadora deste relatório, Professora Ana Luísa de Oliveira Pires, que não podia ter sido outra senão ela: um obrigado não chega.

Por fim, à Arminda, por me mostrar que é possível fazer diferente e ser feliz, a vida toda, sendo Educadora de Infância Outdoor.

Resumo

Esta investigação tem como tema Brincar no Espaço Exterior nas valências de creche e jardim de infância, pretendendo desenvolver uma compreensão mais aprofundada sobre o tema bem como desenvolver estratégias para otimizar a brincadeira neste contexto.

Assim, o projeto de investigação apresenta, analisa e interpreta as observações e intervenções realizadas no decorrer de dois estágios de intervenção — em Creche e Jardim de Infância —, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Trata-se de uma metodologia qualitativa, seguindo a abordagem da investigação-ação, cujos procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação foram a observação, notas de campo, registo fotográfico e vídeo, assim como conversas informais e inquéritos por questionário realizados às educadoras cooperantes.

A análise e interpretação das informações recolhidas permitiu conhecer os diferentes grupos e os seus interesses, bem como compreender a prática pedagógica das educadoras, o que ajudou a adequar as propostas de intervenção realizadas. As intervenções apresentadas e analisadas neste relatório de projeto foram selecionadas não só pela sua pertinência como pela variedade do seu carácter: espontâneas e planificadas. Ao analisá-las, é possível compreender que brincar é uma atividade que deve ser valorizada e reconhecida como motor da aprendizagem e desenvolvimento da criança, proporcionando-o de forma holística, abrangendo em simultâneo as vertentes emocional, social, cognitiva e motora. Sendo o espaço exterior um lugar que oferece uma maior liberdade, maior oportunidade de descoberta e exploração com todos os sentidos, brincar torna-se uma experiência sensorialmente rica, equilibrada e em harmonia com a natureza.

Palavras-chave: Brincar, Espaço-exterior, Desenvolvimento, Aprendizagem, Creche, Jardim de Infância, Papel do Educador.

Abstract

The theme of this investigation is Outdoor Playing in daycare and kindergarten, aiming to develop a deeper understanding of the theme as well as to develop strategies to optimize play in this context.

This project presents, analyzes and interprets the observations and interventions carried out during two stages of intervention – in Daycare and Kindergarten –, within the scope of the Master in Pre-School Education.

This is a qualitative methodology, following the action-research approach, whose procedures for collecting, processing and analyzing information were observation, field notes, photographic and video recording, as well as informal conversations and quiz inquiries (carried out to the cooperating educators).

The analysis and interpretation of the collected information allowed knowing the different groups and their interests, as well as understanding the educators' practice, which helped to adapt the intervention proposals carried out. The interventions presented and analyzed in this project report were selected not only for their relevance but also for their variety of character: spontaneous and planned. By analyzing them, it's possible to understand that playing is an activity that should be valued and recognized as a motor of the child's learning and development, providing it in a holistic way, simultaneously covering the emotional, social, cognitive and motor aspects. Since the outer space is a place that offers greater freedom, greater opportunity for discovery and exploration with all the senses, playing becomes a sensorially rich experience, balanced and in harmony with nature

Keywords: Play, Outdoor, Development, Learning, Daycare, Kindergarten, Educator's role.

Índice

Siglas e acrónimos.....	9
Introdução.....	10
Capítulo I – Quadro teórico de referência	13
1. Brincar: conceito e perspetivas teóricas	13
2. Desenvolvimento e aprendizagem da criança: a centralidade de Brincar.	15
3. Modalidades do Brincar.....	17
4. Brincar no Espaço Exterior.....	22
5. Papel do Educador no Espaço Exterior	25
Capítulo II – Metodologia de investigação	27
1. Investigação Qualitativa	27
2. Investigação Ação.....	28
3. Procedimentos de Recolha de Informação	31
a) Observação.....	31
Observação participante	32
b) Notas de campo e Registos Multimédia	33
c) Inquérito por questionário.....	35
d) Análise documental.....	36
4. Técnicas de Tratamento de Informação.....	36
Capítulo III – Caracterização dos contextos de estágio.....	38
1. Instituição A – Creche	38
1. Infraestrutura e espaço físico	38
a) Projeto educativo	38
b) Equipa Educativa	39
c) A sala	39
2. Instituição B – Jardim de Infância.....	44
1. Infraestrutura e espaço físico	44

a) Projeto educativo	45
b) Equipa Educativa	45
c) A sala	46
Capítulo IV – Descrição e interpretação das intervenções	53
1. Intervenção em contexto de creche	53
1.1. Nós e a Romãzeira.....	53
Descrição.....	53
Balanço.....	54
1.2. Vamos lá fora!	56
Descrição.....	56
Balanço.....	60
2. Intervenção em contexto de Jardim de Infância	62
2.1. O muro.....	62
Descrição.....	62
Balanço.....	62
2.2. A casa dos pássaros	64
Descrição.....	64
Balanço.....	67
3. Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Questionários	70
Capítulo V – Considerações finais	80
Bibliografia.....	87
Legislação.....	90
Documentos Institucionais	90
Apêndices	91
Apêndice 1 – Guião orientador do inquérito por questionário	91
Apêndice 2 – Exemplar do Inquérito por Questionário	92

Apêndice 3 – Mensagem enviada aos Encarregados de Educação – Instituição A....	93
Apêndice 4 – Sala B – Instituição B	94
.....	94
Apêndice 5 – Planificação da Intervenção “Vamos lá fora!” na Instituição A.....	95
Apêndice 6 – Registo Fotográfico: Intervenção “Vamos lá fora!”	97
Apêndice 7 – Registo Fotográfico: Intervenção “O muro”	99
.....	99
Apêndice 8 – Planificação da Intervenção “A casa dos pássaros” na Instituição B...	99
Apêndice 9 – Registo Fotográfico: Intervenção “A casa dos pássaros”	100
Apêndice 10 – Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Creche	103
Apêndice 11 – Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Jardim de Infância.....	105
Anexos.....	108
Anexo 1 –Sala Laranja – Instituição A.....	108

Siglas e acrónimos

ONU – Organização das Nações Unidas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ISS – Instituto da Segurança Social

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal. A preparação da estrutura deste relatório teve início na Unidade Curricular de Seminário de Investigação e Projeto I, prolongando-se em Seminário de Investigação e Projeto II, para a qual elaborei produtos de avaliação que serviriam de base para cada capítulo aqui presente: escolha e justificação do tema, conceitos-chave do enquadramento teórico, metodologia de investigação, caracterização dos contextos de estágio, descrição das intervenções e respetivo balanço.

Este relatório apresenta o trabalho desenvolvido no decorrer de dois estágios em contextos distintos, em creche e jardim de infância, tendo ambos uma duração de dez semanas. Este trabalho inclui as minhas pesquisas teóricas, observações e reflexões que sustentaram as intervenções realizadas no âmbito do tema desta investigação: Brincar no Espaço Exterior.

O tema em si já me dizia muito. Desde pequena que se posso fazer algo “lá fora”, faço. Quer seja momentos lúdicos, momentos de trabalho, estudar ou até mesmo desenvolver este relatório. É “lá fora” que me sinto bem, e se possível, descalça. O exterior é, para mim, um lugar que me dá tudo o que preciso, sobretudo calma e equilíbrio quando o meu espírito está mais irrequieto.

Embora já tivesse uma relação muito especial com o espaço exterior, só me apercebi que poderia fazer a ligação deste interesse com a prática pedagógica nas primeiras semanas de estágio em creche. A escolha deste tema advém não só do meu gosto pessoal, mas também de uma situação problema identificada neste contexto de estágio – desvalorização do espaço exterior devido a, sobretudo, condições climatéricas – que deixava em aberto desfecho final. No fundo, tive a oportunidade de observar duas práticas muito distintas, o que me proporcionou vários momentos de reflexão, tendo compreendido que o maior desafio na utilização do espaço exterior, está, de facto, em desformatar a mente do adulto.

Atualmente, estudos alarmantes demonstram a influência da pouca utilização do espaço exterior no desenvolvimento das crianças, em consequência da crescente superproteção dos adultos. Neto (2020) utiliza as expressões “analfabetismo motor” e “crianças totós”

para descrever o impacto da diminuição de tempo disponível para brincar livremente, sobretudo em contacto com a natureza.

Pessoalmente, a mim assusta-me que os adultos não sejam capazes de compreender o quão prejudicial pode ser esta superproteção da criança. Assusta-me ainda mais quando se trata de educadores de infância.

O espaço exterior vem oferecer à criança a possibilidade de aprender com todos os sentidos no mundo que a rodeia, numa experiência rica, holística, equilibrada e adequada às suas necessidades, assim o adulto o permita. É, por isso, importante desmistificar o paradigma do espaço exterior como lugar a utilizar apenas quando “está bom tempo” para as crianças “correrem à vontade”, e olhar para ele como espaço educativo, onde a aprendizagem e o desenvolvimento da criança podem ser potencializados.

Esta realidade levou-me então à minha questão de investigação, à qual tento responder neste relatório: **Como otimizar a brincadeira no Espaço Exterior em creche e jardim de infância?** No fundo, é disto que se trata. Como podemos usufruir do espaço exterior? Como podemos torná-lo desafiador para que potencie um brincar rico em descobertas?

A estrutura deste relatório é composta por cinco capítulos, acrescidos de bibliografia, apêndices e anexos.

No primeiro capítulo, Quadro teórico de referência, apresento a fundamentação teórica que sustenta esta investigação, nomeadamente perspectivas teóricas sobre Brincar e a análise deste conceito, a relação entre brincar e o desenvolvimento e aprendizagem da criança, as modalidades de brincar, incluindo brincar no exterior e, por fim, o papel do educador do espaço exterior.

No segundo capítulo, Metodologia de Investigação, referencio a metodologia utilizada neste estudo, destacando a abordagem qualitativa e a investigação-ação, assim como os procedimentos de recolha e tratamento de informação mobilizados ao longo do processo de investigação.

No terceiro capítulo, Caracterização dos Contextos de Estágio, descrevo e caracterizo as instituições, infraestruturas, projetos educativos, equipas, grupos e respetivas rotinas, assim como espaços exteriores de cada contexto em que os estágios decorreram.

No quarto capítulo, Descrição e Interpretação das Intervenções, apresento as minhas intervenções nestes contextos, descrevendo-as e analisando-as, complementando com

notas de campo e reflexões acerca das diferentes observações. Neste capítulo analiso, ainda, as respostas ao inquérito por questionário realizado às educadoras cooperantes, no âmbito de compreender melhor as suas conceções.

O quinto capítulo, Considerações Finais, é um espaço onde reflito sobre todo o meu percurso enquanto estagiária e futura profissional de educação, salientando as minhas aprendizagens, dificuldades sentidas e estratégias utilizadas para as ultrapassar. É também neste capítulo que procuro responder à questão desta investigação, articulando as minhas pesquisas com as observações realizadas aquando das intervenções.

Por último, a bibliografia consultada, apêndices – entre os quais se encontram registos fotográficos das intervenções e respetivas planificações -, e anexos, onde coloco a planta da sala de Creche, retirada do Plano Pedagógico.

Capítulo I – Quadro teórico de referência

1. Brincar: conceito e perspectivas teóricas

Passarei a clarificar e analisar o conceito central deste projeto de investigação: **brincar**.

As perspectivas teóricas são variadas, porém, a maioria dos autores vê o ato de brincar como uma “experiência prazerosa, que não tem produto final e é intrinsecamente motivada” (Curtis, 2006, p. 39), devendo ser encarada com seriedade, uma vez que contribui para o desenvolvimento global da criança.

Brincar é um direito reconhecido à criança, pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), onde se refere que esta “deve ter plena oportunidade para brincar” (p. 2), assim como pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), onde no 31º se reconhece o “direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade” (p. 22).

As OCEPE reconhecem que brincar é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10), sendo que proporciona o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, da criatividade, da iniciativa e gosto por aprender, entre outras, sendo todas estas competências transversais a qualquer componente do desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo, o Manual de Processos-Chave: Creche, refere a importância de um ambiente seguro para que a criança possa brincar, sendo esta a única forma de “desenvolver a sua auto-estima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento” (ISS, 2010, p. 3).

Assim, a necessidade que a criança tem de brincar é inerente ao seu desenvolvimento, sendo que, ao fazê-lo, a criança representa a realidade e o mundo que a rodeia, indo para além daquilo que, aparentemente, possa ser apenas um momento “faz-de-conta” / jogo simbólico (Piaget, 1970). Para este autor, brincar potencia o desenvolvimento global da criança, sendo o motor das suas aprendizagens, expressando a sua criatividade e o seu imaginário. As noções que a criança tem da realidade que a rodeia, uma vez que utiliza conhecimentos reais para a sua representação, como por exemplo, brinca às mãos e aos filhos, ou representando papéis sociais como o de médico, cozinheiro, cabeleireiro... e a

forma como brinca “ revela o mundo interior da mesma” (Bertoldo & Ruschel, 2011, p. 8), não sendo “uma submissão do sujeito ao real mas, pelo contrário, uma assimilação deformante do real ao eu” (Piaget, 2000, p. 38, as cited in Vieira & Lino, 2007, p. 209).

De acordo com Rolim, Guerra, & Tassigny (2008), corroborando as ideias acima referidas, referem que “Brincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial: não é apenas um entretenimento, mas, também, aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes (...)” (p. 177).

Ademais, é através do brincar que as crianças expõe as suas emoções, “construindo um mundo a seu modo e, dessa forma, questionam o universo dos adultos.” (ibid.), estimulando a criança em todas as suas dimensões.

Para Didonet, citado por Bertoldo & Ruschel (2011), apesar de brincar ser algo espontâneo e natural, “é, sobretudo, uma atividade social e cultural”, uma vez que é através do brinquedo que a criança se relaciona e encontra o mundo físico e social. Neste sentido, para Vygotsky, o brinquedo “cria uma zona de desenvolvimento proximal (...), pois na brincadeira a criança comporta-se a um nível que ultrapassa o que está habituada a fazer, funcionando como se fosse maior do que é” (idem, p. 5).

Carlos Neto descreve o ato de brincar como “um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real, como um altar sagrado em que o corpo se ilumina de imaginação e sabedoria por estar perto dos deuses” (Neto, 2020, p. 15), reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento motor, emocional, social e cognitivo.

Silva e Sarmiento (2017), referem que “Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos” (p. 41).

As mesmas autoras citam ainda Ferland (2006), que reforça o prazer que a criança sente enquanto brinca, investindo prazer e energia na sua brincadeira. Porém, caso não exista prazer, significa que aquela atividade deixou de ser brincadeira, “mas sim um mero exercício, uma tarefa ou até uma obrigação” (ibid.).

Neto (2020), refere o facto de as correntes evolucionista e etologista defenderem que o jogo exploratório, neste caso, encarado como um brincar livre, “é um mecanismo adaptativo de sobrevivência e que possibilita uma transição adequada e competente entre o período juvenil e a idade adulta” (p. 17), onde o corpo em movimento servirá de

mediador na aprendizagem de várias competências – é o “segredo quase mágico que as crianças naturalmente utilizam para adquirir essas aprendizagens externas e internas”(ibid.).

Para o autor, brincar é, assim, um fenómeno natural que se manifesta “nas formas que a matéria pode assumir, na sua organização em estruturas vivas e no comportamento social e cultural dos seres humanos” (p. 18), uma linguagem universal que “ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas (Neto & Lopes, 2018, p. 23).

Curtis (2006), indo ao encontro desta universalidade, em particular do brincar imaginativo ou jogo simbólico, refere que “as crianças praticam cada vez mais os papeis e as atividades adultas conforme crescem e se aproximam da idade em que isso fará parte de suas responsabilidades na vida real” (p. 43), não sendo, de todo, necessário que existam brinquedos característicos para o fazer, salientando a criatividade das crianças para fazer, em qualquer parte do mundo, mesmo naqueles lugares onde a escassez de materiais lúdico-didáticos impera.

2. Desenvolvimento e aprendizagem da criança: a centralidade de Brincar.

Tendo em consideração os contextos em que a investigação tomou lugar, e colocando a criança no seu devido lugar, isto é, no centro de toda a ação pedagógica, considera-se pertinente abordar a forma como esta se desenvolve nos seus primeiros anos de vida.

O Manual de Processos-Chave em Creche diz-nos que “A infância é a etapa fundamental da vida das crianças sendo os primeiros 36 meses de vida particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afectivo e intelectual.” (ISS, 2010). Em continuidade, as OCEPE afirmam que “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8).

Ademais, ambos os documentos orientadores fazem referência à criança como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al, 2016, p. 9), um “aprendiz efectivo e activo, que gosta de aprender” (ISS, 2010, p. 2), pelo que, à medida que a criança se desenvolve, de forma holística, através “da sua acção sobre os objetos e da sua interação com pessoas,

ideias e acontecimentos” (Hohmann, Weikart, & Banet, 1997, p. 22), esta desempenha um papel fundamental na construção de novas aprendizagens. Desta forma, o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis nesta fase de vida da criança, estando dependentes um do outro.

Considerando o desenvolvimento da criança na perspectiva de Piaget, entre os estádios sensório-motor (0-2 anos) e o pré-operatório (2-7 anos),

“As ações práticas que a criança realiza operam-se, [em primeiro lugar] através dos sentidos e permitem-lhe relacionar-se com o mundo que a rodeia (...). [Para mais tarde sofrer] uma transformação qualitativa em função das modificações gerais da ação, (...) onde as estruturas mentais (...) são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas” (Piaget, 1973, as cited in Vieira & Lino, 2007, pp. 207-208).

Desta forma, os autores acima citados sugerem que os “programas para a primeira infância proporcionem às crianças experiências sensoriais ricas e responsivas que lhe permitem construir novas estruturas fundamentais à aquisição de conhecimentos” (idem, p. 207).

Por outro lado, no que diz respeito ao desenvolvimento motor, “as crianças têm repetidas oportunidades de se movimentar (...). No decorrer deste processo, as crianças não só aprendem sobre si próprias e sobre o mundo, mas também desenvolvem competências de coordenação motora, melhoram a sua forma física e ganham um sentimento de prazer e de auto-confiança nas suas capacidades” (Hohmann, Weikart, & Banet, 1997, p. 626).

Já no relativamente ao desenvolvimento social, ao brincar, e especialmente entre pares, como referido anteriormente, as crianças criam, através da interação social, a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1987, 1991, as cited in Pimentel, 2007), sendo que, é através delas que a aprendizagem decorrerá, em ações de parceria e cooperação com os pares. Desta forma, as crianças “se complementam, divergem, adicionam, negam, questionam e interferem mutuamente” (idem, p. 241), possibilitando-lhes ir mais além daquilo que seriam capazes de alcançar sozinhas. Hanscom (2018) reforça esta ideia, referindo que “(...) as crianças escolhem ao que brincar e com quem brincar. Criar esquemas de brincadeiras ou ideias não só é muito divertido, como é um desafio mental para as crianças. (...) Ensina-os como ceder e trabalhar com outros, bem como a autodirigir-se e a gerar ideias criativas. Estas são características importantes que

promovem a criatividade, independência e inteligência interpessoal (a capacidade de nos relacionarmos e de compreendermos outras pessoas)” (p. 85).

Para autores como Elkonin (1998) e Leontiev (1994), citados por Cordazzo & Vieira (2007), a brincadeira é uma ponte para níveis de desenvolvimento mais elevados.

3. Modalidades do Brincar

Brincar pode e deve assumir várias formas à medida que a criança se desenvolve. Brincar sozinho ou em grupo, entre pares ou com adultos, de forma livre ou dirigida (onde o adulto pode intervir, com intencionalidade), ou até mesmo no interior ou no exterior.

À medida que fiz a minha investigação teórica sobre brincar, foram várias as vezes em que surgiram os termos de brincar e jogar. Embora sejam utilizados com o mesmo significado por alguns autores, muito por causa das traduções de línguas estrangeiras - como o inglês ou o francês, onde mesma palavra abrange ambos os conceitos: play e jouer, respetivamente – tive de reler alguns textos para compreender as diferenças subtis que existiam nas caracterizações de algumas atividades. Na língua portuguesa, os termos têm significados distintos, pelo que, passarei a clarificá-los.

No Dicionário da Língua Portuguesa, brincar significa “divertir-se à maneira das crianças; folgar; gracejar; zombar; proceder com leviandade” (Costa & Melo, 1982, p. 228), ao passo que jogar remete para “arriscar ao jogo; pôr em jogo; ser perito em” (idem., p. 836). Salienta-se, desde já, que a expressão “leviandade” parece desvalorizar as potencialidades de brincar para o desenvolvimento da criança, querendo transparecer algo que é irrefletido, algo que contaria as perspetivas teóricas apresentadas neste relatório. Brincar é uma atividade não necessariamente refletida, mas motivada intrinsecamente e, por isso, plena de potencialidades quer para o desenvolvimento da criança quer para as suas aprendizagem, sendo estes dois conceitos indissociáveis. Frequentemente, referimo-nos a um jogo ou ao ato de jogar quando se trata de modalidades desportiva ou mesmo algum tipo de atividade lúdica com regras específicas, como é o caso do jogo do macaquinho do chinês ou da apanhada.

Em suma, ambos os conceitos são de carácter lúdico, porém, o jogo é assumido como uma atividade com regras e brincar como uma atividade ou exploração livre. Cordazzo & Vieira (2007) reforçam esta afirmativa, fazendo referencia a outros autores com a mesma

linha de pensamento, tais como Kishimoto (1999), Friedmann (1996) e Dohme (2002), assim como Froebel (1896). Contudo, é de salientar que Vygotsky (1991), refere que, apesar de não existirem regras formais no brincar livre, existem regras que orientam o comportamento das crianças durante as mesmas, sendo particularmente visíveis nas brincadeiras faz-de-conta. Esta ideia também é reforçada por Huizinga (as cited in Silva A. N., 2017, p. 17): “a brincadeira infantil não deixa de estar «imbuída da mais verdadeira e pura essência da noção de jogo»”.

Piaget (1951), citado por Moyles (2006), distinguiu três tipos de brincar: prático, simbólico e jogos com regras.

O primeiro tipo é enquadrado no estágio de desenvolvimento sensório-motor (6-24 meses de idade), consistindo em experiências sensorialmente ricas, como sentir texturas diferentes, observar e manipular diferentes objetos, no fundo, um brincar exploratório. O segundo (2-6 anos), brincar ganha espaço para a fantasia, para as brincadeiras faz-de-conta – aos pais e aos filhos, aos médicos, ao supermercado, e outras tantas realidades ou não, que as crianças queiram representar. Por último, os jogos com regras, que começam a surgir no final da idade pré-escolar, como jogar à apanhada. Assim, grande parte do brincar da criança em idade pré-escolar será simbólico, corroborando o que foi mais observado no decorrer dos estágios, incluindo o do creche.

De acordo com Smith (2006), “As crianças fingem que uma ação ou um objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real” (p. 26), e se as ações da criança estiverem suficientemente integradas, poder-se-á dizer que a criança está a dramatizar, sendo que, se estiver em conjunto, poderá ser considerado brincar socio dramático. Todos nós já passámos por situações semelhantes, enquanto crianças e enquanto profissionais de educação, participando em momentos de faz de conta, onde um pau se pode transformar numa varinha, numa vassoura de bruxa ou até mesmo num talher. O mesmo autor sugere que brincar é, na sua grande parte, social, o que permite que a criança desenvolva habilidades nesse campo, assim como noutros, tais como a linguagem ou a criatividade.

Winnicott (1975), à semelhança de Carlos Neto, vê o brincar como um momento único para a criança usufruir da sua “liberdade de criação” (p.79, as cited in Silva, 2017, p. 17), consoante a sua personalidade, os seus gostos, os seus desejos. Não só, indo ao encontro de Vygotsky, a brincar, “a criança assume um comportamento que vai sempre mais além

daquele que pauta a sua conduta diária” (ibid.), o que nos remete desde logo para o seu conceito de ZDP.

Silva (2017) refere ainda que “onde estiver uma criança está a brincadeira. Anormal, porventura indiciador de que algo não está bem, é a criança não querer brincar” (p. 18), relembrando Olivier (1976), que equipara a necessidade de brincar à necessidade de ar para respirar.

Kishimoto & Pinazza (2007) referem a proximidade entre Froebel (1896) e Vygotsky (1988), referindo-se ao brincar como a “fase mais alta do desenvolvimento infantil”, uma atividade pura e espiritual, que espelha a vida humana. Neto (2020) encara o brincar como uma atividade livre, espontânea, que “ensina o ser humano a racionalizar a vida” (p. 45).

Silva (2017), citando Chateau (1975), refere-se ao jogo como algo que “corre nas veias das crianças porque é inerente à sua própria condição” (p.16), seguindo as ideias de Brougère (1998), que considerava o jogo “uma autêntica escola de disciplina, de despoletar emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades de jogador” (ibid.), tais como a lealdade, a coragem e persistência, uma vez que, apesar de querer muito ganhar, deve gerir as suas emoções e respeitar as regras do jogo (Huizinga, 2003, as cited in ibid.).

Note-se que o jogo pode também estar associado à atividade física, a determinado desporto, que não só envolve regras específicas como também movimentos posturais, como é o caso do basquetebol ou do futebol.

A ambos os conceitos encontra-se associado o brinquedo.

Os brinquedos que sustentam a brincadeira das crianças podem assumir diversas formas, começando desde logo pelos elementos presentes na natureza – água, pedras, paus, ramos, frutos, ...- até chegar às bonecas, aos bebés de brincar, às pistas de carros ou peças de encaixe, terminando nos brinquedos associados às novas tecnologias, como os drones. Por outro lado, os jogos – de cartas, xadrez, damas ou até mesmo os puzzles – também assumem um papel importante na brincadeira. Contrariamente ao brinquedo, que pode assumir variadíssimas funcionalidades, o jogo enquanto objeto é igualmente associado a regras de utilização.

Repare-se que, quando nos referimos a um brinquedo, associamos a um objeto lúdico utilizado apenas por crianças, enquanto um jogo poderá ser associado a adultos e crianças, dependendo do objetivo do mesmo.

É através do brinquedo, como objeto, que a criança “constrói as suas relações com o objeto – de posse, de utilização, de abandona, de perda” (Silva, 2017, p. 19), que lhe dará preparação para as futuras relações com outros objetos do seu cotidiano. Como símbolo, o brinquedo transmite “uma imagem de sociedade ou de papéis sociais realistas ou futuristas” (ibid.) Por fim, numa dimensão mais funcional, constitui-se não só um estimulador sensório-motor, que possibilita “condutas mais ou menos aberta e estrutura comportamentos socialmente significativos na criança” (idem., p. 20).

No fundo, o brinquedo funciona como uma ponte entre a criança e o mundo que a rodeia, independentemente de ser algo mais simples como um pau, ou algo mais sofisticado como um algo ligado às novas tecnologias. O autor acima citado refere-se ao brinquedo como um objeto que “carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo” (ibid.).

No espaço exterior, é bastante comum o brinquedo ser um ou vários elementos naturais, tais como ramos, folhas, pedras, areia, sementes, frutos, flores... tudo o que a criança possa encontrar na natureza, pode transformá-la no seu brinquedo. De acordo com Bilton, Bento, & Dias (2017), “Muitas vezes, aquilo que a Natureza oferece, de forma espontânea e imprevisível, torna-se mais interessante para as crianças do que objetos fabricados e com um fim predefinido” (p. 48). Assim, os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais, com “inúmeras possibilidades de utilização em função dos interesses (...) de cada criança” (ibid.), que estimulam a criatividade e imaginação das crianças, sendo que a sua exploração é orientada pela “curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender” (idem., p. 49).

Sendo reconhecida a importância de brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, compreendendo que é um ato que pode assumir várias formas, gostaria de esclarecer as que mais foram observadas ao longo desta investigação: brincar livre e brincar estruturado/dirigido.

Por si só, o conceito de brincar estruturado/dirigido pode levantar algumas questões, sendo que brincar é, por definição, livre, ainda que o adulto possa relançar a brincadeira ou propor novos desafios, e por isso, dirigir, de certa forma, a brincadeira.

De acordo com Pimentel (2007), “o ato lúdico difere substancialmente de outras atividades humanas pela presença de emoções generalizadas que o motivam e que não estão conscientes para a criança. (...)” (p. 233).

Hohmann & Weikart (1997), numa perspetiva interaccionista, referem que o que motiva a criança para aprender, através da ação pelos objetos, são os seus interesses pessoais e o seu autoquestionamento, produzindo, assim, novos conhecimentos.

Desta forma, compreende-se que a criança brinca para satisfazer as suas necessidades, deslocando-as da realidade através da brincadeira.

O brincar livre assume-se como uma brincadeira dirigida pela própria criança, “com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e fantasia” (Neto, 2020, p. 39). De acordo com as OCEPE (2016), o educador deve dar oportunidade à criança de “escolher como, com quê e com quem brincar” (p. 11), exprimindo a sua personalidade e criatividade, proporcionando um ambiente rico em materiais diversificados que promovam o seu envolvimento nestas brincadeiras. Assim, e reconhecendo a criança como sujeito e agente do seu processo educativo (Silva et al, 2016), o educador garante as condições necessárias para que a criança seja capaz de desenvolver atividades que deem resposta aos seus interesses, tomando decisões em prol das suas motivações, de forma autónoma, correndo riscos, como Neto (2020) refere. Além disso, ao deixar a criança fazer escolhas, os educadores “aumentam o envolvimento activo das crianças e, portanto, alargam as suas oportunidades para aprenderem” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 36). E, lembrando Laevers (2008), “se houver envolvimento há sempre desenvolvimento” (p. 4).

Por outro lado, Smith (2006) alerta para o facto de certas brincadeiras tornarem-se repetitivas, cabendo ao educador “ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar” (p. 30), estimulando, encorajando, mostrando outras formas de explorar o ambiente que a rodeia.

O mesmo autor refere que “além de organizar por meio de materiais, os adultos também podem proporcionar estrutura e desafio ao participar do brincar infantil” (idem., p. 31), como é tão comum observar em momentos de jogo simbólico. Silva et al (2016) fazem também uma breve menção a esta participação do educador, com a ressalva de não interferir na iniciativa das crianças, sendo este um bom método para conhecer os interesses individuais e coletivos do grupo, por forma a colocar-lhes desafios, potenciando as suas aprendizagens. Ademais, a observação participante nestes momentos

permitirá ao educador planificar propostas de acordo com os reais interesses das crianças, o que despoletará atividades mais prazerosas, significativas e potenciadoras de aprendizagens.

De acordo com Hurst (2006), a observação do brincar é “um processo exigente e gratificante para o profissional, desafiando-o a aprender a partir do que ele observa no comportamento espontâneo da criança” (p. 200), o que requer grande capacidade de reflexão sobre aquilo que vê, por forma a articular o seu conhecimento sobre determinada criança, o desenvolvimento da criança, de uma forma geral, e os conhecimentos que “a sociedade exige que as crianças adquiram” (ibid.).

4. Brincar no Espaço Exterior

Muito embora seja reconhecido como um espaço que merece a mesma atenção que o interior, segundo Bento & Portugal (2019), as práticas pedagógicas neste contexto aparentam “superficiais e secundárias, encontrando-se subvalorizadas” (p. 93), estando a educação de infância orientada para a “concretização de produtos”, sendo que, quando as crianças brincam, estão sob o olhar atento e regras de ordem e segurança por parte do adulto (Ferreira & Tomás, 2018, as cited in Bento & Portugal, 2019, p. 93).

Segundo Bento (2015), o receio dos pais em relação aos perigos do meio que rodeia a criança fez com, gradualmente, se fosse reduzindo o espaço de brincar sem teto, sem supervisão do adulto, como alguns de nós certamente se recorda de fazer. Assim, substituem-se os tempos para brincar na rua por atividades estruturadas e institucionalizadas, circunscritas a espaços fechados, em que o adulto orienta e estrutura o espaço, sem que sejam dadas oportunidades significativas para que a criança possa decidir o que fazer e como fazer (Bento, 2015, p. 128).

Por outro lado, a autora refere que, a esta redução de tempo de brincadeira ao ar livre, está associado “o desenvolvimento de hábitos de vida cada vez mais sedentários” (idem., p. 129).

A viver uma situação pandémica, onde dois confinamentos foram impostos, Neto (2020) reitera a necessidade de se libertar as crianças de usufruírem de espaços ao ar livre, lançando dados com os quais eu já me tinha confrontado no estágio de creche, entre os quais, estudos demonstrarem que, em creches, os bebés realizam, em média, duas saídas

ao exterior durante os três meses de inverno. Saliente-se, desde já, que Hanscom (2018) refere que os benefícios de brincar ao ar livre são ainda mais visíveis em crianças mais pequenas – creche -, nomeadamente a regular as suas emoções, colaborar com os seus pares para um objetivo comum, aguçar o seu sentido de criatividade, para além de encontrarem um ambiente mais calmo, contrastando com o stress que a creche pode representar.

Entre a necessidade de brincar e ser ativo, Neto (2020) chega à conclusão de que “por os adultos não lhes permitirem brincar e brincar em liberdade, as nossas crianças estão a tornar-se totós, verdadeiros analfabetos a nível motor” (idem., p. 17).

Ademais, o autor refere que a brincar no espaço exterior, contactando com a Natureza, é “uma excelente forma de conquistar imunidade” (idem., p. 24), sugerindo uma escola onde se privilegie o espaço exterior, onde as aprendizagens são potenciadas e o contágio do vírus travado.

Assim, esta questão articula-se com a pergunta de investigação deste projeto, que, no fundo, pretende quebrar a subvalorização do Espaço Exterior, dando a conhecer as suas potencialidades, e de que forma as crianças podem tirar partido delas.

As OCEPE (2016) referem-se ao Espaço Exterior como “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (...) É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades motoras (...)” (Silva et al, 2016, p. 27).

Por outro lado, o Manual de Processos-Chave (ISS, 2010), faz uma única referência à utilização do espaço exterior, relacionada com as responsabilidades dos colaboradores (educadores e assistentes operacionais), estando entre estas, possibilitar “períodos de tempo livre, nunca menos de meia hora em cada período do dia e sempre que possível no espaço exterior” (p. 31).

Bilton, Bento, & Dias (2017), encaram a brincadeira ao ar livre como promotora de atitudes de cooperação entre as crianças, sendo que “Na vivência de experiências de entreajuda, o resultado da tarefa não é tão importante como a alegria e prazer experienciados durante o processo” (p. 55).

Assim, o espaço exterior “oferece uma experiência sensorial perfeitamente equilibrada, (...) [que] inspira a mente, (...) [permitindo] avaliar riscos e aceitar desafios” (Hanscom, 2018, p. 98). Tendo em conta o estágio de desenvolvimento cognitivo referido anteriormente, as crianças precisam de tempo para processar e apropriar-se de toda a informação que os seus sentidos captam diariamente, “sendo crucial que este processo de assimilação ocorra ao ritmo de cada um” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 46). Contudo, é extremamente difícil que isto ocorra num ambiente onde impere o barulho e caos. O espaço exterior oferece uma integração calma e natural dos sentidos, sendo muito importante que a criança tenha direito a disfrutar de momentos de silêncio e contemplação. Também Post & Hohmann (2011) referem a importância de as crianças contactarem com a natureza referindo que “é no espaço exterior que “(...) os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem as árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade.” (p. 161).

Por outro lado, é referido que “quando as crianças brincam livremente em espaços exteriores, se tornam melhores a resolver problemas e a sua criatividade aumenta” (Hamilton, 2014, as cited in Hanscom, 2018, p. 100), ao mesmo tempo que superam as imprevisibilidades que este espaço oferece, estando constantemente a avaliar riscos, levando-as a aprender aquilo de que são capazes, física e psicologicamente. Esta perspetiva é também defendida por Bento (2015), acrescentando ainda a componente da cooperação entre pares na partilha de ideias decorrente da busca de soluções face aos problemas encontrados.

A nível motor, a irregularidade dos espaços exteriores permite “a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos” (Bento, 2015, p. 130). Para além da motricidade global, também a motricidade fina e coordenação oculomanual são beneficiadas, à medida que a criança manuseia materiais naturais de várias dimensões, apresentando diferentes texturas e formas. Considerando que a criança, numa perspetiva construtivista, constrói a sua realidade interna interagindo com o mundo, através dos seus sentidos, incluindo o tato, o desenvolvimento motor está, também, diretamente ligado ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Por fim, é também de salientar os Direitos Naturais da Criança (Zavalloni, 2009), dos quais se destacam o direito a sujar-se (brincar com materiais naturais como a areia, as

pedras, ramos, folhas...), a cheirar, apreciando e reconhecendo os cheiros da natureza, e à Natureza no estado selvagem bem como ao seu silêncio.

Importa também salientar que experiências significativas e saudáveis em espaços exteriores, em contacto com a natureza, geram na criança um sentimento de pertença e valorização deste mesmo espaço. Este sentimento facilitará criar hábitos de proteção e respeito ambiental, sendo que a criança entenderá a Natureza como um bem essencial, como um espaço que lhe pode oferecer, sobretudo, segurança para descobrir o mundo.

5. Papel do Educador no Espaço Exterior

As OCEPE sugerem que o Educador reflita e organize este ambiente, nomeadamente no que diz respeito “à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças” (Silva et al, 2016, p. 27), tendo em atenção as questões de segurança, ao passo que o Manual de Processos Chave da Creche faz apenas a referência anteriormente transcrita. Note-se, desde já, que apesar de aconselhar o espaço exterior, em Creche, o documento orientador parece não reconhecer a sua potencialidade enquanto espaço de aprendizagem, mas sim de ocupação de tempo livre.

De acordo com Bilton, Bento, & Dias (2017), o espaço exterior oferece inúmeros desafios ao Educador, porém, é de extrema importância que o mesmo adote uma “atitude de observação e reflexão permanentes em torno de cada criança e situação” (p. 23), ao mesmo tempo que se desafiam a si próprios na compreensão da existência do currículo de um modo holístico, também fora da sala. Ademais, acrescenta-se ainda o facto de “providenciar espaço e tempo que permitam à criança levar a cabo as suas iniciativas, tomar decisões sobre o que fazer, como e com quem” (Bento & Portugal, 2019, p. 101), apoiando a sua autonomia.

A questão do tempo na rotina diária do grupo é extremamente importante, sendo algo desafiador conseguir articular as rotinas com o horário estabelecido e, simultaneamente, com o tempo que as crianças realmente necessitam para realizar determinada tarefa ou explorar determinada situação.

Sendo o educador aquele que cria oportunidades, “que ensaia, discute, reflete e transforma (...), procurando o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças” (idem, p. 102), olhar para o espaço exterior como espaço pedagógico, extensão da sala de aula, para

além de um espaço de brincadeira, irá permitir uma maior facilidade de articulação entre os tempos que existem. Por exemplo, poderá ser mais prazeroso para a criança se o educador conseguir transportar atividades de sala para o espaço exterior, aumentando o tempo que a criança tem neste espaço para que o possa compreender, explorar, recriar, de acordo com as suas necessidades, com o seu tempo.

Waller (2011), citado por Bento (2015), refere a importância da preparação dos adultos que rodeiam as crianças nestes espaços, a fim de serem capazes de lhes “proporcionar e acompanhar [as suas] experiências, gerindo a necessidade de garantir a segurança (...) com a oferta de espaço e liberdade para que esta explore o meio que a rodeia” (p. 132).

Hohmann & Weikart (1997) referem a importância de o adulto interagir com a criança nestes espaço, ao invés de as controlar, assim como observar a natureza em conjunto e participar nas brincadeiras que surgem naturalmente.

Por último, é de salientar que, “Quando as crianças sentem que o adulto confia nelas e respeita as suas iniciativas e interesses, fomenta-se uma relação de cumplicidade e segurança, facilitadora de aprendizagens significativas” (Bilton & Crook, 2016; Stephenson, 2003, as cited in. Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 24).

Capítulo II – Metodologia de investigação

Neste capítulo pretendo apresentar, fundamentando, a metodologia de investigação e os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados neste projeto.

1. Investigação Qualitativa

O presente estudo é considerado uma investigação qualitativa.

De acordo com Denzin & Lincoln (1994), citado por Aires (2011), a investigação qualitativa pode ser definida como uma “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (p. 14), tendo um campo de ação interdisciplinar entre as ciências humanas e físicas.

Desta forma, Bogdan e Biklen (2013) caracterizam a investigação qualitativa referindo cinco aspetos fundamentais da mesma:

O primeiro, relaciona-se com o facto de o ambiente natural ser a fonte direta de todos os dados mobilizados no decorrer da investigação, sendo que o investigador deve frequentar os locais de estudo, preocupando-se com o contexto, entendendo que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (idem, p. 48). O segundo, articula-se com o carácter descritivo desta abordagem. Uma vez que o contexto é fonte direta dos dados trabalhos neste tipo de investigação, as informações recolhidas são à base de notas de campo, entrevistas aos intervenientes, registos fotográficos, entre outros, mas que, indiscutivelmente, não se traduzem em números - “os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma em que estes foram registados ou transcritos” (idem., p.48).

O terceiro, prende-se com o maior interesse por parte do investigador em relação ao processo, ao invés de se focar nos resultados.

Assim, surge o quarto, Análise Indutiva dos Dados. Os investigadores, “Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [, e inter-relacionando]” (Idem, p. 50), ou seja, tudo está em aberto no início da investigação, e à medida que esta avança,

vão fechando, isto é, tornando-se mais específicas, designando-se por Teoria Fundamentada (ibid.).

Por último, o quinto, referente à importância que o investigador dá ao significado que as pessoas têm sobre as suas vidas, traduzindo-se na sua preocupação em compreender a perspectiva de vida dos participantes e que significado as suas ações têm para si mesmos.

2. Investigação Ação

A investigação-ação é uma metodologia que faz parte da abordagem qualitativa e que pode ser definida como:

investigação deliberada e orientada para a solução e que é realizada e conduzida pelo grupo ou por uma pessoa. É caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema. A ligação entre os termos ‘ação’ e ‘investigação’ ilustra as características essenciais deste método: obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem (Johnson, 1993, as cited in por Freebody, 2003, as cited in Amado, 2014, p. 188).

Desta forma, e segundo Amado (2014), o conhecimento é construído no decorrer deste processo investigativo através da reflexão sobre a ação, proporcionando assim “um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado” (p. 188).

O autor destaca ainda duas modalidades desta metodologia, citando Esteves (1986): Investigação para a ação e Investigação na/pela ação.

Neste projeto de investigação, foi utilizada a segunda, pelos motivos que serão explicitados mais à frente.

A primeira, que tem origem na necessidade de o investigador produzir conhecimento acerca de determinada situação ou problemática identificada, com o objetivo de agir sobre a mesma, mitigando-a. Este processo é caracterizado por o “investigador ter a primeira e última palavra sobre o processo investigativo, e de o meio social investigado não passar de um ‘reservatório’ de investigações” (Amado, 2014, p. 191).

Por oposição, a segunda é um processo mais complexo, tendo mais objetivos a cumprir em simultâneo – produção de conhecimento, contemplando os objetivos da investigação, a introdução de mudanças, contemplando os objetivos da intervenção, e, por fim, a formação de competências nos participantes, sendo por estes motivos a metodologia que melhor se enquadra nos parâmetros do estudo que desenvolvi. Contribuí muito para essa complexidade o facto de se tratar de um processo coletivo que envolve investigadores e a sociedade em estudo.

Amado (2014) refere que esta investigação assume um carácter colaborativo e participativo, uma vez que decorre através de um processo “colaborativo e de articulação entre os investigadores e o seu conhecimento de especialistas, por um lado, e investigados com o seu conhecimento local e da prática, por outro” (p. 191), e ambas as partes deverão sentir-se parte de uma comunidade que tem valor para a teoria e para a prática (Connelly e Clandinin, 1995, as cited in Amado, 2014, p. 191).

Ademais, e considerando a investigação com crianças um exemplo ilustrativo desta metodologia, o autor apresenta quatro papéis que a criança pode assumir no processo: objeto, sujeito, ator social ou participante. As duas primeiras rejeitam “imagem da criança como ator social de direito próprio, realçando essencialmente a sua dependência e incompetência” (p. 192), e, as duas últimas, por oposição, têm a criança como um ser capaz, conhecedor, são “parceiros de pleno direito na investigação-ação, com competências e saberes específicos e com capacidades de escolha e de decisão de determinados rumos do projeto” (ibid).

Nesta investigação, as crianças tiveram um papel central, na medida em que todas as decisões tomadas tiveram como base o interesse e curiosidade que foram demonstrando em relação ao espaço exterior. Em contexto de creche, as necessidades das crianças traduziam a sua vontade de explorar mais, pelo que agi nesse sentido. Por outro lado, em jardim de infância, as atividades foram planificadas em conjunto com as crianças, tendo sido referidas como “queremos fazer” em momentos de planeamento de semanas, em reunião de grande grupo.

De acordo com Freebody (2003), citado por Amado (2014), são necessárias as seguintes fases para levar a cabo uma investigação ação:

- Identificação de problemática em contexto.
- Recolha sistemática de dados.

- Interpretação e análise de ações orientadas em função dos dados.
- Redefinição de problema (início de um novo ciclo).

Tendo isto em conta, a minha investigação começou desde logo, nas duas primeiras semanas de estágio na valência de creche. Apesar de já ter a ideia de querer trabalhar as potencialidades do espaço exterior enquanto contexto educativo, não sabia o que iria encontrar nos estágios. Por esta razão, dediquei-me à observação, não só da prática educativa, mas também dos espaços da instituição, encontrando algo que me chamava a atenção: um espaço exterior pensado para a idade em questão (1-3 anos), onde a experiência sensorial com recurso à manipulação de vários materiais estava visivelmente presente.

Não obstante, a utilização deste espaço carecia de alguns cuidados por parte da equipa educativa, nomeadamente a supervisão das crianças junto a árvores de fruto, sendo que estas demonstravam curiosidade em relação às mesmas, e a manutenção de estruturas que, durante o inverno, se encontravam molhadas e deveriam estar secas aquando da sua utilização. Uma vez que as crianças só estariam acompanhadas por um elemento da equipa, este espaço ficava muitas vezes esquecido, tendo sido substituído por um espaço interior com cerca de 15 m², limitado por uma vedação com porta, onde se encontravam várias estruturas. Ali, a segurança e supervisão das crianças estava garantida durante a pausa da manhã. Porém, a rápida saturação das crianças em relação ao espaço era visível, sendo que, quanto mais tempo ali ficavam, mais conflitos existiam. Ademais, existiam crianças que já procuravam desafios maiores, tentando percorrer a vedação em pé, sendo que nem sempre lhes era permitido, por representar uma situação de risco. Desta forma, estava identificada a situação problema: a pouca utilização do espaço exterior que despoletava a saturação das crianças relativamente ao espaço interior, revelando-se pouco desafiador.

Paulatinamente, através de diferentes técnicas e procedimentos que mais à frente abordarei, fui registando evidências que corroboravam a minha primeira impressão em relação à prática educativa em creche: uma forte preocupação com a segurança das crianças que acabava por privá-las de ter contacto com o espaço exterior e com a natureza nele presente.

Comecei então a pensar na melhor forma de intervir naquele contexto, tendo encontrado uma proposta de solução para a falta de envolvimento com a natureza: uma ida ao espaço

exterior envolvente, onde as crianças poderiam, finalmente, ter um momento de exploração livre da natureza em estado selvagem. Neste caso em particular, é possível identificar características de investigação para a ação (Esteves, 1986), onde o meu objetivo principal seria mitigar esta lacuna, agindo nesse sentido. Ainda assim, são também evidentes características de investigação na ação, uma vez que o objetivo da minha intervenção não seria apenas solucionar o problema temporariamente, mas sim produzir conhecimento acerca do mesmo junto dos participantes, para que fosse encarado como uma mudança na prática educativa e não apenas uma atividade do momento.

Por outro lado, o contexto de jardim de infância abriu-me outras possibilidades, sendo que o grupo já estava familiarizado com o espaço exterior e as suas inúmeras possibilidades, pelo que as minhas intervenções foram no sentido de ampliar as utilizações deste espaço tendo em conta as aprendizagens significativas que a curiosidade natural das crianças pode despoletar.

3. Procedimentos de Recolha de Informação

Como referido anteriormente, a recolha sistemática de dados esteve presente, não só aquando do momento em que procurava evidências que mostrassem o que a minha intuição me dizia, mas durante toda a investigação. A observação, as notas de campo e os registos multimédia foram os procedimentos utilizados para recolher o máximo de informação possível para a elaboração deste projeto.

a) Observação

De acordo com Parente (2012), “O trabalho desenvolvido em contexto de creche deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados (...)” (p. 5). Desta forma, observar as crianças torna-se essencial. Embora a autora não referencie, na realidade, a observação deve ser a base para todo o trabalho desenvolvido em Educação Pré-Escolar, como referem as OCEPE (2016).

Porém, a observação a realizar como procedimento de recolha de dados vai para além do espontâneo, tratando-se de uma observação de carácter científico, sendo que, esta se distingue por ser intencional e sistemática, permitindo ao investigador obter uma visão mais alargada e completa da realidade observada (Adler & Adler, 1994, as cited in Aires,

2011). De acordo com Carmo e Ferreira (2008), “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 111).

Observação participante

Esta observação pode ser de diferentes tipos, destacando-se entre eles a observação participante, uma vez que foi esta a técnica de recolha mais utilizado ao longo deste estudo. Trata-se de uma observação em que o investigador “deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais, cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 121).

Entre estes papéis, a participação na rotina diária do grupo em questão, incluindo nas atividades propostas no decorrer da mesma, foi o que proporcionou boas oportunidades de observação. Ademais, a observação em contexto educativo deve ser, para além de participante, flexível, querendo isto dizer que o observador deve estar presente, de forma notória, embora não seja obrigado a concretizar as atividades do observado (Ball, s.d., as cited in Amado, 2014). Contudo, o observador deve ter capacidade de se afastar daquilo que observa, para que possa refletir e adotar uma perspetiva conveniente e abrangente, interpretando o mais fiel e rigorosamente possível os dados obtidos (Carmo & Ferreira, 2008).

De acordo com Bogdan & Biklen (2013), tendo em conta que o investigador está completamente envolvido na realidade, “é necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.” (p. 128). Esta é uma questão que, inicialmente, tive alguma dificuldade em contornar, sendo que, nos primeiros momentos de estágio era-me difícil compreender até que ponto é que a minha participação, nomeadamente possíveis comentários, poderiam alterar as reações espontâneas das crianças, influenciando-as.

Progressivamente, fui conseguindo adequar os tempos e formas da minha intervenção, e aquando do estágio em jardim de infância, senti-me mais madura nesse aspeto. Não apenas por conseguir direcionar o meu olhar para aquilo que estava a acontecer de uma forma mais ampla e, quando necessário, focar-me apenas em determinada situação, mas também tendo muitas vezes optado por simplesmente observar, em silêncio, umas vezes de perto e outras de longe, o comportamento das crianças no exterior. Claro está que o

silêncio era apenas momentâneo, uma vez que é muito fácil participar e desafiar as crianças numa atividade no espaço exterior, para que possam ir mais além.

Além disso, para os mesmos autores, a observação deve ser sustentada através de notas de campo “detalhadas, precisas e extensivas” (idem., p. 150), que pretendo abordar de seguida.

b) Notas de campo e Registos Multimédia

“As notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (*Ibid*)., sendo que, no meu caso em particular, estas notas de campo eram, frequentemente, apoiadas por registos fotográficos, que me permitiam não só completar a precisão e detalhe das mesmas, como também revisitar a mesma situação quantas vezes considerasse necessário.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo englobam aspetos descritivos em diversas áreas, tais como:

- Retratos dos sujeitos.
- Reconstruções de diálogo.
- Descrição do espaço físico.
- Relatos de acontecimentos particulares.
- Descrição de atividades.
- O comportamento do observador.

Claramente, embora tente descrever ao máximo tudo o que observo, nem sempre me é possível retratar todas estas áreas, contando ainda com a componente reflexiva das notas de campo, que, inevitavelmente, foram transportadas para as reflexões cooperadas entre estagiária e Educadora Cooperante e que agora sustentam grande parte do capítulo seguinte.

Esta componente reflexiva engloba aspetos como:

- Reflexões sobre a análise.
- Reflexões sobre o método.
- Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos.
- Reflexões sobre o ponto de vista do observador

- Ponto de clarificação – corrigir erros de informação que foram registados noutras alturas.

De facto, no que diz respeito a esta componente, sinto-me um pouco mais à vontade, sendo que considero ter desenvolvido um bom trabalho nas reflexões acima referidas, atribuindo-lhes um grande valor enquanto complemento das minhas observações.

Em momentos de maior agitação, fazer um registo escrito tornava-se um verdadeiro desafio, pelo que, recorrendo ao registo fotográfico, conseguia capturar o essencial do momento e, mais tarde, revisitava a situação, fazendo a descrição detalhada da mesma.

Mais uma vez, o estágio em jardim de infância mostrou-me o quão capacitada eu tinha ficado neste aspeto, tendo conseguido ao fim das duas primeiras semanas encontrar um procedimento que me permitia captar toda a informação que queria e sólida o suficiente para posteriormente sustentar este relatório. Diariamente, em contexto de estágio, fazia notas de campo sintéticas, quando assim era possível, e que interligava com pequenos vídeos ou fotografia, para no fim de cada dia, reler, rever, e escrever narrativas onde os episódios ficavam descritos com grande precisão.

Mais tarde, vim a perceber que Bogdan e Biklen (2013) referem exatamente esta situação, onde a fotografia “é utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível” (p. 189), sendo que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p. 191).

Segundo Parente (2012),

Quando as observações, as fotografias, [e] as anotações (...) são organizadas e apresentadas sob a forma de documentação e partilhada com os outros, as aprendizagens da criança tornam-se visíveis para os educadores, as próprias crianças, outros adultos e os pais. (p. 15)

Desta forma, não só é importante para a vida no contexto, como também para o investigador, uma vez que através desta documentação é-lhe possível acompanhar o desenvolvimento e impacto do seu trabalho, sendo que, “A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo” (Gandini e Goldhaber, 2002, p. 150, as cited in Parente, 2012, p. 15).

c) Inquérito por questionário

Com o objetivo de recolher informação específica no que diz respeito às conceções das Educadoras cooperantes e para compreender com mais clareza as práticas observadas, elaborei um inquérito por questionário (Apêndice 2), composto por seis questões, tendo este sido enviado para o e-mail profissional de cada uma das Educadoras que me acompanharam nesta investigação.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), o facto de “investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial” (p. 153), requer que o investigador tenha duas questões em atenção: “ O cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos” (ibid.).

As questões elaboradas foram cuidadosamente pensadas, formuladas e organizadas, de modo a ter “uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica”(idem. p. 154), tendo sido preparadas de acordo com um guião trabalhado na unidade curricular de Seminário de Investigação e de Projeto. Neste, as questões são agrupadas de acordo com a sua temática, e a cada uma é correspondido um ou mais objetivos que se pretende alcançar com a resposta do inquirido (Apêndice 1).

Embora Carmo e Ferreira (2008) classifiquem os diferentes tipos de questões possíveis, começando pelas de identificação, que eu descartei de imediato, uma vez que era conhecida a identidade de cada inquirida, passando por as de preparação e de controlo, o meu inquérito era constituído apenas por perguntas de informação, cujo objetivo seria “colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (p. 154).

Outro aspeto tido em conta aquando a elaboração deste questionário foi número de questões a colocar, não podendo ser um número muito elevado, para não causar algum desconforto no momento da resposta, porém, que me garantisse o acesso a informação suficiente acerca da temática da investigação. Estas questões eram de resposta aberta, tendo sido assegurado que a sua formulação não iria influenciar a resposta dada pelas inquiridas, garantindo total liberdade para expressar a sua opinião. Por outro lado, a linguagem simples, clara e objetiva foi também uma das minhas preocupações, uma vez que não estaria presente para esclarecer qualquer dúvida por parte das inquiridas.

d) Análise documental

Para garantir uma melhor compreensão daquilo que são os contextos de estágio, a consulta e análise dos seus documentos oficiais, como o projeto educativo da instituição e o projeto pedagógico da sala de estágio foram considerados fundamentais.

Através destes documentos foi-me permitido aperceber das conceções que existem sobre educação e sobre a própria criança, os valores e missão das instituições em questão, bem como aprofundar o meu conhecimento acerca dos grupos, dos objetivos que as cooperantes se propõem a alcançar, das estratégias que utilizam em sala. Não bastante, permitiu-me ainda ter acesso à fundamentação utilizada para a organização do espaço e tempo em cada sala, o que permitiu, por sua vez, refletir sobre os seus aspetos positivos e negativos, incluindo referir o possível impacto que estes têm nas ações da criança.

Posto isto, em contexto de creche, foram consultados o projeto educativo e projeto pedagógico de sala e, por sua vez, em contexto de jardim de infância, apenas o projeto educativo do agrupamento de escolas no qual a valência se encontra inserida, sendo que não existia projeto educativo exclusivo de jardim de infância nem um projeto pedagógico de sala.

4. Técnicas de Tratamento de Informação

De acordo com Bogdan & Biklen (2013), a tarefa de interpretar os dados recolhidos “parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projeto de investigação” (p. 205), como é o meu caso. A análise envolve, para além de um processo de organização dos dados recolhidos, “[uma] síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (ibid.).

Uma vez recolhida toda a informação, foi importante organizá-la e selecionar a que foi mobilizada para a investigação.

Estando as notas de campo associadas a narrativas diárias, restou-me analisar as respostas aos inquéritos por questionário, agrupando-as de acordo com os seus objetivos e interpretando-as, de acordo o quadro teórico de referência da investigação e com as reflexões que daí decorreram.

De acordo com Vala (1986), citado por Amado (2013, p. 304), a análise de conteúdo tem como objetivo “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as

mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Embora se possa correr riscos devido ao carácter subjetivo das inferências, a investigação qualitativa ficaria incompleta, uma vez que só através desta componente interpretativa dos dados é possível que o investigador “possa assumir o papel de ator e ver o mundo do lugar dele” (Amado, 2013, p. 305), como é proposto numa investigação deste carácter.

Capítulo III – Caracterização dos contextos de estágio

Neste capítulo são apresentadas as instituições onde decorreram os estágios de intervenção, ambos com a duração de 10 semanas. O primeiro, referente à valência de creche, decorreu entre 28 de outubro de 2019 e 10 de janeiro de 2020. O segundo, na valência de jardim de infância, de 23 de setembro a 17 de novembro de 2020.

Salienta-se o facto de este último estágio ter sido adiado para o referido período devido à situação pandémica que vivemos a nível mundial, tendo sido decretado estado de emergência nacional.

1. Instituição A – Creche

1. Infraestrutura e espaço físico

A instituição A é um estabelecimento de ensino particular, em funcionamento há 29 anos, localizada em Almada, cujas valências vão desde o Berçário até ao 3º ciclo de ensino básico, sendo, por isso, uma “Escola Básica Integrada Particular com Creche e Jardim de Infância” (Projeto Educativo da Instituição A, 2016, p. 14). O estabelecimento está inserido num meio socioeconómico médio-alto a alto. A maior parte dos alunos reside relativamente perto e os pais pertencem, na sua grande maioria, ao setor terciário, exercendo a sua atividade laboral na margem norte do Rio Tejo.

Esta instituição encontra-se alocada num grande edifício de dois andares, sendo que o primeiro andar se encontra destinado ao 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o piso térreo acolhe o Berçário, a Creche e o Jardim de Infância.

a) Projeto educativo

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição A, no que diz respeito à Creche, esta inclui o Berçário, tendo na sua totalidade 4 salas, dando resposta a crianças de idades compreendidas entre os 3-4 meses e os 3 anos de idade, assumindo-se como um espaço “desafiante e flexível, organizado e pensado exclusivamente para a Criança” (idem, p. 41). Em geral, de acordo com o Projeto Educativo da Instituição A, as bases do trabalho desenvolvido neste espaço assentam nos princípios da Pedagogia Interativa, com um ambiente físico e afetivo possibilitador de uma aprendizagem ativa, organizado de acordo com as necessidades e nível de desenvolvimento do grupo. Não bastando, “A observação direta das Crianças bem como registos diversos (...) são fundamentais para que os

Adultos (...) possam intervir de uma forma mais adequada junto do seu Grupo e de cada Criança individualmente.” (idem, p. 42).

b) Equipa Educativa

A Instituição A possui um conjunto de órgãos, de entre os quais o Conselho de Gerência, que é soberano, sendo da responsabilidade deste a administração e gestão estratégica da mesma, tendo ao seu cuidado a Direção Pedagógica, da qual faz parte o Conselho Pedagógico, a Direção Financeira e a Direção de Recursos Humanos. De acordo com o Projeto Educativo (2016), “O Conselho Pedagógico [...] assegura a coordenação e a supervisão pedagógicas e a orientação da vida educativa [da instituição A], nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da animação escolar, da orientação e do acompanhamento dos seus Alunos [...]” (p. 27).

c) A sala

I. Equipa pedagógica de sala

A equipa pedagógica da Sala A é composta pela Educadora A, licenciada pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, com 20 anos de serviço como Educadora de Infância, e a Auxiliar A, cujas habilitações literárias são o ensino secundário completo (12º ano), tendo 10 anos de experiência na área.

II. Caracterização do grupo

O grupo é constituído por 12 crianças, 6 rapazes e 6 raparigas, com idades compreendidas entre os 19 e os 30 meses. De um modo geral, é um grupo de apresenta as características próprias da faixa etária, estando, segundo Piaget (1970), na fase de desenvolvimento sensório-motor, sendo que, alguns elementos já se encontram mais próximos da fase seguinte, a do pré-operatório.

Desta forma, o grupo é descrito no Projeto Pedagógico da Sala Laranja (PPSL), como um grupo que “revela uma boa capacidade de atenção/concentração em momentos de tapete (...) bem como nos momentos de refeição (estar sentados, esperar pela vez).” (p. 6). No geral, é um grupo que gosta de explorar e descobrir o meio que o rodeia, onde começam a emergir as brincadeiras de faz de conta, e o gosto por construir e desconstruir, empilhar e deitar ao chão, bem como riscar com diversos materiais riscadores. Mostram também interesse e gosto pela música, pedindo aos adultos que cantem várias vezes ao dia, revelando preferências por algumas canções em particular, sabendo parte da letra das mesmas. A empatia e preocupação com o outro começam também a emergir, ainda que

com alguns conflitos, sendo que, estas se revelam aquando resolução dos mesmos, principalmente quando uma das partes se magoa e chora.

III. Organização do Espaço e dos Materiais

A Sala Laranja é um espaço amplo (Anexo 1), com iluminação natural, de configuração retangular, com cerca de 48 m². A boa luminosidade é proporcionada por uma das suas paredes que, na sua totalidade, é composta por grandes janelas, orientadas a nascente, onde as crianças podem observar o recreio do Ensino Básico. Estas janelas possuem, ainda, estores horizontais e um cortinado azul-escuro, que inibe a entrada de luz, sendo isto muito útil aquando hora de repouso. O seu pavimento é de material impermeável e isolador térmico, não escorregadio e não inflamável, e as paredes estão pintadas num tom acinzentado, neutro, de tinta lavável e impermeável. A sala dispõe ainda de um sistema de aquecimento, uma ventoinha no teto e leitor de CD's com entrada USB, e tomadas elétricas, que, apesar de estarem ao alcance das crianças, estão devidamente protegidas. Não bastante, partilha, também, a zona de higiene – fraldário e sanitários – com a Sala Rosa, sendo que, ambas têm uma porta que lhes permite acesso à mesma a partir da sua sala. Esta zona é composta por cinco sanitas, quatro lavatórios e respetivos espelhos, um armário de produtos de limpeza com fecho de plástico, uma extensa bancada para muda de fraldas, com banheira, e duas almofadas, uma para cada sala. A parte inferior desta bancada é composta por gavetas identificadas com o nome de cada criança, onde são colocadas as suas fraldas e outros produtos de higiene, como pomadas específicas ou soro fisiológico, e dois armários – um que armazena as embalagens grandes de fraldas que os encarregados de educação trazem, e, outro, que armazena os diferentes produtos de higiene utilizados pelos adultos – toalhetas, pomadas, água de limpeza, entre outros. Segundo o Projeto Pedagógico de Sala (PPS) (2019), “A Sala está equipada com material qualitativo e quantitativo necessário à estimulação do desenvolvimento das crianças de acordo com a sua fase evolutiva.” (p. 13), sendo que, o seu equipamento geral é de arestas boleadas. Assim, é composta por duas grandes mesas ovais com dezassete cadeiras com um design particular, premiado, três armários, um fraldário, três conjuntos de gavetas e dois tapetes, organizados com o objetivo de permitir uma boa circulação das crianças no espaço. Os materiais lúdicos encontram-se organizados de acordo com as áreas de interesse. Segundo Hohmann, Weikart, & Banet (1997), “As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que possam movimentar, em possam construir, escolher, criar (...)” (p. 51). Este espaço deve estar bem organizado,

uma vez que a sua organização irá afetar as escolhas das crianças, o seu grau de autonomia, as aprendizagens que podem desenvolver e as relações que desenvolve. No fundo, irá afetar tudo o que a criança possa fazer nele (idem., 1979). De acordo com Folque & Bettencourt (2018), “A organização do espaço por áreas ajuda a reconhecer atividades humanas de natureza diferente, mas não se deverá constituir como uma barreira às interações entre elas (...)” (p.125), pelo que a Educadora A permite a circulação de materiais e crianças entre as diferentes áreas, compreendendo que em creche, as áreas não são estanques (idem, 2018). Na Área da Biblioteca, encontra-se um carrinho de apoio com três compartimentos, onde estão os livros. A Área das Construções é composta por um tapete, onde se encontram três caixas – uma com peças de encaixe de plástico, outra com peças de encaixe de esponja e, por fim, outra com brinquedos de meios de transporte (carros, camiões, aviões) – e um armário, onde estão alguns brinquedos maiores. A Área da Expressão Dramática é composta por uma mesa mais elevada com quatro cadeiras, coberta com uma toalha - nesta, encontra-se uma fruteira de verga onde, normalmente, estão frutas e alguns vegetais de plástico -, um fogão de madeira com armazenamento na parte inferior, onde as crianças guardam utensílios de cozinha (alguns copos, talheres e pratos), uma cama de madeira onde se encontram alguns peluches e “bebés”, um cesto de plástico onde estão os restantes alimentos de plástico, que utilizam nas suas brincadeiras, e um conjunto de três gavetas onde se encontram vários acessórios – roupas de “bebés”, pulseiras, óculos e malas. De acordo com Folque & Bettencourt (2018), “Estes materiais permitem a exploração por parte dos bebés e das crianças e a sua transformação funcional, bem como o jogo social através da imitação e da recriação de cenas da sua vida” (p. 127), que são as brincadeiras mais observadas nesta área em concreto ao longo do estágio.

A Área dos Jogos é junto ao tapete, onde é possível encontrar uma estante com seis compartimentos, com diferentes tipos de jogos – associação de imagens, puzzles simples, aquele jogo dos arames com bolinhas, encaixe de peças na caixa, associação de peças de diferentes formas aos respetivos encaixes. Por fim, a Área das Ciências, é o parapeito da janela da sala, onde é possível as crianças observarem o exterior, entrar em contacto com plantas, com elementos recolhidos em idas ao exterior, ou resultados de algum tipo de experiências. Entre a Área dos Jogos e a Biblioteca encontra-se o tapete onde decorre o Acolhimento em grande grupo. Na parede, é possível observar alguns mapas reguladores da vida do grupo, como o Mapa de Presenças e Mapa de Aniversários, bem como um horário semanal ilustrado.

Assim, com este tipo de organização do espaço, a Educadora reflete a grande influência do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, onde o espaço é de “encontro e de atividade partilhada, onde se fazem fruir circuitos de comunicação sobre as vidas que se cruzem diariamente” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 127), em que se encontram paredes com algumas produções de crianças, outras do adulto, reconhecendo o contributo de todos para a construção do mesmo, ao mesmo tempo que contam “as vidas da creche e da família com imagens e registos” (idem., p. 127), sendo que se encontram afixadas várias fotografias de cada criança com as suas famílias. De acordo com o PPSL (2019), os princípios integracionistas surgem, como uma forte influência, a partir dos quais “se reflete sobre a qualidade das interações e de que modo são fundamentais para a aprendizagem ativa das crianças” (p. 17). Ademais, as crianças conseguem apropriar-se do espaço, dos materiais, tendo fácil acesso aos mesmos, sabendo sempre onde os podem encontrar, sendo estes seguros, de grandes ou moderadas dimensões, não tendo sido identificado nenhum que representasse perigo para as crianças. A Educadora A tenta que os materiais sejam apelativos e estimulantes, e que as crianças lhes reconheçam utilidade, não só nas suas brincadeiras como também na vida real, existindo vários objetos reais como o telefone, aventais e acessórios.

Porém, a quantidade e variedade de materiais fornecidos parece não ser suficiente, tendo em conta a dimensão do grupo, sendo que a maior parte dos conflitos ocorre por disputa de brinquedos.

IV. Organização Temporal

De acordo com Folque & Bettencourt (2018), a organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos. Ela constitui um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo (p. 129).

Assim, o tempo na Sala A organiza-se da seguinte forma:

- O dia começa pelas 7 horas da manhã, sendo as crianças encaminhadas para uma só sala, no piso inferior, e, à medida que o grupo começa a ficar demasiado heterogéneo e chegam mais funcionários, começam a ser integradas, progressivamente nas suas salas ou nas salas dos seus pares pedagógicos.

- Uma vez na sua sala, e já começando a integrar a rotina diária referida no PPS (2019), começava o **Acolhimento**. Este é o momento em que as crianças chegam à sala, entregues pelos seus pais ou familiares, onde a Equipa Pedagógica faz questão que o clima seja de tranquilidade e confiança. Segundo o PPS (2019), “é o momento de ouvir as informações e recados deixados no início da manhã, saber o que se passou e dar indicações para o dia no que se refere à saúde, alimentação e outros aspetos fundamentais da vida da criança” (p. 16).
- Pelas 9h30 da manhã, o grande grupo reúne-se no **tapete**, conversam sobre assuntos do quotidiano de alguma criança em particular, sobre a meteorologia, ou outros assuntos, cantam várias músicas, marcam a sua presença e conversam sobre o que vão fazer no período da manhã. Uma vez que existem membros que chegam mais tarde, a Educadora permite que, pais e filhos marquem a presença em conjunto, “constituindo-se como um ritual de passagem entre os dois contextos” (Ibid), sendo que, muitas vezes ajuda a criança a atenuar possíveis sentimentos de ansiedade por parte da criança em relação à despedida dos seus pais.
- Segue-se a **merenda da manhã**, a devida higienização (lavar as mãos, retirar fraldas às crianças que já estão em período de transição para o bacio) e atividades de descoberta ou exploração.
- Por volta das 10h30 é o momento de **recreio**, para o espaço exterior ou para o espaço lúdico – pequeno espaço interior, vedado, com quatro estruturas (um balancé, estrutura cúbica, um comboio e uma casa). Enquanto o grupo se encontra fora da sala, a Auxiliar A fica responsável por colocar os catres nos respetivos lugares.
- Pelas 11h, o grupo dirige-se novamente para a sala, onde cada criança deverá sentar-se no seu lugar, e aguardar pela chamada de um adulto para lavar as mãos e colocar o babete, para posteriormente **almoçar**. À medida que vão terminando as suas refeições, a Educadora ou a Auxiliar voltam a chamar as crianças, uma a uma, para um novo momento de higiene e preparação para a hora do **repouso**.
- À medida que vão despertando, e que a hora do fim de repouso chega (15h), as crianças colocam-se sentadas na extremidade do seu catre, onde aguardam a ajuda do adulto para se calçarem, as que necessitam, e para guardar os seus objetos de referência (chupeta, fralda ou peluche). Enquanto um adulto recolhe os catres e vai buscar o **lanche**,

o outro trata da higienização das crianças, novamente, e prepara-as para o momento seguinte – o lanche.

- Por fim, o **Regresso à Família**, onde “as profissionais deverão informar aos pais, do modo como as crianças estiveram ao longo do dia, não só relativamente à saúde, mas também à alimentação, o comportamento...[e] deverão ouvir os pais e pedir a opinião, de modo que todas as intervenções junto da criança sejam coerente” (Projeto Educativo da Instituição A, 2016 p. 18). Este é também um momento em que as interações calorosas se mantêm, onde as crianças se despedem de alguns dos seus companheiros de brincadeira e da equipa.

V. Espaço exterior

A Instituição A, como referido anteriormente, é composta por um grande edifício de dois andares, rodeado por um campo misto de Basquetebol e Futebol, Campo de ténis, pavilhão de piscina, um parque recreativo para Creche, um parque recreativo para Jardim de Infância e, por fim, um pequeno espaço onde se encontram algumas árvores.

Apesar de serem espaços cuidadosamente pensados e adaptados a cada faixa etária, é de salientar que em qualquer um deles, a Natureza está muito pouco presente, sendo que, os parques de creche e jardim de infância encontram-se pavimentados com borracha, impedindo que as crianças tenham contacto com elementos naturais. Nestes parques é também possível observar duas árvores de fruto, embora o acesso às mesmas seja controlado por membros das diferentes equipas pedagógicas.

Desta forma, o único espaço onde é possível contactar com elementos naturais no seu estado selvagem encontra-se junto ao campo misto de Basquetebol e Futebol, no lado oposto dos parques acima referidos, sendo pouco prático para bebés e crianças pequenas usufruírem do mesmo.

2. Instituição B – Jardim de Infância

1. Infraestrutura e espaço físico

A Instituição B é composta por dois edifícios, um destinado para a valência de 1º ciclo do ensino básico e outro, para jardim de infância, onde se encontra a Sala B.

Assim, o jardim de infância é composto por três salas, inseridas num pavilhão, que, para além destas, contém duas casas de banho (separadas por sexo), duas salas de sujios, onde se encontram a casa de banho para os adultos, os cacifos de pessoal não docente e ainda alguns materiais, e, por fim, uma despensa.

No centro deste pavilhão, existe uma sala polivalente, de acesso às salas de atividades, onde se encontram várias mesas e cadeiras, onde as crianças brincam quando chegam de manhã, sendo este acolhimento feito pelo pessoal não docente, e onde entre as 11h30 e as 13h decorre o serviço de almoços dos 3 grupos. A disposição desta área polivalente e das salas de jardim de infância recordam-me a piazza central de Reggio Emilia, sendo que as três salas convergem para este espaço amplo central, porém, reconhece-se que a dinâmica é bastante diferente do que este modelo sugere. Salienta-se o facto de o almoço decorrer neste espaço devido à situação sanitária, sendo que, anteriormente, este momento tinha lugar no edifício principal da escola.

a) Projeto educativo

A Instituição B é uma das quatro escolas que integram um Agrupamento de escolas públicas, no concelho de Almada.

Este agrupamento tem como missão “conduzir o ensino e a aprendizagem de forma que todos os alunos se sintam incluídos e motivados a participar no seu processo de aprendizagem” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Instituição B, 2018, p. 9), mostrando o reconhecimento do papel ativo que a criança deve desempenhar neste processo, sendo-lhe reconhecido esse direito, de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Esta missão é desenvolvida com base em valores como Rigor e Empenho, Respeito, Humanismo, Equidade e Solidariedade. Note-se que estes irão permitir “Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena” (UNICEF, 2019, p. 25)

b) Equipa Educativa

A instituição tem como órgãos de gestão o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, e as suas competências “são as definidas pela legislação em vigor e por todas aquelas que lhes sejam atribuídas no Regulamento Interno” (Agrupamento de Escolas da Instituição B, 2020)

De acordo com o organograma disponibilizado no Regulamento Interno, é no Conselho Pedagógico que se encontram os Departamentos Curriculares, sendo um deles o Departamento de Educação Pré-Escolar. Cada departamento define a sua organização, e deve reunir “ordinariamente no início do ano letivo e uma vez por período escolar” (Regulamento Interno da Instituição B, 2015, p. 24), sendo responsabilidade do Coordenador de Departamento convocar, presidir e ordenar essa reunião, onde devem estar presentes todos os docentes que integram o departamento.

O departamento de Educação Pré-Escolar é constituído pelo corpo de docentes dessa valência, oito educadoras no total, sendo responsabilidade do mesmo eleger o Coordenador que terá um mandato de quatro anos.

O Jardim de Infância é composto por três salas, tendo, assim, três educadoras, três assistentes operacionais, três monitoras de horário completo e duas monitoras de meio horário que reforçam o apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Toda a construção pedagógica é trabalhada nas reuniões de avaliação periódicas, onde as dinâmicas são trabalhadas, partilhadas e analisadas em grupo.

Assim, a forma de organização é completamente diferente da mais tradicional, sendo que tudo se encontra nos documentos globais do agrupamento – existem documentos mais verticais, com princípios orientadores, ao invés de documentos cujo conteúdo, frequentemente, era copiado de um ano letivo para o outro.

c) A sala

I. Equipa pedagógica de sala

A Equipa Pedagógica (EP) da Sala B é constituída pela Educadora B e a Assistente Operacional B, contando com o apoio da monitora B durante o período da manhã, para assistir a criança com Atraso de Desenvolvimento Global (ADG), durante a hora de almoço, da monitora C e à tarde, duas vezes por semana, da Professora B (Necessidades Educativas Específicas).

De acordo com (Hohmann, Weikart, & Banet, 1997, p. 129),

Os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias.

Embora não existam reuniões formais de equipa pedagógica esta revela ter a capacidade de desenvolver um bom trabalho, quer Educadora e Assistente Operacional, que estão as cinco horas diárias dedicadas ao grupo, quer entre estas e as monitoras. No fundo, os membros articulam muito bem entre si todas as informações necessárias para assegurar o bem-estar do grupo, todas as suas preocupações e as conquistas que vão testemunhando, através de conversas informais em momentos de transição, ou até durante algumas rotinas.

II. Caracterização do grupo

O grupo é constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo, por isso, um grupo heterogéneo. Integrando este grupo, existe uma criança com Atraso Global de Desenvolvimento que se encontra em estudo, com o objetivo de despistar a sua pertença ao espectro do autismo.

De um modo geral, este é um grupo que gosta muito de explorar tudo o que está ao seu dispor, quer dentro da sala, quer fora desta. Mostram-se muito à vontade com o espaço, o que faz com que as crianças sejam capazes de se envolver nas suas brincadeiras com os pares, sem grandes conflitos a registar, apenas pequenos desentendimentos no que diz respeito à partilha de brinquedos.

No exterior, é visível a predisposição e curiosidade natural destas crianças para se questionarem sobre as suas descobertas na Natureza, sendo recorrente que estas as partilhem, posteriormente, no interior da Sala, motivando novas descobertas e potenciando aprendizagens verdadeiramente significativas.

III. Organização dos espaços e materiais

A Sala B é um espaço amplo (Apêndice 4), cerca de 40 m², com imensa luz natural, sendo que uma das paredes que delimita a sua área é coberta de janelas, na parede paralela a esta, uma pequena despensa onde se encontram os mais variados tipos de materiais educativos – livros, materiais de escrita, materiais de trabalhos manuais, algumas mercearias, e materiais inerentes às diferentes áreas de interesse da sala – e uma zona de água com bancada e um lavatório, onde é feita a higienização das mãos e de alguns materiais utilizados pelas crianças, bem como a lavagem das frutas do lanche da manhã. As cores da sala são sóbrias – paredes brancas e o chão vinílico areado azul-claro – o que confere, para além de uma melhor reflexão da luz natural neste espaço, a possibilidade de cobrir as paredes com as produções das crianças sem que haja uma sobrecarga de estímulo

visual, tornando-o um espaço “agradável e convidativo” (Hohmann, Weikart, & Banet, 1997).

O espaço está organizado por áreas de interesse, como o modelo pedagógico utilizado sugere (Movimento da Escola Moderna). Assim, encontram-se as seguintes áreas: Ciências, Matemática, “Faz-de-Conta” ou Dramatização, Biblioteca, Escrita, Construções e Garagem, e, por fim, Artes Plásticas.

Logo na entrada da sala, do lado esquerdo, Construções e Garagem, cujo armário serve de separação para a Biblioteca, que se encontra num dos cantos da sala, o que lhe confere a calma e sossego necessários. No canto oposto a este, “Faz-de-Conta”, uma área que normalmente é mais barulhenta. E o último canto está destinado às Ciências, lado a lado com a Matemática: sendo duas áreas que requerem alguma concentração, encontram-se distantes de uma das áreas mais movimentada (Construções). O corredor central da sala, da qual faz parte a Escrita (junto à janela, aproveitando a luz natural), corresponde também às Artes Plásticas. Uma vez que é uma área de interesse para grande parte grupo, ocupa uma grande porção da sala – duas das três mesas de trabalho, com cerca de 15 cadeiras. Tem ainda ao seu dispor a bancada com o lavatório e materiais de pintura (aguarelas, copos e pinceis), o cavalete e respetivos bancos de elevação, um carrinho com vários tipos de papel e materiais riscadores e ainda outro cesto com mais materiais de pintura (tinta acrílica preparada nos corpos, pinceis, batas e aventais). Este tipo de organização promove a autonomia das crianças, uma vez que lhes oferece tudo aquilo que precisam para realizar as atividades por iniciativa própria – os materiais estão acessíveis, são de fácil manuseamento e estão organizados de forma que todos compreendam as suas funcionalidades.

Em cada área é possível encontrar materiais que potenciam aprendizagens diretamente ligadas ao domínio que lhe é adjacente, isto é, por exemplo, na Área das Ciências é possível encontrar figuras de insetos, elementos naturais – recolhidos no exterior, pelas crianças, outros trazidos pela Educadora – insetos recolhidos no exterior para observação através de lupas, inseridos em caixas de observação, projetos e ainda um ou outro livro que apoie as observações e fundamente as descobertas das crianças. Apesar de ser proposto dar prioridade a “materiais reais em detrimento de «brinquedos»” (Folque, 2018, p. 57), isto não se verifica na Sala B, a não ser, efetivamente nas Ciências, através dos elementos naturais, e, ainda assim, os instrumentos de observação (binóculos, lupas...) são mais direcionados para as crianças, e, a meu ver, preferia que estivessem objetos do

quotidiano. Contudo, dada a existência de uma criança que requer especial cuidado, compreende-se que não sejam disponibilizados materiais que pudessem colocar em segurança a mesma – no caso da caixa de ferramentas, por exemplo, poderiam estar utensílios mais perigosos.

Dada a pandemia Covid-19, a sala não pode estar repleta de materiais com estaria outrora, pelo que, alguns dos materiais vão sendo alternados semanalmente, postos de quarentena, e os que ficam são desinfetados diariamente, para que seja garantida a segurança no espaço. Assim, os restantes encontram-se na despensa armazenados, de fácil acesso, para que quando seja necessário – quer para fazer estas alterações quer para o desenvolvimento de alguma atividade mais específica -, a Equipa Pedagógica poder dar resposta às necessidades e interesses do grupo. É de salientar que todos os materiais são cuidadosamente pensados pela Educadora, seguindo critérios como as potencialidades que determinado material pode oferecer, que tipo de desafio pode surgir através da sua exploração, despertar a curiosidade e interesse nas crianças (caso de livros na área das Ciências) e ainda serem seguros para as crianças, com especial atenção ao caso da menina com um atraso global de desenvolvimento – por exemplo, os livros colocados na biblioteca são de cartão, plastificado, colmatando o gosto que esta criança tem por rasgar papel, o que não só danificava livros como também colocava a sua segurança em risco, existindo possibilidade de se cortar.

A Sala B oferece também um espaço mais calmo e recatado, onde, para além de funcionar a Biblioteca, as crianças podem repousar, caso sintam necessidade disso, como já foi verificado ao longo destas semanas. De acordo com Hohmann, Weikart, & Banet (1997), “os sítios tranquilos (...) permitem ter momentos de descanso relativamente ao fluxo de interações” (p. 164).

Por fim, é de salientar o espaço exterior que é tido em conta como uma extensão da sala. Este aspeto despertou a minha atenção desde a primeira semana, uma vez que o tema de investigação do meu relatório final de mestrado está ligado ao espaço exterior e às suas potencialidades enquanto espaço educativo, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. A educadora preza a utilização deste espaço não só nos recreios, mas também no desenvolvimento de atividades com o grupo, como por exemplo, fazer pintura.

IV. Organização temporal

- O dia na Sala B começa ainda fora dela, no **Acolhimento**, dentro da área polivalente onde as crianças trocam de calçado – medida de prevenção Covid-19. Por forma a facilitar esta nova rotina, a entrada das crianças no recinto escolar está repartida em três turnos (8h45 e 9h e 9h15 da manhã).
- Pelas 9 horas, o grupo começa a **entrar na sala**, e cada criança escolhe onde quer estar no período da manhã. Em regra geral, este primeiro momento é dedicado à **brincadeira livre**, porém, pode também ser utilizado para trabalhar em projetos que estejam em construção.
- Por volta das 10h, **higienização** das mãos na sala – utilizando a bancada de água ou o desinfetante – para posteriormente ocorrer o **lanche da manhã**.
- Para finalizar, o grupo pode utilizar as casas de banho para **higienização** e satisfazer as suas necessidades fisiológicas, preparando-se para o **recreio** (11h-11h30).
- Terminado o recreio, as crianças regressam ao polivalente, nunca em simultâneo com as restantes salas, facilitando uma entrada ordeira neste espaço. Dirigem-se diretamente para o cabide com os seus pertences, onde arrumam os seus chapéus, e fazem fila para a **higienização** das mãos antes do almoço.
- O **almoço** decorre no espaço central da área polivalente, onde as mesas já se encontram postas e organizadas para que as crianças de cada sala fiquem juntas, não “rebetando a bolha”, isto é, não misturando crianças de salas diferentes. Pessoal docente e não docente participa neste momento, distribuindo as refeições e prestando auxílio às crianças que precisam.
- Terminando o almoço, as crianças têm mais um momento de atividade livre no exterior, até as 13h30.
- O grupo B inicia a sua tarde a preparar a sala para o Conselho, dispondo as cadeiras da sala em círculo. Ao longo destas semanas, constatei alguma variação neste aspeto, sendo que existem dias em que a Assistente Operacional adianta esta tarefa. Já sentados, a Educadora dá início ao **Relaxamento/Mindfulness** – exercícios de respiração que permitem que as crianças acalmem o seu ritmo cardíaco, tomem consciência do seu corpo, preparando-o para um momento de reflexão.

- Segue-se então a **Hora da História**. É notória a grande aposta que a Educadora faz na construção de uma “cidadania, consciente e solidária” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16), sendo que, as vivências no grupo e as mensagens que se encontram nas histórias se tornam referências quer despoletam a tomada de consciência de si e dos outros, “compreender o que está certo e errado, o que pode ou não fazer” (idem.).
- De seguida, o **Conselho**. De acordo com (Niza, 1991), este é “o espaço e o tempo ritual de regulação essencial do sistema (...), um momento de articulação, reorganização, de coordenação” (p. 28). Apesar de o MEM sugerir que este momento decorra no início da manhã (**Plano do dia**), - “A existência de um momento de planificação colectiva, logo no início do dia, faz parte de uma rotina que as crianças apreendem facilmente e que se vai transformando, (...) num *organiser* da sua actividade que não dispensam” (Sampaio M. , 2009, p. 5) - a Educadora prefere que este decorra à tarde, organizando-o da seguinte forma: “O que fizemos de manhã e o que vamos fazer à tarde”, sendo este último articulado com a agenda semanal, onde se encontram as propostas realizadas a cada sexta-feira, para a semana seguinte. Este é um momento onde as crianças não só discutem assuntos importantes da vida do grupo – que já começaram a ser registados no **Diário de Grupo**, tendo sido introduzido na 3ª semana, e discutidos todas as 6ª feiras – procurando soluções para os problemas encontrados, mas também organizam o seu pensamento em relação às rotinas e atividades desenvolvidas.
- Uma vez organizada a vida do grupo, reorganiza-se o espaço, e as crianças podem retomar atividades que estavam a desenvolver de manhã, ou brincar livremente nas áreas. Por volta das 15h, o momento de **higienização** que antecede, e procede o **lanche da tarde**, sendo que decorrem ambos dentro da sala.
- A partir das 15h30, algumas crianças começam o seu **regresso à família**, podendo este decorrer até as 19h.

No fundo, o tempo na vida da Sala B é um tempo que, para além de estruturado, não é estanque, querendo com isto que dizer que, dentro daquilo que é o horário e as rotinas a ele associado, existe um tempo que “se alimenta das hipóteses e da curiosidade dos adultos e das crianças, de pausas e de avanços” (Mussini, 2020, p. 74), revelando aqui

alguma flexibilidade, algo que Zabalza (1992), citado por Sampaio (2009) também sugere, “ao invés da rigidez do processo com crianças” (p. 6).

V. Espaço exterior

O espaço exterior oferece dois campos mistos de futebol e basquetebol, e uma componente que me interessou particularmente – a Natureza. Grande parte do espaço exterior é composto por espaços onde a natureza se encontra a disposição das crianças, em espaços de areia, de terra, com várias árvores e em níveis diferentes, o que permite que as crianças possam explorar das mais variadas formas. Ademais, num destes espaços, encontram-se um galo e uma galinha de estimação, cuidados pelas crianças de toda a escola, e, ainda, uma pequena horta, à responsabilidade do Jardim de Infância. Nesta horta encontram-se, também, dois compostores, onde as crianças depositam os resíduos orgânicos para mais tarde utilizar na horta. Para além de ser um espaço desafiador, entende-se que existe um sentimento de pertença por parte das crianças, pessoal docente e não docente, sendo que as crianças demonstram gosto em cuidar desta horta e dos animais.

Sendo o tema principal desta investigação brincar no espaço exterior e as suas potencialidades, desde o primeiro dia deste estágio que eu soube que tinha tudo para correr bem, relembro uma das minhas primeiras notas de campo: “o exterior: que sonho”. Não só o espaço em si, que oferecia inúmeras possibilidades de exploração, mas pela forma como era visto pela educadora cooperante, e como esta trabalhava tão bem a importância de cuidar da natureza, sendo tudo aquilo que sempre sonhei e que, no fundo, esta investigação pretende evidenciar.

Capítulo IV – Descrição e interpretação das intervenções

Neste capítulo apresento as minhas intervenções nos diferentes contextos de estágio, fazendo uma descrição da atividade ou momento experienciado, seguida de um balanço, pretendendo refletir sobre o que observei, como pensei no momento e após o mesmo, referindo aspetos positivos e negativos da intervenção.

Estar particularmente atenta nos primeiros momentos de estágio foi fundamental para perceber até onde as minhas intervenções podiam chegar e que nível de abertura existia, por parte da instituição e das educadoras cooperantes, para que eu pudesse intervir de forma significativa.

Paulatinamente, observando os grupos em busca dos seus interesses, tendo em conta as suas características, consegui planificar algumas atividades que se enquadrassem no tema deste relatório. Com o passar do tempo, especialmente em jardim de infância, dei conta das inúmeras intervenções que fazia, não planificadas, é certo, mas que tinha a certeza do quão significativas tinham sido para aquelas crianças. Creio que não só por ser um contexto onde a brincadeira no espaço exterior tinha uma importância considerável, mas porque a relação estabelecida entre mim e aquele grupo era de total e absoluta confiança, de parte a parte. No fundo, revia-me neles e na sua vontade imensa de explorar a natureza com todos os sentidos.

Desta forma, para este relatório final de projeto, selecionei duas intervenções realizadas em cada um dos contextos, sendo uma espontânea e outra planificada.

1. Intervenção em contexto de creche

1.1. Nós e a Romãzeira

Descrição

Durante o intervalo da manhã, dos poucos que decorreram no espaço exterior, algumas crianças reuniram-se junto a uma das duas árvores que se podem encontrar no parque dedicado à valência de creche, enquanto outras exploram as estruturas presentes e os veículos de brincar. Entre as estruturas, destaca-se uma cozinha de lama, um painel com vários utensílios de cozinha em metal, presos por um cordão, onde as crianças podiam “fazer música”, e ainda um cubo sensorial, com objetos de várias texturas diferentes.

Salienta-se o facto de o parque ter um pavimento à base de borracha, impedindo o acesso a elementos naturais como pedras ou areia, oferecendo a sensação de segurança.

Apesar de não compreender, ao certo, o motivo pelo qual existiam tão poucos momentos de exterior, apercebi-me que o tempo atmosférico era um fator determinante para as crianças puderem usufruir deste parque. Existia uma preocupação muito grande em secar as estruturas disponíveis no mesmo, caso tivesse chovido, e, se estivesse muito frio ou a chover, não era possível frequentar este espaço.

Tendo em conta o tema da investigação, intrinsecamente ligado ao meu particular interesse pela natureza, decidi ficar por perto do pequeno grupo que se encontrava na romãzeira, observando-o e estando disponível para apoiar alguma possível iniciativa. O A. pediu-me ajuda para colher uma romã. Apanhámo-la, abrimo-la e comemo-la, durante o recreio, partilhando-a com o resto do grupo.

O A. olhou para as romãs na romãzeira.

A: “Caíí..ahn.. Cói” (Cármén...Colo) – esticando os braços.

Já no meu colo, tenta chegar a uma romã, e arranca.

Eu: Queres comer?

A: Shi! (sim!)

Eu: A Cármén vai partir a romã, e tu tiras as bolinhas, pode ser?

A: Rru-ã. Eu: sim, a romã. Já viste as bolinhas? Papa, é bom!

Muitos reuniram-se à minha volta, querendo também provar. A S. disse-me que é comum eles pedirem para comer.

Nota de Campo 12/11/2019

Balanço

Este episódio decorreu logo nas primeiras semanas de estágio, pelo que a exploração deste espaço acabou por espelhar a necessidade que o grupo tinha de contactar com o exterior, mais concretamente, estabelecer ligação com a natureza, indo para além da exploração de elementos naturais que aparecem, por vezes, descontextualizados, na sala. Ao responder ao apelo do A., não só estabeleci esta ligação como também percebi que a minha decisão de tema de relatório final de mestrado estava de acordo aquilo que eu realmente sentia

em relação ao tema – a felicidade de estar em contacto com a natureza, quer das crianças quer a minha, e que, de facto, o espaço exterior podia ser uma extensão da sala, onde as crianças também se desenvolvem e realizam aprendizagens significativas. Hanscom (2018), sugere algumas experiências ao ar livre que envolvem os sentidos, sendo uma delas, precisamente, apanhar fruta ou bagas, destacando a importância de a criança não só estar a desenvolver os seus sentidos como também a compreender de onde pode vir a comida. De salientar também que “explorar naturalmente (...) com a boca não só melhora a tolerância e a consciência sensorial oral, como também fortalece o sistema imunitário” (p. 114).

Desta forma, como aspetos bem conseguidos, destaco o apoio à iniciativa da criança, permitindo que esta provasse e sentisse a textura da romã, promovendo uma experiência sensorial rica, assim como o facto de conseguir envolver mais crianças naquele momento, despertando-lhes o interesse em conhecer o fruto.

No que diz respeito à minha atitude enquanto estagiária, saliento o facto de ter conseguido criar uma relação de confiança com as crianças em tão pouco tempo, sendo que, estando por perto, sentiram-se mais seguras para explorar o ambiente que as rodeava, contando com a minha ajuda. Muito embora não tivesse sentido apoio por parte da equipa pedagógica, tendo ficado sozinha naquele momento com as crianças e, quando o partilhei com a equipa, não tivesse sido valorizado, não desmoralizei. Esta tinha sido a minha primeira intervenção espontânea, de acordo com o meu tema de investigação e com a minha essência enquanto ser e enquanto educadora. O primeiro passo no caminho descrito neste relatório.

Ainda assim, e por isso mesmo, este é um aspeto que considero a melhorar nesta intervenção: promover o envolvimento da equipa pedagógica na exploração do espaço exterior, mostrando as potencialidades do mesmo, com vista a contrariar o paradigma que parecia estar presente relativamente à faixa etária em questão, nomeadamente a nível da segurança. Estas ideias parecem estar interligadas com o facto de as crianças poderem ficar doentes, caírem ou magoarem-se de alguma forma. No fundo, o espaço aparenta ter sido pensado, porém, a sua utilização parece ser segura apenas quando as condições climatéricas são agradáveis.

Segundo Mouvét et al. (2004), trabalhar em equipa visa “na confluência do desejável e do possível” (p. 92) três propósitos – maneiras de ver, maneiras de fazer e maneiras de

ser. De uma forma geral, o trabalho em equipa visa debater e partilhar o olhar de e sobre todos os intervenientes da comunidade educativa, incluindo-se a si mesmo – no caso das crianças, foca-se nos seus comportamentos e competências, ao invés das suas dificuldades. Visa também transformar as práticas profissionais, permitindo uma co-construção de princípios, considerando “as contribuições e exigências de cada um” (p. 93). E, por fim, permite que cada um se sinta “indissociavelmente reconhecido em sua identidade e solidário aos outros” (ibid.).

Claro está que, para que este trabalho de equipa possa existir, é necessário um compromisso de todos os intervenientes para com o objetivo de ter uma prática colaborativa. Senti que este era um ponto que talvez necessitasse de mais atenção, uma vez que só tendo uma equipa que compreende a importância do espaço exterior é que estaria confortável para fazer a minha proposta.

Mesmo tendo considerado esta intervenção muito positiva, creio que, a partir dela, poderia ter pensado em formas de a articular com a vida da sala, estabelecendo uma ligação entre exterior e interior. Tendo explorado de forma sensorial o fruto, cheirando-o, observando as sementes, comendo-o, poderia ter pensado num momento de expressão plástica em pequenos grupos, onde as crianças poderiam explorar a cor da romã através da pintura com o seu sumo, por exemplo. Mais tarde, surgiram atividades interligadas com o outono, onde voltei a trazer a romã num cesto cheio de frutos característicos da estação. O A. reconheceu este fruto, assim como a B., e podia ter utilizado esse momento para proporcionar a atividade acima pensada.

1.2. Vamos lá fora!

Descrição

Esta atividade foi planificada nas últimas semanas do estágio, tendo como base, sobretudo, a observação das crianças nos seus momentos lúdicos, interiores e exteriores (Apêndice 5). Como referi anteriormente, constatei que o grupo não tinha muito contacto com o espaço exterior, estando limitado, na maior parte das vezes, a um pequeno parque no interior das instalações, que tantas vezes se revelou já pouco desafiador para grande parte das crianças. No fundo, tratou-se de uma visita ao espaço exterior adjacente às instalações do estabelecimento, com a intencionalidade de proporcionar um momento de exploração livre da natureza do seu estado selvagem, uma experiência sensorialmente rica

em contacto com a Natureza. Planeei a saída ao pormenor, deixando uma única coisa em aberto- a chegada ao espaço.

Em primeiro lugar, pedi aos encarregados de educação para que preparassem um Kit de inverno (Apêndice 3): uma muda de roupa completa e um casaco mais quente. Atendendo à preocupação de alguns pais, que já tinha sido notada noutras ocasiões, pedi que as crianças viessem com roupa que pudessem sujar. Esta mensagem foi publicada na plataforma de comunicação utilizada pela instituição – ChildDiary - onde profissionais e encarregados de educação partilham informações respeitantes ao quotidiano das crianças.

No dia previsto, as crianças fizeram-se acompanhar deste kit. Reunimos no tapete, como era habitual, e começámos (eu e equipa pedagógica) a preparar as crianças para a saída – troca de casacos e calçado (Apêndice 6.1). Enquanto isso, a educadora cooperante introduzia a atividade, conversando com as crianças sobre o que ia acontecer. Saímos do colégio numa fila a pares, tendo a educadora pedido que as crianças não deixassem a mão do seu par até chegarmos ao destino. À frente desta fila, caminhava a educadora com um elemento recém-chegado ao grupo, ainda em processo de adaptação, a meio, eu, com um dos pares da fila e, por fim, a auxiliar atrás, também com um dos pares da fila (Apêndice 6.2).

Logo à saída das instalações do colégio, a satisfação das crianças era visível. O G. e o J. saltavam e riam. Nos poucos metros percorridos até ao espaço que escolhi, eu e a educadora chamámos a atenção das crianças para os detalhes do meio envolvente, ao que estas responderam com alguma surpresa e felicidade, reconhecendo elementos naturais, como as pedras e os caracóis, mas também os carros e a estrada.

Uma vez chegados ao destino, as crianças começaram, timidamente, a entender e explorar aquele espaço. Algumas mais tímidas, começaram a experiência ainda com o seu par, não largando a mão, deslocando-se com algum cuidado, até que os seus interesses falassem mais alto e decidissem explorar sozinhos. Outras, talvez por estarem mais familiarizadas com o meio natural, partiram sozinhas na sua exploração, sendo que duas delas sentaram-se no meio da vegetação (Apêndices 6.3 e 6.4). A M. foi a primeira, ao que a auxiliar a repreendeu de imediato, alegando que se ia sujar. Tanto eu como a educadora fizemos questão de explicar que não fazia mal, a ideia era explorar livremente, sem preocupações com a roupa, tendo sido por isso que tinha sido pedido o kit. Infelizmente, a M. não se

sentiu mais à vontade para repetir este comportamento, tendo optado por explorar o espaço a correr, saltitar, andar..., mas não se voltou a sentar no chão.

Posteriormente, o M. teve a mesma ideia. Sem que ninguém lhe chamasse a atenção para nenhum impedimento, sentou-se no meio da vegetação, sorridente, puxando as ervas que estavam ao seu redor, sentindo a terra molhada nas suas mãos. Consegui captar este momento através do registo fotográfico e até hoje é um dos registos que mais me orgulho de ter feito (Apêndice 6.5). Tentei captar o máximo de informação possível através deste tipo de registo, sendo que as notas de campo pareciam impossíveis de escrever, com tanta atividade a decorrer à minha volta.

À medida que o grupo se sentia mais à vontade com o espaço, começou a dispersar do raio de proximidade com o adulto, até chegar a uma das zonas que me despertava alguma preocupação, uma vez que tinha muitas silvas. Nesta altura, a educadora sugeriu que as crianças fizessem uma corrida até determinado ponto, passando pelas silvas, onde eu estava. Nesta corrida, o M. acabou por tropeçar nele próprio e cair.

Numa fração de segundos, tive de decidir se aquelas representavam um perigo ou não, uma vez que as crianças já estavam demasiado próximas do local, estando assim, perante uma situação de risco. Direcionei o meu olhar para as crianças e disse:

Malta, não podemos passar aqui! Estão aqui picos... querem ver?

Mal terminava esta frase, o M.C, que já se tinha juntado ao grupo, tropeçou, ficando pertíssimo de um ramo. Embora me tivesse assustado, não o transmiti ao grupo, ajudando apenas o M.C a levantar-se. Mostrei o ramo ao grupo, dizendo:

“vêm aqui? Estes são os picos das silvas. Se caírmos em cima deles, fazemos dói-dói! Se calhar, é melhor voltarmos para trás e irmos ver aquela árvore gigante! É um eucalipto... alguém quer ver melhor os picos?”

A M. quis. Os restantes observaram com muita atenção o cuidado com que a M. tocou no ramo.

Nota de campo – 10/12/2020

Ultrapassado este momento, e já quando nos dirigíamos para um dos grandes eucaliptos (Apêndice 6.6) onde se encontrava a auxiliar, a L. afastou-se, tendo visto um dente-de-

leão. Achei interessante a curiosidade e atenção dela em relação ao que estava a observar, pelo que fui ter com ela (Apêndice 6.7).

Arrancou-a, cheirou e esfregou no nariz, sentindo as pequenas pétalas na ponta do nariz.

Eu: Cheira bem?

L: Shi, fuor!

Tão engraçada... consegui tirar foto!

Nota de campo – 10/12/2020

Conseguimos chegar ao eucalipto, de onde a auxiliar retirava alguns frutos para que as crianças pudessem cheirar (Apêndice 6.8). Cheiraram os frutos, as folhas, os ramos que ali se encontravam, sentiram as diferentes texturas que aqueles elementos apresentavam, e, naturalmente, transformaram-nos em brinquedos.

O L. chamou-me a atenção para o que conseguia fazer com um ramo pequeno, balançando-o no ar. Neste instante, reparou que existia um ainda maior (Apêndice 6.9).

L: Tana, pau gande!

Eu: uau... que vais fazer?

L: Tana, àvu!

E mandou o ramo, do tamanho dele, contra a árvore! O ar dele de traquina e de uma felicidade extrema a olhar para mim, como quem diz “sou capaz”.

Nota de campo – 10/12/2020

Ao verem o L., mais três crianças repetiram a mesma brincadeira, dando gargalhadas.

Antes de voltarmos a reorganizar o grupo, perguntei se alguém queria levar alguma coisa para a sala. A M. deu-me um ramo e o fruto que tinha apanhado (Apêndice 6.10).

M: Oia, bolina!

Eu: Boa... mostra à Carmen para tirar uma fotografia!

M: é!

E fiz o registo deste momento. Talvez este tenha sido o meu primeiro registo em que envolvi, de facto, a criança na minha investigação.

Nota de campo – 10/12/2020

Durante o regresso, foi notório o cansaço do grupo, tendo demorado mais tempo a chegar ao ponto de partida. Questionei a Auxíliar e a Educadora sobre a atividade, como achavam que tinha corrido, ao que a primeira me respondeu que tinha sido muito engraçado ver o grupo ali, que eles tinham interagido muito bem entre eles e com o espaço, e, a segunda, com a mesma opinião, reforçando a ideia de que ficou muito surpreendida com o comportamento do grupo, não existindo qualquer tipo de situação de risco ou de conflito.

Balanço

Foi a primeira experiência, enquanto grupo, destas crianças num espaço em que a natureza se encontrava no seu esplendor.

Quanta gratidão, é tudo o que posso dizer em relação a esta intervenção. A Educadora ficou muito surpreendida com o comportamento do grupo, considerando que “portaram-se muito bem”, incluindo os elementos que poderiam despoletar momentos menos tranquilos.

As crianças estavam visivelmente felizes por estar fora dos muros, exploraram ativamente o espaço, sendo automático o comportamento de correr sem destino, para os mais destemidos, ou sentar na terra molhada a observar e puxar a ramagem molhada. Ainda que tivesse algum receio que o grupo explorasse o silvado, consegui que fizessem observações no mesmo, tocando nas terminações aguçadas do mesmo, da mesma forma que encorajei as suas explorações espontâneas – cheirar folhas de eucalipto, apanhar e atirar ao ar glóbulos do mesmo, assim como pedaços da sua casa, colher flores, tocar na terra molhada, explorar terrenos mais acidentados. Embora tenha noção que esta saída apenas não tenha sido suficiente, sei que “abri esta porta”, para as crianças e para a equipa

pedagógica, o que me deixa extremamente satisfeita. De acordo com Bilton, Bento, & Dias (2017),

Brincar com elementos naturais possui também uma componente de risco, sendo difícil prever ou controlar tudo aquilo que a criança encontra no espaço.[Porém], a possibilidade de acidente, quando se utilizam elementos naturais para brincar, não deve impedir a sua utilização pelas crianças (...) (p. 50).

Por outro lado, as autoras referem ainda que brincar com risco exige uma “avaliação ponderada por parte do adulto, procurando-se perceber até que ponto é que a sua intervenção pode perturbar ou apoiar a criança” (p. 68). Assim, “importa garantir que a ansiedade do adulto nas situações de risco não compromete a experiência de risco.” (p. 69). Considero que, apesar de não ter permitido que as crianças experimentassem passar pelas silvas, uma vez que avaliei a situação como de alto risco, deixei que estas explorassem as mesmas, com cuidado, para que percebessem porque era tão perigoso, ficando de igual forma a conhecer aquele aspeto do espaço que exploravam. Por outro lado, devido à azáfama em completar tarefas que diziam respeito à época festiva, não me foi possível fazer qualquer tipo de atividade com os materiais recolhidos na natureza, embora tivesse pensado num painel onde estes poderiam estar colados e as crianças completariam com recurso a materiais riscadores ou tintas acrílicas, possibilitando uma experiência multisensorial. Uma outra possibilidade seria transformar os pequenos ramos em personagens que as crianças pudessem utilizar nas suas brincadeiras simbólicas.

Sinto que, apesar de ter sido uma intervenção bastante significativa, poderia ter sido melhor consolidada através destas atividades, considerando este um aspeto a melhorar, assim como uma adversidade. Devido à dificuldade em articular esta atividade com outras (inúmeras) que já decorriam no âmbito da preparação da festa de Natal, não me foi possível implementar outras ideias e dar continuidade a esta ligação entre exterior e interior. De acordo com Pestana & Pacheco (2013) , “as aprendizagens só são significativas se for dado tempo à criança para interiorizar essas aprendizagens, mediante um pensar lento, crítico e autêntico” (p. 7), introduzindo o conceito de “Currículo sem tempo”. Fico com a sensação de que foi um momento com muito potencial, mas que não foi aproveitado na sua totalidade, não tendo sido dada a oportunidade de aprofundar melhor as observações das crianças. Ainda sim, as intencionalidades foram cumpridas, proporcionei uma experiência sensorialmente rica que poderá contribuir para a formação de novos conhecimentos (Viera & Lino, 2007), nomeadamente no que diz respeito ao

conhecimento do mundo natural, dando-lhes possibilidade de usufruir da sua liberdade de criar (Winnicott,1975), de ser e de sentir o mundo que as rodeia, através de brincar.

2. Intervenção em contexto de Jardim de Infância

2.1. O muro

Descrição

Durante a pausa da manhã, antes do almoço, o grupo encontrava-se a brincar no espaço exterior, como o fazia sempre em todas as pausas do dia. O espaço é rodeado por um muro que delimita as instalações do estabelecimento, tendo um gradeamento associado. Embora não seja permitido pelas auxiliares, por motivos de segurança, a curiosidade das crianças acaba por vencer, aproveitando todos os momentos para correrem riscos e desafiarem os seus próprios limites.

A E. conseguiu subir por um tronco junto a este muro (Apêndice 7.2), chegando até ele, agarrando-se ao gradeamento. Enquanto observava o cuidado da E. à medida que avançava, equilibrada, no muro, dei conta que a C. estava a subir o mesmo tronco (Apêndice 7.1 e 7.3), para acompanhar a companheira de todas as suas brincadeiras. Notava que ela estava um pouco insegura, por isso, aproximei-me. Quando cheguei perto, a C. ria-se sozinha. Tinha conseguido chegar ao muro e agarrava-se ao gradeamento com toda a força. Decidi acompanhá-la, apoiando a sua iniciativa e mostrando-me disponível, transmitindo-lhe segurança. A E. esperou por ela, tranquilamente.

Enquanto avançava, fui-lhe chamando a atenção para as particularidades daquele desafio, do quão importante era olhar para onde colocávamos os pés, as mãos, e sobretudo onde fazer força para não perder o equilíbrio quando os desníveis surgiam.

Balanço

Sem estar à espera, surgiu a oportunidade de intervir de forma tão natural que nem quis acreditar. Tudo o que a criança esperava de mim era apoio, de modo a sentir-se segura e arriscar, para que pudesse acompanhar a sua melhor amiga nas suas brincadeiras. Fiz questão de lhe dar espaço para testar os seus limites, embora pudesse ter sido mais permissiva no que diz respeito às tomadas de decisão em cima do muro. Ainda assim, considero que a C. tenha superado as suas inseguranças, tendo-se mostrado persistente e

resiliente perante aquele desafio, sendo que estas eram as principais intencionalidades da minha ação quando decidi intervir.

Neto (2020) categoriza as escolhas que as crianças fazem ao brincar arriscado, enquadrando “fazer equilíbrio em cima de um muro” (p. 101) como uma prática lúdica de “confronto com o espaço natural ou construído” (ibid). Este brincar permite “novas dinâmicas (...), mais robustas quanto ao sentido de realizar perícias corporais com um grande impacto motor, emocional e simbólico” (ibid). Acrescenta ainda que, para além de aperfeiçoar o seu desenvolvimento motor, os desafios que a criança enfrenta neste brincar arriscado faz com que esta supere os seus medos e frustrações, aguace a sua capacidade de resolução de problemas e ganhe maior segurança e autonomia.

O brincar arriscado, de acordo com Bilton, Bento, & Dias (2017), pode ser definido como uma oportunidade da criança testar os seus limites, como referi anteriormente, “uma forma emocionante, assustadora e entusiasmante de brincar físico” (p. 67). Este brincar envolve vários sentimentos, como a felicidade, o medo, o orgulho, que foram bastante visíveis na C., que apesar de parecerem contraditórios, são eles que “fazem com que o risco seja tão cativante, levando a que as crianças persistam na tarefa, superem o medo e vivam o entusiasmo” (Apter, 2007, as cited in ibid.). Assim, o contacto com o risco “potencia a aquisição de atitudes de persistência e de empreendedorismo” (idem., p. 70), características que a C. apresentou não só neste momento como em outros que tive oportunidade de observar, nomeadamente trepar a algumas árvores do espaço exterior.

De alguma forma, acabei por estar sozinha neste momento, o que fez com que apenas pudesse acompanhar duas crianças de cada vez... Dizer “Não” ou “Agora não” custou-me imenso, embora tivesse cumprido com a minha promessa, e mais tarde tivesse dado oportunidade a todas as crianças que me requisitavam. Esta minha atitude advém do facto de nem toda a equipa estar de acordo em relação a este tipo de brincar, nomeadamente uma das monitoras. Aqui, mais uma vez, importa realçar o trabalho de equipa que, apesar de ser extremamente visível, não deixa de apresentar algumas incongruências. Se, por um lado, a educadora apoia este tipo de iniciativas porque reconhece o seu impacto positivo no desenvolvimento das crianças (Bilton, Bento, & Dias, 2017), a monitora, na ausência da primeira, impede as crianças de correr este tipo de risco, alegando que podem cair e magoar-se. As mesmas autoras consideram a influência de valores sociais e culturais na forma como o risco é gerido, sendo que, de acordo com Bento (2012), se trata de conceções e mentalidades que vão para lá da educação pré-escolar. No fundo, “a imagem

da criança indefesa e incapaz é fortemente veiculada na nossa sociedade, podendo colocar entraves ao reconhecimento de outras perspectivas de criança, mais associadas a imagens de competência, determinação e autonomia” (p. 70) – perspectiva esta visada pelas OCEPE (2016). No fundo, em relação a este aspeto, poder-se-á dizer que existe um ligeiro paralelismo com a minha intervenção em creche “Vamos lá fora”, quando a auxiliar impede que a criança explore o espaço por correr o risco de se sujar ou de comer terra.

Articulando esta atividade com as aprendizagens propostas pelas OCEPE, é possível identificar que a C. “tem consciência dos riscos físicos que pode correr e adota normas de segurança” (Silva et al, 2016, p. 36), “Demonstra gosto pelas atividades físicas, procurando progredir a partir do que já sabe fazer” (idem., p. 46), dominando movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, como o trepar.

2.2. A casa dos pássaros

Descrição

Este foi o meu primeiro projeto desenvolvido a partir do verdadeiro interesse das crianças, surgindo a partir de uma sugestão das crianças aquando da reunião de conselho de sexta-feira, onde, entre muitas outras tarefas, o grupo sugere o que quer fazer para a semana seguinte (Apêndice 8).

Desta forma, informei o grande grupo que iríamos fazer uma casa para os pássaros que costumavam andar pelo nosso espaço exterior, utilizando uma caixa-ninho que a educadora cooperante já me tinha mostrado. Rapidamente surgiram vários interessados em participar nesta atividade, tendo sido escolhidos pela ordem em que se propuseram, levantando o dedo no ar.

Estando o grupo definido, teríamos de reunir para perceber como fazer uma casa para os pássaros, o que era um ninho, o que cada um sabia sobre o tema e o que precisaríamos de saber para levar o projeto a um bom porto. Esta seria a primeira etapa do desenvolvimento por do projeto.

A reunião decorreu no período da tarde, após o Conselho, na zona central da sala. Levei a caixa-ninho para que o grupo pudesse reconhecer este objeto e o que poderíamos fazer com ele (Apêndice 9.1).

Comecei por chamar a atenção para as particularidades da caixa, tendo começado desde logo a surgirem algumas questões por parte da C.:

“Se nascerem bebés, a palha não dá para todos! Podemos por mais!”

“Será que eles conseguem entrar por este buracinho?”

“Vamos pendurar lá fora, não é?”

Nota de campo 13/10/2020

E esta última questão serviria de ponte para ligar ao conhecimento do mundo natural, nomeadamente o que o grupo sabia sobre ninhos e quais seriam as condições ideais para um ninho ser utilizado em segurança para os pequenos pardais. Então, questioneei o grupo sobre qual seria o melhor lugar para um ninho.

C: *“Na árvore do meio! Porque tem muitos insetos para os pássaros, tem muitas folhas para fazerem o ninho e estão mais protegidos. Porque é mais seguro... até por causa dos meninos”.*

Nota de campo 13/10/2020

Nesta altura, dois elementos do grupo começavam a dispersar a sua atenção para o que acontecia ao seu redor. Sugeri que se pintasse a caixa ninho, o que voltou a captar a sua atenção. Delegámos as cores e espaços que cada um poderia pintar, escolhemos um pequeno ramo de entre os que se encontravam na área das Ciências, para que servisse de poleiro para os pardais conseguirem entrar, pintámos a casinha e colocámos a secar (Apêndices 9.2 e 9.3).

No dia seguinte, a sala de reuniões foi o espaço exterior, junto à árvore que a C. tinha sugerido. Levei uma manta e um livro que a educadora cooperante me emprestou –Dias & Rosário (2014) – a caixa ninho já pintada, alguma rafia que substituiria a palha que estava em falta e o meu bloco para apontar as observações que o grupo ia fazendo (Apêndice 9.4). É de salientar a riqueza que este livro oferece, intitulado-se como um “Guia para conhecer a Natureza”. Através deste livro consegui perceber de que forma poderia abordar o conceito de ninho utilizando uma linguagem clara, simples, de fácil

compreensão para as crianças, assim como ter acesso ao procedimento correto para instalar uma caixa ninho, sendo esta uma das atividades propostas pelas autoras.

Assim, começámos por fazer uma pequena pesquisa sobre ninhos. Felizmente, tudo o que o livro dizia sobre as condições favoráveis para uma caixa-ninho ter sucesso, nós tínhamos cumprido. Acabámos por descobrir outros tipos de ninho que as aves podem fazer e ainda descobrir uma palavra nova: predadores.

Por fim, preparámos a casa dos pássaros: colocar a ráfia, de diferentes cores, tendo cada elemento do grupo escolhido a cor do pedaço com que iria contribuir, de forma a garantir o máximo conforto para os possíveis ocupantes, dando resposta à preocupação da C. (Apêndice 9.5).

Restava colocar a caixa-ninho no seu devido lugar. Para este momento, pedi o auxílio da educadora cooperante, uma vez que o solo era irregular e iria precisar de ajuda para manter o escadote equilibrado (Apêndices 9.6 e 9.7). Seguimos as instruções do livro e colocámos a casa um pouco inclinada, com a ajuda de uma pedra. Foi o momento mais alto do projeto. A felicidade das crianças ao verem que tinham concretizado uma ideia que já havia sido proposta há algum tempo foi visível no rosto de cada uma.

Após este momento, voltámos para o tapete para fazer um pequeno balanço do projeto. Coloquei as seguintes questões: “O que aprendemos com o livro?” e “O que acharam deste projeto?”. As respostas das crianças foram muito positivas, mesmo daqueles dois elementos que, ao longo do projeto, foram dispersando a sua atenção para outras atividades.

Eu: Foi bom? Aprenderam coisas novas? A Carmen esteve bem?

C: Eu acho que disseste coisas interessantes, aprendemos muitas coisas.

R: Foi bom... aprendi a ouvir o que falas.

A: Eu não aprendi nada porque eu não vi, não ouvi e não tive com atenção.

Nota de campo – 14/10/20

O A. revelou uma grande capacidade de autoavaliação. Foi um dos elementos que mostrou algum desinteresse numa fase inicial do projeto, porém, acabou por se manter no grupo devido à atividade da pintura e ao facto de poder ter acesso ao exterior. Confesso

que senti algum desconforto quando percebi que aquela criança parecia não estar suficientemente envolvida no projeto, pelo que recorri à opinião da educadora B. Chegámos à conclusão que o A. teria de se manter naquele grupo uma vez que tinha sido a sua escolha. Esta seria uma forma de chamar a atenção do A. e das crianças, no geral, do quão importante é tomar decisões conscientes e ser responsável quando se escolhe determinada atividade, sendo que esta era uma competência que o A. precisava de melhorar.

Como educadora, é um misto de sentimentos quando uma criança nos diz que não aprendeu nada. Por um lado, pensamos o que poderíamos ter feito de diferente para captar a atenção desta criança, ou até mesmo estar mais atenta aos sinais que manifestara aquando da escolha dos elementos do grupo – pareceu-me que o A. escolheu integrar o grupo porque um dos seus companheiros favoritos de brincadeira também o fez. Por outro lado, algo está certo em relação ao A., pois este tem consciência de que não procedeu da melhor forma, entende que não aprendeu tanto como os outros colegas por falta de atenção, tendo mostrado posterior interesse no momento de registo.

Considero, sobretudo, que poderia ter estado mais atenta aos sinais que a criança manifestou, um aspeto de extrema importância referido por Silva et al (2016).

No dia seguinte, fizemos o registo deste projeto em papel pardo, no qual, de forma resumida, enumerámos as etapas do seu desenvolvimento (Apêndices 9.8 e 9.10). Para além de participarem na ilustração deste registo, alguns elementos do grupo mostraram vontade em transcrever algumas palavras das frases que tinham enunciado. O projeto terminava com a apresentação deste mesmo registo ao grande grupo (Apêndice 9.9).

Balanço

De acordo com Silva M. I. (1998), é necessário que “o educador reflecta sobre as razões e critérios que o levam a decidir apoiar o desenvolvimento de determinado projecto” (p. 103). Assim o fiz, e decidi intervir porque, em primeiro lugar, partia do interesse do grupo, e, em segundo, porque estava ligado ao meu tema de relatório final: as potencialidades do espaço exterior.

Não posso dizer que tenha feito uma planificação formal desta intervenção, mas fui organizando as ideias num papel, registando em conjunto com o grupo todas as etapas e aprendizagens realizadas. As intencionalidades desta intervenção passaram por dar resposta ao interesse das crianças, aprofundar conhecimentos acerca do mundo natural,

nomeadamente a nível das aves e dos seus ninhos, e, por fim, abordar a importância de cuidar da Natureza, trabalhando também o sentimento de pertença ao mundo natural.

Fui sentindo algumas dificuldades em captar a atenção de alguns elementos do grupo que, por si só, perdem o interesse com facilidade, como o A., principalmente na primeira reunião, que decorreu na área central da sala, estando constantemente a ser interrompida por outras atividades mais ruidosas que se passavam ao nosso redor, nomeadamente o lançamento de aviões de papel. Ainda assim, “recuperei-os” quando sugeri que se pintasse a estrutura. Nesse momento apercebi-me que não podia deixar ninguém para trás e que o projeto só faria sentido se todos pudessem dar o seu contributo e sentirem-se realizados com o mesmo, isto é, ter prazer na atividade.

Num segundo momento, resolvi utilizar o exterior como extensão da sala. De acordo com Hanscom (2018), o espaço exterior oferece o equilíbrio necessário de estímulos para que seja feita uma integração sensorial significativa, pelo que a reunião tinha tudo para decorrer de forma mais tranquila. E assim foi.

No dia seguinte, iniciámos o registo do projeto. Confesso que estava um pouco perdida, sem saber ao certo como iria registar e senti que poderia ter-me preparado melhor para esta etapa. A Educadora B sabia que naquele dia estava programado o registo, pelo que me trouxe um livro que me iria ajudar – Malavasi & Zoccatelli (2018). Ainda que não tenha feito uma leitura muito aprofundada, vi alguns exemplos ilustrativos que, com a contribuição do grupo, me deram segurança suficiente para assumir aquela etapa. O registo acabou por ser o momento onde todas as crianças vieram a confirmar o seu envolvimento e vontade de intervir no projeto, cada uma à sua maneira – a ilustrar, a escrever... sendo que podiam escolher o que queriam fazer.

No que diz respeito à avaliação deste projeto, dei importância à observação direta, ao registo fotográfico e em vídeo, com ajuda da educadora, e às minhas notas de campo. Assim, ao analisar cada registo, tive uma melhor perceção de todo o processo, do envolvimento das crianças nas diferentes etapas, e até da minha postura. De acordo com Gandini e Goldhaber (2002), citado por Parente (2012), “A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo” (p. 15), sendo que, torna-se possível compreender as dinâmicas do processo, ou seja, construir uma ideia de como cada criança interage com o meio, com os pares e com os adultos, quais são os momentos e atividades onde demonstram mais envolvimento, e, no fundo,

como constrói o seu conhecimento. Ademais, o ato de revisitar estes registos dá ao educador “a oportunidade para refletir sobre as crianças e sobre os seus próprios modos de se relacionar com as crianças” (Parente, 2012, p. 15). E foi exatamente isto que aconteceu. A educadora tinha-me filmado enquanto fazíamos o balanço do projeto para que eu pudesse mais tarde olhar para mim e perceber qual a minha atitude e o que poderia melhorar. E há sempre espaço para melhorar. Reparei que deixei transparecer uma das minhas grandes preocupações quando perguntei *Gostaram? Aprenderam coisas novas? A Cármen esteve bem?*. Apesar de estar a querer saber o que todos tinham mais gostado no projeto, e que aprendizagens tinham realizado, acabei por me incluir nesta avaliação (apesar de também ter participado nela enquanto aprendente), estando preocupada com aquilo que tinha sido a minha primeira intervenção. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), “A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (p. 4), e na verdade, só depois de escrever sobre o que tinha acontecido e ter visto aquele vídeo é que me apercebi deste pormenor e de outros, tais como responder de forma mais insistente a uma criança que estava a elevar o tom de voz, interpelando os outros colegas – deveria tê-lo feito num tom mais calmo, noutra registo, para que a criança alterasse o seu.

Outro aspeto que gostaria de salientar foi o facto de o projeto ter demorado mais tempo a ser acabado do que aquilo que eu previa, e isso começou a deixar-me um pouco preocupada. A articulação entre rotina, horário e tempo da criança nem sempre é fácil. Na verdade, quando chegou o momento de comunicar com o grupo, entendi que tudo tinha acontecido no tempo certo, e que fechava a semana ao mesmo tempo que fechava aquele projeto. No tempo certo para mim, para me reorganizar quanto a futuros projetos, e no tempo certo para o grupo, uma vez que senti que respeitei o tempo que cada criança necessitava para experienciar a atividade de forma significativa. O conceito de Currículo sem tempo (Pestana & Pacheco, 2013) volta a surgir, desta vez bem conseguido, sendo este um aspeto muito positivo para mim e para as crianças.

Quase um mês depois, a C. entregou-me um desenho (Apêndice 9.11). Para minha surpresa, a C. tinha representado o momento em que eu estava no escadote a colocar a casa dos pássaros. O melhor feedback que podia existir, para lá de qualquer momento de avaliação... é ter a certeza de que proporcionei aprendizagens e sobretudo momentos significativos para aquela criança. Ainda hoje o guardo com muito carinho.

Ao articular com as aprendizagens a promover sugeridas nas OCEPE, creio que a que mais se enquadra nesta atividade é “Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (Silva et al, 2016, p. 91), sendo que o educador promove estas aprendizagens quando “cria oportunidades frequentes e diversificadas de contacto das crianças com a natureza” (idem., p. 92) e incentiva a “participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos (...), cuidado com ninhos, plantas e animais (...)” (ibid.). Podemos também identificar outras aprendizagens, nomeadamente na área de Formação Pessoal e Social, tais como “cooperar com outros no processo de aprendizagem” (idem, p. 38), “ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem” (ibid.), apesar de o A. continuar a precisar de trabalhar este aspeto, assim como “ir adquirindo capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades” (idem, p. 36).

No geral, estou muito satisfeita com o processo e com o resultado do projeto, considerando que consegui ultrapassar todas as dificuldades que fui encontrando, e ainda ter encontrado aspetos na minha prática pedagógica que posso melhorar, contribuindo para a minha identidade profissional. Penso que a aprendizagem mais significativa que retiro de todo este processo é acreditar na minha intuição, na minha essência, que me diz que tudo o que eu posso fazer na sala, também posso fazer fora dela. Este é também um aspeto visado nas OCEPE (2016). A mudança de atitude, quer minha quer das crianças, entre as duas reuniões foi muito significativa. O espaço exterior pode realmente ser um espaço educativo muito equilibrado, para além da brincadeira, pode ser a sala... Este projeto veio comprová-lo e levo-o como a maior aprendizagem deste estágio.

3. Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Questionários

Com o objetivo de compreender as conceções das educadoras cooperante, realizei um inquérito por questionário (Apêndices 10 e 11), via e-mail, a ambas as educadoras cooperantes. Sendo contextos de estágio completamente distintos, e tendo já ambos os estágios terminado aquando deste inquérito, já tinha recolhido elementos que me ajudaram a compreender as suas perspetivas - nomeadamente através da observação e conversas informais -, uma vez que as suas práticas, alicerçadas nelas, eram, por sua vez, muito distintas.

A primeira questão colocada no inquérito estava relacionada com a importância que brincar assume no desenvolvimento da criança.

A educadora de creche afirma que brincar é de extrema importância, sendo que “através do brincar a criança faz aprendizagens transversais a todas as áreas de desenvolvimento”. Já a educadora de jardim de infância elabora um pouco mais o raciocínio, uma vez que “atualmente é já consensual de que o brincar é o motor da aprendizagem”. Desta forma, a educadora B refere que “As crianças recriam a realidade através da ação simbólica, experimenta papéis sociais e explora materiais, numa dinâmica de observar, sentir, explorar e acrescentar significados, sempre com uma forte componente de prazer e ludicidade. Brincar é uma ação inerente ao ser humano e que na infância assume uma importância enorme no seu desenvolvimento.” A perspectiva de que brincar é uma ação natural da criança e que sustenta o seu desenvolvimento é apoiada por vários autores, começando desde logo por Silva et al (2016), Neto (2020), Rolim, Guerra, & Tassigny (2008), entre outros, que se referem a esta atividade como algo livre, espontâneo, que vai para além de ocupar a criança, sendo o motor das suas aprendizagens de uma forma holística.

Ambas as educadoras atribuem a mesma importância ao brincar como ação natural da criança e motor das suas aprendizagens, embora a educadora de jardim de infância consiga expor aquilo que realmente vê quando uma criança brinca.

De acordo com as OCEPE (2016), “brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender.” (Silva et al, p. 12), referindo a importância de diferenciar a conceção redutora do brincar como uma forma de as crianças estarem ocupadas ou “entretidas”, como é comum ouvir em vários contextos.

Articulando as respostas com a prática experienciada e observada, ambas as educadoras permitiam que as crianças brincassem de forma livre, dentro e fora da sala, sendo que em creche, este “fora” seja ainda dentro de quatro paredes, no espaço lúdico. Talvez devido ao facto de o estágio em contexto de creche ter decorrido, maioritariamente, em pré-época festiva, a equipa pedagógica de sala tinha uma maior preocupação em preparar as atividades e ornamentações natalícias do que propriamente acompanhar as brincadeiras do grupo. De uma forma geral, embora a educadora fosse partilhando comigo algumas observações que fazia ao longo do dia, não senti que esta tivesse tempo suficiente para observar, cuidadosamente, o diferente brincar das crianças. Infelizmente, durante este

período de sensivelmente 10 semanas, fiquei com a sensação de que brincar estaria a ser encarado como uma atividade que entretinha as crianças, enquanto não era hora de refeição ou da sesta, ou decorresse alguma atividade estruturada proposta pela educadora.

Por outro lado, em jardim de infância, apesar de já existirem mais atividades estruturadas, propostas quer pela educadora quer pelas crianças, brincar estava sempre em primeiro lugar, sendo, aliás, a primeira “atividade” do dia, adiando o habitual momento de acolhimento ou de tapete, neste caso, em MEM, de reunião, para depois de almoço. As crianças mostravam não só uma boa e saudável apropriação do espaço e dos materiais como também das suas rotinas. Brincar estava presente em sala de atividades, nas áreas, mas também no espaço exterior, utilizado em todos os momentos de pausa, para grande satisfação das crianças. A educadora fazia questão de acompanhar as brincadeiras do grupo, em especial no espaço exterior, nem sempre participando diretamente, mas lançando novos desafios, colocando questões, apoiando iniciativas e partilhando as suas observações com a restante equipa. Ademais, esta educadora estava constantemente a fazer registos fotográficos ou em formato vídeo das brincadeiras das crianças, das suas descobertas, para mais tarde refletir sobre aqueles momentos.

Desde logo nota-se algumas diferenças nas práticas das educadoras. Devido ao contexto pandémico, os estágios decorreram exatamente no mesmo período do ano, começando na chegada do outono e terminando no Natal. Sendo instituições diferentes, pessoas diferentes, formas de pensar diferentes, em jardim de infância, quase não dei conta de o outono chegar, pela habitual azáfama de preparar prendinhas para os pais ou enfeitar a sala com ornamentos natalícios. A vida continuou sendo, incondicionalmente, a criança como prioridade e foco de toda a atenção.

Em suma, é consensual que o brincar é de importância máxima, porém, o cuidado observado em relação a este brincar é completamente distinto e reflete-se, também, nas respostas deste questionário.

A segunda questão colocada tinha como objetivo relacionar esta atividade inata das crianças com o espaço exterior, procurando perceber o que as educadoras pensavam sobre o mesmo.

A educadora de creche refere-se ao brincar no espaço exterior como sendo de extrema importância, “porque a criança tem a possibilidade de apreender o mundo à sua volta”.

A educadora de jardim de infância, novamente, elabora um pouco mais o seu pensamento, referindo que o espaço exterior “amplia toda a potencialidade do brincar pois só por si, os elementos naturais e o espaço ao ar livre, ativam os sentidos e aumentam a capacidade de observação e de exploração (assim os adultos o permitam)”. Refere também a elevada autonomia que o exterior pode oferecer à criança nos seus momentos de exploração livre, “onde a criança não está tão limitada às regras de comportamento do espaço da sala e por norma pode dar uso à sua imaginação, ao seu corpo e ao espaço amplo” (Educadora B), podendo isto acontecer se o adulto o permitir, mais uma vez.

De facto, de acordo com Hanscom (2018), o exterior é um espaço que proporciona uma experiência sensorialmente mais rica e equilibrada, onde as crianças se tornam mais autónomas na sua capacidade de resolver problemas, desenvolvem o seu sentido de imaginação e criatividade e ainda, interligando com o contexto que vivemos atualmente, desenvolvem o seu sistema imunitário, aspeto igualmente referido por Neto (2020), sendo que a utilização do espaço exterior reduz a propagação do vírus.

A pandemia trouxe várias restrições à liberdade do ser humano, contudo, e até a nível pessoal, trouxe tempo para refletir sobre a vida, sobre o mundo, sobre as nossas ações. Para mim, esta é a oportunidade e, quem sabe, o incentivo que muitas escolas precisavam para usufruir do espaço exterior com maior frequência. Neto (2020) refere que é a melhor oportunidade para “desfrutar do clima excepcional de que beneficiamos, que permite aulas no exterior” (p. 24), permitindo um maior contacto com a natureza, “de modo a travar o contágio pelo vírus e a integrar as crianças no meio escolar” (ibid).

Relativamente à relação existente entre as respostas e a prática das educadoras, parecem existir algumas incongruências, nomeadamente em creche.

Apesar de a Educadora A se referir ao brincar no espaço exterior como de “extrema importância”, no decorrer do estágio, só testemunhei quatro idas ao exterior das instalações, sendo duas para o parque destinado para a faixa etária em questão, uma à zona dos alunos de 1º ciclo, onde se fez um momento de leitura ao ar livre e outra, nesta mesma zona, para exploração livre de bolas. Perante, na minha opinião, a insuficiência de oportunidades de explorar o espaço exterior, fiz a minha proposta – “Vamos lá fora”, anteriormente apresentada. Quando partilhei a minha ideia com a educadora, esta não expressou desde logo a sua opinião, remetendo-me para a coordenadora da valência de creche e jardim de infância da instituição. Confesso que na altura não pensei muito sobre

o que poderia estar por de trás desta ausência de manifestação. Dirigi-me à coordenadora, sozinha, apresentei a minha proposta e esta foi aceite com grande satisfação, uma vez que seria algo diferente do que aquilo que as crianças estariam habituadas. No dia em que esta ida ao espaço exterior decorreu, era notória alguma ansiedade por parte da educadora, preocupada com a segurança das crianças. Ao ver que tudo corria pelo melhor, a sua atitude alterou-se, tendo ficado mais descontraída, confessando-me mais tarde que ficou muito surpreendida com o comportamento do grupo em geral.

A causa desta tensão pareceu-me estar relacionada com a faixa etária das crianças (1-2 anos) e também com a estação do ano, que era o inverno. Esta é uma ideia que precisa de ser desconstruída junto das profissionais que a partilham, sendo que, como referi acima, Portugal é país com um clima extraordinário que permite a utilização do espaço exterior grande parte do ano. Por sua vez, países nórdicos como a Noruega, Suécia ou Dinamarca, com climas mais austeros, conseguem usufruir dos espaço exterior, mesmo em situações extremas, como a neve, adequando o vestuário das crianças. Desta forma, as crianças vivenciam a Natureza nas suas variadíssimas formas, independentemente da estação do ano, criando uma ligação com a mesma através das múltiplas experiências sensoriais que esta proporciona.

Num polo completamente oposto, a prática educadora de jardim de infância mostra-se em perfeita sintonia com a resposta dada. As crianças têm total liberdade de acesso ao espaço exterior, decorrendo não só brincadeiras como também outras atividades estruturadas, algumas delas propostas e intervencionadas por mim, na semana destinada para o efeito. Nota-se que a educadora olha para o espaço exterior e contempla todas as suas potencialidades, incluindo como extensão da própria sala, fazendo usufruto delas, transparecendo esta postura para as suas crianças. O espaço exterior é o lugar predileto das crianças, onde estas conseguem explorar a natureza, fazer descobertas, testar limites, correr riscos – “assim os adultos o permitam”, relembro – e, por isso, bastante valorizado pela educadora.

Em suma, as educadoras concordam com a importância de brincar no espaço exterior, sendo este uma forma de as crianças apreenderem o mundo que as rodeia, porém, as suas práticas são muito distintas.

Com o objetivo de esclarecer melhor esta dicotomia, que eu intuía existir, coloco a terceira questão direcionada para quais as potencialidades que o espaço exterior pode oferecer, na opinião das educadoras.

A educadora de creche refere-se ao espaço exterior como um espaço que “transmite bem-estar, liberdade, desperta a curiosidade, lança desafios, faz a ligação com as vivências na sala”, reconhecendo o espaço como uma possível extensão da sala, tendo isto sido por mim observado aquando do momento de leitura no exterior e a exploração livre de bolas.

Já a educadora de jardim de infância descreve o espaço exterior como “um espaço de maior liberdade de ação”, que permite que a criança organize o seu pensamento de acordo com as suas brincadeiras, fazendo “recurso de materiais mais abertos e naturais, podendo fazer uso da sua criatividade”, alargando as possibilidades de brincadeiras que podem ocorrer nas áreas que organizam a sala. A educadora faz também uma menção à importância deste espaço no desenvolvimento motor da criança, sendo que esta pode “usar todo o ser corpo de forma mais intensa: correr, saltar, trepar, rebolar...”, interligando-o com a dinâmica que as irregularidades e situações inesperadas que o espaço exterior pode oferecer.

Mais uma vez, de uma forma geral, as educadoras estão em concordância nas suas respostas, porém, as suas práticas evidenciam ser muito distintas. Sabendo quais seriam as potencialidades do espaço, a quarta questão estava relacionada com as condições necessárias, na opinião das educadoras, para usufruir deste espaço.

A educadora de creche começa por referir “Segurança perante a faixa etária”, o que deixa transparecer a sua principal preocupação e consequente limitação na sua prática. Continua referindo “riqueza das possíveis vivências”, lembrando-me a preocupação com que a instituição adequou o parque para esta faixa etária, dotando este de uma cozinha de lama – ainda que sem acesso a terra -, um painel com vários utensílios de cozinha em metal, presos por um cordão, onde as crianças podiam “fazer música”, e uma serie de “carrinhos” e “motas” de brincar. Termina referindo a necessidade de “adequar o vestuário para que não haja limitações de exploração”, o que me deixou muito satisfeita, tendo este sido um dos meus argumentos quando apresentei a proposta “Vamos lá fora!”. Apesar de não saber se o meu trabalho foi continuado, esta referência da educadora fez-me crer que a atividade tinha tido impacto e que, de certa forma, tinha deixado uma pequena semente na prática daquela educadora. Esta mudança de atitude e das representações que a equipa

tem é uma das finalidades da investigação-ação, que visa promover melhorias nas práticas educativas dos contextos onde decorre.

A educadora de jardim de infância começa por referir que “As condições de utilização do espaço exterior deverão ser refletidas em cada contexto, de acordo com as suas condições específicas. Devem ser analisadas e refletidas entre a equipa educativa e com os encarregados de educação, de forma a considerar as suas características e a adequação dos materiais, tempos de utilização e vestuário das crianças”. Cabe ao adulto tornar este espaço seguro, desafiante e convidativo à ação, “devendo ser desfrutado pelas crianças sempre que o desejarem, independentemente das condições climatéricas”. A educadora refere algo também abordado por Bento (2015) que, comparando com dados de outros países não faz sentido, que é o facto de não termos, ainda, “uma cultura de livre utilização do exterior, sendo pouco aceite que se utilize o espaço exterior em tempo frio e de chuva”.

Termina referindo que existe ainda um longo caminho a percorrer, salientando que é possível “prever tempos de exterior adequados às condições climatéricas, com roupas adequadas e com atividades intencionalmente promotoras de desenvolvimento” (Educadora B).

Embora as respostas das educadoras sejam muito diferentes a nível de explicitação de ideias, é possível estabelecer ligação entre estas e as práticas observadas. Ainda que em creche as oportunidades tenham sido escassas, os aspetos referidos pela educadora estão em concordância com as minhas observações aquando dos momentos no exterior, nomeadamente a preocupação com a segurança das crianças – em relação à ingestão de objetos de menor dimensão e de pequenos frutos que se encontram no chão, às irregularidades do terreno e ainda ao facto de as crianças dispersarem muito de um determinado raio.

Relativamente à prática observada em jardim de infância, o cuidado em pensar o espaço exterior com toda a equipa é visível todos os dias, sem exceção. Não houve um único momento de exterior, “intervalos”, em que não se dissesse que se podia trazer determinado material para o baú onde as crianças guardam tudo o que ali utilizam, ou outras formas de utilizar o espaço, cuidados a ter em relação a crianças com necessidades educativas específicas, ideias de atividades a desenvolver. Este trabalho com a equipa e “o longo caminho a percorrer” está também espelhado na descrição da minha intervenção “O muro”, quando referi que existem algumas limitações na exploração do espaço,

nomeadamente se a educadora não estiver por perto. Apesar de todos membros da equipa pedagógica reconhecerem a importância daquele espaço para as crianças e o seu desenvolvimento, apresentam algumas inseguranças no que diz respeito às brincadeiras mais arriscadas. Estas inseguranças podem ser ultrapassadas, sobretudo, através da partilha de conhecimento, da demonstração das potencialidades do espaço e dos seus benefícios para o desenvolvimento das crianças, possivelmente através da partilha de outras equipas e práticas pedagógicas onde existe usufruto do espaço exterior em total liberdade e segurança.

A quinta questão estava relacionada com os desafios que o espaço exterior pode trazer para a prática pedagógica.

A educadora de creche não consegue especificar bem a sua resposta, referindo que “Neste espaço a criança é confrontada com diversos desafios ao nível das diferentes áreas de desenvolvimento: Como se relaciona com o mundo e com os outros, como responde perante obstáculos, como explora o espaço, ...”. Tendo interpretado esta questão como qual o desafio para a criança, a educadora concentra-se nos desafios que esta pode encontrar em relação ao terreno e às suas particularidades, como também na forma em como as crianças se podem relacionar num meio diferente da sala de atividades.

Por outro lado, a educadora de jardim de infância refere aquele que, a meu ver, é também o grande desafio do espaço exterior: o adulto. A educadora refere que “O verdadeiro desafio do espaço exterior é para os adultos, que por norma o vêm como espaço de deixar as crianças brincar. Não há mal em deixar as crianças brincar, mas o espaço exterior tem de ser visto como potencialmente educador, devendo o adulto intencionalizar esse espaço e identificar as possibilidades de ação que ele permite.”, interligando com a sexta questão que viria a estar relacionada com o papel do educador neste espaço.

Embora a educadora de creche não tenha referido de forma clara e objetiva os desafios que encontra no espaço exterior, a sua resposta reflete a sua preocupação maior que é como as crianças vão reagir ao que podem encontrar, tendo-me deixado com a sensação que este não é, ainda, um tema sobre o qual a educadora se tenha debruçado, refletindo, verdadeiramente, sobre que potencialidades aquele espaço pode ter para além dos desafios que levanta, sendo o maior deles aquele referido pela educadora de jardim de infância : olhar para ele como um espaço educativo, como aliás sugerem as OCEPE (2016),

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Silva et al, p. 29)

No que diz respeito à relação entre a prática pedagógica das educadoras e as suas respostas, fica clara a distinção que senti entre um estágio e outro, sendo que, em creche, as potencialidades do espaço exterior não estavam conscientizadas, como referi no parágrafo acima, e, por isso, de certa forma “negligenciado”, ao passo que em jardim de infância, o espaço exterior era verdadeiramente um uma extensão da sala, visto como espaço educativo, para além dos desafios que poderia apresentar, sendo que o único apresentado na resposta da educadora foi o único testemunhado: o adulto.

Para terminar o questionário, quis compreender que papel é que o adulto deveria desempenhar neste espaço exterior, na opinião das educadoras.

A educadora de creche refere que “Numa primeira fase é importante observar e estar por perto/disponível para perceber as curiosidades das crianças, as suas dificuldades, a sua capacidade de resolver problemas e responder a questões que se colocam” para numa fase posterior o educador ser capaz de colocar novos desafios “para que a criança sinta vontade de ir mais além”.

Já a educadora de jardim de infância afirma que o adulto tem um papel fundamental na forma como “está nesse espaço e como intervém, colocando desafios e fazendo suporte de novas aprendizagens”, tendo a mesma visão que a educadora de creche. Refere ainda que “O brincar livre também necessita de um olhar do adulto, ouvindo a criança e colocando questões, apoiando a sua reflexão e alargando os seus conhecimentos e conceitos”, sendo claro o paralelismo entre a educadora de creche, salientando a importância de observar a criança, fazer uma partilha sustentada de pensamento (Folque, 2018), trabalhando na sua zona de desenvolvimento próximo.

Contudo, esta educadora salienta um aspeto importante em relação ao papel do adulto, que é o de refletir sobre o próprio espaço, afirmando que “Um espaço intencionalmente pensado e equipado, passa a ser um cenário educativo propositor e desafiante”, interligando este pensamento com a sua resposta anterior, onde identificava a falta de

cultura livre utilização do espaço exterior e a dificuldade de o adulto ver o espaço exterior para além do brincar. Acrescenta ainda que é necessária uma atenção acrescida às possibilidades de ação e prevenção da segurança necessária, “buscar materiais que sejam soltos e de fim aberto, aumentando as suas possibilidades de utilização e a diversidade de brincadeiras que possam proporcionar, prever tempos de observação e de escuta, de interação e de avaliação”, terminando com uma frase que me marcou imenso e que resume a sua prática pedagógica, com a qual me identifico: “Intencionalizar sempre, adequar sempre e estar lá para as crianças, sempre” (Educadora B).

A clara distinção de aprofundamento do tema é refletida nas suas práticas mais uma vez, muito embora as linhas orientadoras dos seus pensamentos apresentem vários paralelismos entre si e entre aquilo que são as várias orientações existentes.

De acordo com as OCEPE (2016), “Estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos, que apelem à criatividade e imaginação das crianças e atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Silva et al, 2016, p. 27). Em concordância, o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Dec. Lei 241/2001 de 30 de agosto, o educador deve “organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos”, criar e manter “as necessárias condições de segurança” e estimular “a curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia”.

Capítulo V – Considerações finais

Todos estamos matriculados na escola da vida, onde o mestre é o tempo.

Cora Coralina

Este último capítulo apresenta-se como um balanço geral do processo de investigação, sendo o desenvolvimento deste relatório o marco final do mesmo. É, assim, um espaço de reflexão, no qual revisito todas as fases deste projeto, olhando para as dificuldades sentidas e ultrapassadas, resultando em aprendizagens significativas, chegando à contribuição de todo o percurso de cinco anos acadêmicos para a construção da minha identidade profissional.

Acredito que os desígnios do Tempo são insondáveis. Ao longo da vida tenho tido evidências de que, quanto mais aceito e confio, experiencio situações que a vida me vai proporcionando, mais aprendo com elas.

E como sempre, tudo aconteceu no tempo certo.

Terminei a Licenciatura em Educação Básica com a preocupação de ter um tema para este relatório que me fosse, realmente, importante. Sempre tive noção que o processo de investigação iria ser moroso e se o tema não estivesse intrinsecamente ligado a mim, para além de moroso iria ser muito difícil de ultrapassar as dificuldades que pudessem surgir. Onde há envolvimento há aprendizagem (Laevers, 2008), e eu teria de estar envolvida com o tema escolhido.

Com a primeira semana de aulas de Mestrado, os docentes questionavam as mestrandas acerca de possíveis temas e eu sem certezas de nada. Até começar o estágio em valência de Creche e eu perceber o que realmente estava a faltar no meu caminho enquanto profissional e no caminho daquelas crianças – o espaço exterior. Faltava-me ligar a minha criança, a minha essência, o meu gosto pelo espaço exterior e pela Natureza, com o meu Ser Educadora. Assim, naturalmente, no tempo e circunstâncias ideais, surgia o tema da minha investigação. Esta foi a minha primeira aprendizagem neste longo percurso: conectar o meu Eu com o meu Eu, Educadora. E aqui surge, também, a primeira dificuldade: o Eu, trabalhadora-estudante de Mestrado.

Conciliar um part-time noturno com os dias passados em contexto de estágio, por si só, já era exigente a nível físico. Conciliar ambos com as responsabilidades acrescidas de pensar uma investigação-ação com as solicitações de cada unidade curricular do mestrado, foi um desafio quer a nível físico quer a nível psicológico. Acasos da vida, coincidiu com a fase em que a saúde mental de um familiar próximo se deteriorou, ficando à minha responsabilidade agilizar o processo de alocação num lar de terceira idade. Estando ainda numa fase inicial, confesso que me senti sem forças durante duas semanas, tendo partilhado os meus sentimentos com a orientadora de estágio na altura, tendo as suas palavras sido extremamente impactantes. Mas consegui.

Chegava o momento de, finalmente, intervir de acordo com o meu tema de investigação, mesmo sentindo falta de apoio por parte da equipa pedagógica de sala, revelando algum ceticismo e insegurança em relação às minhas intencionalidades. O facto de ter de pedir autorização à coordenação da valência sem a presença da educadora cooperante não fez com que me sentisse insegura, aliás, de certa forma encorajou-me, pois era sinal que algo teria mesmo de ser alterado naquela prática. Para além de ficar muito orgulhosa de mim mesma, esta foi mais uma aprendizagem no meu percurso: se eu acredito que estou a fazer o correto, mesmo que me sinta sozinha, ir em frente. É costume dizer-se que o “não” é sempre garantido. Neste caso, esta minha atitude valeu a pena, pois a resposta foi positiva e consegui colocar em prática a minha proposta.

Ao longo deste percurso senti, também, uma enorme evolução na minha capacidade de observar e registar, procurando sempre uma estratégia que me permitisse alcançar um equilíbrio entre o momento em que observo e o intervalo que preciso para o registar. No decorrer do primeiro estágio, comecei a entender que registar apenas notas de campo, no momento, não me dava informação suficiente se eu não tivesse tempo para refletir sobre aquelas notas e aprofundá-las. Comecei a utilizar o registo fotográfico como auxiliar de memória, apercebendo-me que, tirada no momento certo, a fotografia dar-me-ia tanta informação quanto eu desejasse. O estágio terminara e mesmo assim eu sentia que ainda não tinha encontrado uma estratégia de recolha e registo de informação com a qual eu me sentisse confortável e que fosse mais eficaz.

O Covid-19 veio atrasar os nossos estágios em jardim de infância, obrigando o mundo inteiro a parar, refugiar-se nas suas casa e, inevitavelmente, refletir. Esta reflexão atravessava todos os aspetos da vida quotidiana, obrigou o ser humano a rever as suas prioridades, relembRANDO-lhe, por largos meses, a sua responsabilidade social e pessoal

na contribuição do bem-estar comum. Para mim, o primeiro confinamento foi o momento de me conectar comigo mesma, com o meu Ser e o meu Ser Educadora. A situação pandémica fez com que o estágio tivesse sido adiado, criando um lapso temporal na continuidade do processo de aprendizagem no terreno. Contudo, proporcionou-me algo que eu tanto queria, mas que, porém, não tinha disponibilidade para isso até então: oportunidade de aprofundar as minhas leituras, quer na temática Brincar no Exterior, quer nas restantes ligadas à Educação Pré-Escolar – rotinas, desenvolvimento da criança nesta idade, modelos pedagógicos, papel do educador em diferentes situações, entre outros. No fundo, senti que, ainda antes do estágio, eu já estava a crescer, a ter noção das intencionalidades implícitas nas diferentes atividades quotidianas ou nas propostas que poderia fazer, treinando o meu olhar para enxergar de forma holística toda e qualquer ação que pudesse vivenciar e, sobretudo, a preparar-me para as minhas intervenções no âmbito desta investigação.

Quando, finalmente, conseguimos realizar o estágio em contexto de jardim de infância, deparei-me, mais uma vez, com a grandiosidade, na minha opinião, dos desígnios do Tempo. O Tempo permitiu com que eu pudesse contribuir para o processo de arranque das atividades letivas neste contexto, cujas paredes brancas me impressionaram, introduzindo, gradualmente, instrumentos reguladores para o grupo, apoiando a sua compreensão e preenchimento. O facto de a situação pandémica adiar este estágio sete meses, fez com que fosse possível assistir a um momento que as estagiárias nunca assistem e que, na minha opinião, é daqueles que mais assusta quando pensamos no início da nossa carreira profissional – Como é que se começa?

Para além de ter obtido respostas para esta questão, eu própria senti que era o momento para adaptar estratégias, observando a prática da educadora cooperante. E quem insiste, reflete, persiste, chega onde tanto deseja. Com o decorrer das semanas, fui aprimorando as minhas técnicas de recolha de informação, privilegiando os meios digitais, realizando notas de campo mais curtas, onde constavam alguns diálogos ou anotações acerca das estratégias utilizadas pela cooperante. No final de cada dia, sempre que me era possível, desenvolvia pequenas narrativas utilizando toda a informação recolhida, sendo que, neste momento, era capaz de acrescentar mais alguns detalhes, o que enriquecia a descrição e análise dos episódios observados. Tive a capacidade de transformar a minha dificuldade em aprendizagem, e isso deixou-me muito feliz.

Ademais, fui compreendendo que era muito importante eu ter noção do que estava a observar, do que se pode observar. Do quão importante é, escutando a criança na sua verdadeira essência, ver para além do óbvio – “«escutar» os silêncios, as brincadeiras e as perguntas de outro modo (...). [Ler] as entrelinhas” (Sampaio, et al., 2014, p. 25). E para ver para além do óbvio, utilizava as melhores lentes, na minha opinião: as leituras – o conhecimento. Eu preparava a minha mente para saber ver as riquezas que o acaso me poderia oferecer. Tendo consciência de todas as componentes do desenvolvimento da criança, das suas características em idade pré-escolar, da importância que a brincadeira tem para o seu desenvolvimento, estando profundamente ligada ao seu processo de aprendizagem, não esquecendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, representando aqui o fio condutor que se deve interlaçar com a vida da criança no contexto educativo, com os seus interesses. No fundo, à medida que fui fazendo observações cada mais direcionadas, as questões que surgiam na minha mente eram “O que é que isto me diz sobre esta criança?”, “O que é que isto me diz sobre este grupo?” e “O que posso fazer perante isto? Que resposta posso dar a este comportamento que evidencia uma necessidade ou um interesse para esta criança?”. Reconhecer os seus interesses, ouvir as suas propostas, as suas “ideias” foi o motor da minha intervenção, uma vez que eu sabia que, se eu planificasse de acordo com os seus reais interesses, se eu soubesse escutar e respondesse de forma adequada, a minha intervenção seria tudo aquilo que eu teria sonhado – significativa.

De acordo com as OCEPE (2016), “A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para (...) planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (Silva et al, 2016, p. 18).

Esta postura atenta e de consideração pela criança assume um carácter transversal, afetando a construção da minha identidade profissional enquanto educadora.

Por outro lado, com as reflexões semanais que foram realizadas, fui-me apercebendo da minha capacidade de olhar para dentro de mim. Não sendo capaz de me “outrar”, qual Fernando Pessoa, embrulhei-me em mim mesma e tentei observar o melhor que pude de mim, procurei paradigmas que pudessem estar por trás dos pensamentos que influenciavam a minha prática, identificando aspetos que podia melhorar em mim, enquanto futura educadora, e de que forma poderia concretizar estas mudanças.

De acordo com Perrenoud (2005, p. 2),

Não é confortável ser reflexivo. A sua reflexão convida o prático a fazer parte do problema, a assumir as suas responsabilidades, a conceber estratégias alternativas, a implicar-se nas mudanças. (...) Para que a reflexão não seja um sofrimento ou uma fonte de angústia, mas antes de desenvolvimento pessoal e de domínio do real, importa que a pessoa encontre o seu modo “egoísta” de existir, porque reflectir confere sentido, significado e valor à vida profissional.

Com o tempo, percebi que tinha adotado esta postura para além da minha identidade profissional, tendo reformulado vários aspetos da minha vida pessoal que, agora que era capaz de olhar para dentro, percebia que não estavam em sintonia com o meu Ser.

Relembro uma frase da educadora cooperante de jardim de infância, nos últimos dias de estágio: “Cresceste tanto... Não sentes isso?”. Pois era mesmo essa a sensação que eu tinha. E não havia nada melhor do que isso para terminar um ciclo tão enriquecedor.

Posto isto, resta-me dar resposta à questão de investigação: “Como otimizar a brincadeira no espaço exterior em creche e jardim de infância?”.

Cruzando o referencial teórico desta investigação, assim como as minhas observações, registos e notas de campo, em conjunto com as respostas dos inquéritos por questionário realizados às educadoras cooperantes, surgem alguns aspetos que me parecem fulcrais para responder a esta questão.

Em primeiro lugar, a conceção que o educador tem de Criança. É de extrema importância que o educador reconheça a criança como agente ativo do seu processo de aprendizagem, como um ser capaz, merecedor de respeito e confiança nas suas escolhas, assim como de total apoio nas suas iniciativas.

Em segundo lugar, o educador deve reconhecer não só a importância de brincar como as potencialidades de brincar no espaço exterior, estando este aspeto também interligado com a organização dos espaços e materiais a que o grupo tem acesso. Reconhecendo o brincar como grande motor da aprendizagem e do desenvolvimento, ao mesmo tempo que reconhece o espaço exterior como espaço educativo, o educador deve organizar e pensar este espaço, tornando-o um lugar de descobertas e desafios, de acordo com as necessidades e interesses de cada criança do grupo. Salienta-se ainda o facto de que a organização dos espaços e das rotinas deve ser flexível, tentando encontrar um equilíbrio

entre o tempo que a criança precisa para realizar as suas descobertas e o tempo que está previamente estabelecido – o “horário”.

Em terceiro e último lugar, o educador deve assumir um papel, acima de tudo, de apoio à iniciativa da criança. Reconhecendo a criança como sujeito e agente do seu processo educativo (Silva et al, 2016), promove o envolvimento das crianças na suas atividades, alargando as oportunidades de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 1997). Assumindo uma postura de observador participante, o educador não só valoriza as descobertas da criança como também aprofunda o conhecimento que tem dos seus interesses, podendo, assim, fazer propostas desafiadoras que permitam a criança ir mais além – relembrando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal -, mostrando outras formas de explorar determinada atividade ou espaço. Não menos importante, apoiando a iniciativa da criança, demonstra que o adulto confia e respeita os interesses da criança, estabelecendo uma relação de cumplicidade, felicidade e, acima de tudo, segurança e conforto, condições favoráveis a um ambiente propiciador de aprendizagens significativas (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Gostaria de salientar que estes foram aspetos tidos em conta em todas as minhas intervenções nos diferentes contextos, indo para além das que foram aqui apresentadas.

Sendo um dos objetivos da investigação-ação identificar aspetos a melhorar e intervir no sentido de mitigar eventuais fragilidades nas práticas educativas, considero que contribuí, sobretudo no contexto de Creche, para a consciencialização da importância de explorar o espaço exterior, como espaço de brincadeira e aprendizagem, no fundo, reconhecendo-o como espaço pedagógico, indo para além dos paradigmas do risco, da segurança e das condições meteorológicas. Por outro lado, no contexto de Jardim de Infância, a educadora cooperante demonstrava total sintonia com a prática idealizada por mim, tendo este sido um estágio onde pude, acima de tudo, comprovar que o meu sonho é possível. A relação entre o referencial teórico aqui apresentado e a prática idealizada por mim, enquanto educadora, era muito consistente.

Em suma, e tendo já em vista a minha identidade profissional, o meu progresso enquanto estagiária, enquanto futura educadora, foi bastante significativo, tendo amadurecido dentro de cada contexto, trabalhando, em mim mesma, questões como a resiliência face a situações menos positivas, a responsabilidade e compromisso, bem como a capacidade de não perder o foco nas minhas convicções. A postura crítica e reflexiva foi algo que

consegui aperfeiçoar ao longo de todo o meu percurso académico, com especial enfoque neste mestrado e nos estágios nele integrados, sendo que, certamente, será algo que me acompanhará o resto da vida, pessoal e profissional. Sinto que é esta capacidade de nos questionarmos sobre nós mesmos que os permite melhorar a nossa vida e, enquanto educadora, a prática pedagógica. Em qualquer um dos aspetos, existe sempre espaço para melhorar, mesmo quando pensamos que já está tudo bem.

Com alguma ansiedade para que chegue “a minha vez”, tenho a certeza de que levarei todas as aprendizagens realizadas no decorrer desta investigação, onde vi grande parte das minhas conceções e ideias pedagógicas a serem confrontadas com a realidade, e, como já referi, não poderia estar mais satisfeita com o conhecimento adquirido.

Chego ao fim destes cinco anos com a sensação de que cumpri aquilo que, no fundo, sempre quis: ser feliz a fazer o que realmente gosto. Um caminho longo, com adversidades, com momentos muito felizes e outros nem tanto. Mas assim é, também, a vida. Superei os desafios e superei-me a mim mesma, que, nas primeiras semanas da licenciatura cheguei a duvidar se estaria à altura do desafio. Hoje tenho a certeza que estive à altura e estou pronta para um futuro próximo: ser Educadora de Infância.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bento, G., & Portugal, G. (31 de dezembro de 2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), pp. 91-106. Obtido em 1 de junho de 2020, de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/17657/14737>
- Bertoldo, J. V., & Ruschel, M. A. (2011). Jogo, Brinquedo e Brincadeira. *Oficina de Educação*. Obtido de <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/37/Etapa%203/e3t1.pdf>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre - Oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto : Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1982). *Dicionário da Língua Portuguesa* (5ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Curtis, A. (2006). O brincar em diferentes culturas e diferentes infâncias. Em J. R. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 39-49). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, M., Rosário, I. d., & Carvalho, B. (2014). *Lá fora*. Carcavelos: Planeta tangerina.
- Folque, M. d. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógica do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Banet, B. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ISS. (2010). *Manual de Processos-Chave: Creche* (2ª ed.). Lisboa: Instituto de Segurança Social. Obtido em 20 de maio de 2020, de <https://servicosocial.pt/wp-content/uploads/2015/07/Creche-Manual-de-Processos-chave-2%C2%AAEdi%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mussini, I. (2020). O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. Em I. M. Daniela Martini, *Educar é a busca do sentido* (pp. 71-79). Atelier Carambola - Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Lisboa: Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. (A. -A. Infância, Ed.) Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*(1), pp. 27-30. Obtido em 14 de outubro de 2020, de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_04_diario_turma_conselho_sniza.pdf
- ONU. (1959). *Declaração dos Direitos das Crianças*. Obtido de Direção Geral de Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional da Instituições de Solidariedade.
- Perrenoud, P. (2005). Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva. *Correio da Educação*(287). Obtido em 21 de novembro de 2020, de https://moodle.ips.pt/1920/pluginfile.php/582523/mod_folder/content/0/Assumir%20e%20construir%20uma%20pr%C3%A1tica%20reflexiva%284%29.pdf?forcedownload=1

- Pestana, T., & Pacheco, J. A. (2013). Currículo-Sem tempo: A (Re) Construção da Educação de Infância. *Colóquio Caboverdiano de Educação*. Praia: Universidade de Cabo Verde. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/25075>
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pizzana, *Pedagogia(s) da Infância* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Humanidades*, 23(2), pp. 176-180.
- Sampaio, A., Xavier, A., Magalhães, C. d., Oliveira, D., Pacheco, D., Mota, P., . . . Ferraz, S. (2014). *Pedagogia da Consideração pela Criança*. Porto: Positivagenda.
- Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Escola Moderna*(34), pp. 5-17. Obtido em 14 de outubro de 2020, de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_b_02_plano_act_mediador_msampaio.pdf
- Santos, L., & Jau, J. (Agosto de 2008). Cadernos de Educação de Infância. *À conversa com Ferré Laevers*(84), pp. 5-9.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação - Direção Geral de Educação .
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre: Artmed.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de Direção Geral de Educação:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/convencao_direitos_crianca.pdf
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. Em J. Oliveira-Formosinho, M. A. Pinazza, & T. Morchida,

Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed Editora.

Zavalloni, G. (2009). Os direitos naturais das crianças. *Infância na Europa - Vinte anos pós a conveção dos direitos da criança* (17), pp. 28-29.

Legislação

Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário.

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2016). Charneca da Caparica

Projeto Educativo da Instituição B. (2018). Almada.

Projeto Pedagógico de Sala - Instituição A. (2019/2020). Charneca da Caparica.

Apêndices

Apêndice 1 – Guião orientador do inquérito por questionário

Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas
A conceção de Brincar	De uma forma geral, compreender a conceção das educadoras cooperantes no que diz respeito ao brincar no desenvolvimento da criança.	<ul style="list-style-type: none">• Na sua opinião, que importância tem o brincar no desenvolvimento da criança?
Brincar no Exterior: Teoria	Compreender o olhar das educadoras cooperantes perante esta investigação; Compreender o que as educadoras pensam sobre brincar no espaço exterior em idade pré-escolar; Entender a conceção que existe de espaço exterior;	<ul style="list-style-type: none">• O meu tema de investigação é Brincar no Espaço Exterior em Creche e Jardim de Infância, pretendendo encontrar formas de o otimizar. O que pensa sobre ele?• Na sua opinião, quais as potencialidades deste espaço?
Brincar no Exterior: Prática	Sabendo o que as educadoras cooperantes pensam sobre o tema, resta compreender o que consideram na sua prática. Compreender o que se considera necessário para brincar no espaço exterior Compreender quais as dificuldades que podem ser sentidas neste espaço. Entender que papel é que as educadoras cooperantes consideram ideal neste espaço.	<ul style="list-style-type: none">• Quais as condições que considera necessárias para que se possa utilizar o espaço exterior?• Na sua opinião, quais os desafios neste espaço?• O que pensa sobre o papel do educador no espaço exterior?

Apêndice 2 – Exemplar do Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2019/2021

No âmbito da elaboração do Relatório de Projeto de Investigação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulado Um Mundo Lá Fora, foi elaborado o presente questionário, com o objetivo de recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes.

Agradeço, desde já, o seu contributo para esta investigação.

Questões

1. Na sua opinião, qual é importância de brincar no desenvolvimento da criança?
2. O que pensa sobre brincar no espaço exterior?
3. Na sua opinião, quais são as potencialidades do espaço exterior?
4. Quais são as condições que considera necessárias para que se possa utilizar o espaço exterior?
5. Na sua opinião, quais os desafios neste espaço?
6. Na sua opinião, qual é o papel da educadora no espaço exterior?

**Apêndice 3 – Mensagem enviada aos Encarregados de Educação –
Instituição A**

Olá papás!

O meu tempo com os vossos meninos está quase, quase a acabar...
mas antes de ir, gostava de fazer algo diferente!

Na sexta-feira, dia 10, vamos brincar lá fora! Vamos explorar o
parque dos crescidos, as árvores, a areia... e para isso, preciso que
preparem um kit de ar livre!

Este kit deve conter uma muda de roupa e um casaco bem
quentinho!

Nesse dia, se pudessem vestir as crianças com uma roupinha que
não tenha problema sujar, era o ideal!

Prometo que vai ser muito divertido!

Cumprimentos,

Estagiária Cármen

Apêndice 4 – Sala B – Instituição B



Apêndice 4.1



Apêndice 4.2

Apêndice 5 – Planificação da Intervenção “Vamos lá fora!” na Instituição A

Planificação de Atividade

Título: Explorar ao Ar Livre

Tempo da Rotina: manhã (10-11h)

Faixa etária: 1-2 anos

Duração: 30 minutos

Grupo: 12 crianças

Espaço: exterior, mata na área circundante da instituição

Intencionalidade/Objetivos

Reconhecendo a importância de explorar o exterior, e os seus benefícios, a proposta tem como objetivo promover a exploração livre do espaço e dos seus elementos naturais. Não bastando, a proposta também vai ao encontro de satisfazer uma necessidade já há muito observada no grupo, sendo esta de correr e movimentar-se em espaços de maior dimensão, para que possam explorar novas formas de manipular o seu corpo.

Recursos

Kit de Ar Livre, previamente preparado pelas famílias. Este Kit deve conter:

- Muda completa de vestuário;
- Luvas, Gorro e Cachecol;
- Calçado adequado ao exterior;
- Casaco quente, se possível, impermeável.

Equipa Pedagógica

É essencial que toda a equipa participe – Educadora, Auxiliar e Estagiária – para que seja garantida a atenção necessária ao grupo, bem como a segurança do mesmo.

Estratégias

Os adultos devem incentivar a exploração livre, observando as ações e reações espontâneas da criança no espaço. Uma vez que este é bastante amplo, e junto à via pública, um dos adultos deverá permanecer particularmente atento a esta questão, colocando-se, estrategicamente, junto ao passeio que possibilita o acesso à estrada, garantindo a segurança do grupo.

Descrição da Atividade

- Verificar os kits, preparando as crianças para o exterior – vestir casacos, calçado adequado;
- Deslocarmo-nos, ordenadamente, pelo interior da instituição, passando pela cozinha, fazendo referência ao que acontece no mesmo local;
- Uma vez no local, o adulto deve conversar com o grupo, sobre a intencionalidade da visita, chamando a atenção para a área que rodeia o espaço.
- Deixar que as crianças explorem o espaço livremente, pedindo que recolhem elementos que mais gostaram, para levar para a sala.
- Já na sala, fazer uma composição/colagem, com os elementos recolhidos, bem como registos fotográficos, para colocar na parede da sala.

Avaliação

- Como é que exploraram o espaço?
- Aderiram?
- Que reações foram observadas?
- Quais os seus receios?
- Devem ser realizadas notas de campo, suportadas por registos fotográficos.

Apêndice 6 – Registo Fotográfico: Intervenção “Vamos lá fora!”



Apêndice 6.1



Apêndice 6.2



Apêndice 6.3



Apêndice 6.4



Apêndice 6.5



Apêndice 6.6



Apêndice 6.7



Apêndice 6.8



Apêndice 6.9



Apêndice 6.10

Apêndice 7 – Registo Fotográfico: Intervenção “O muro”



Apêndice 7.1



Apêndice 7.2



Apêndice 7.3

Apêndice 8 – Planificação da Intervenção “A casa dos pássaros” na Instituição B

Recursos	Procedimentos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Caixa-ninho • Tintas acrílicas • Pinceis • Revistas • Batas • Manta de exterior • Rafia • Tesouras • Galho de pequenas dimensões • Livro “Lá fora” (Dias, Rosário, & Carvalho, 2014) • Escadote • Papel pardo • Marcadores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir com o grupo à cerca do que já sabemos sobre o tema. Possibilidade de pintar a casa. 2. Investigação com recursos ainda a definir (internet, livros...). 3. Pendurar a caixa-ninho. 4. Diálogo sobre o que aprendemos com o livro. 5. Avaliação: o que achamos deste projeto? 6. Registo e partilha de saberes e sentimentos ao grande grupo. 	<p>Através da observação direta, registos fotográficos e notas de campo.</p>

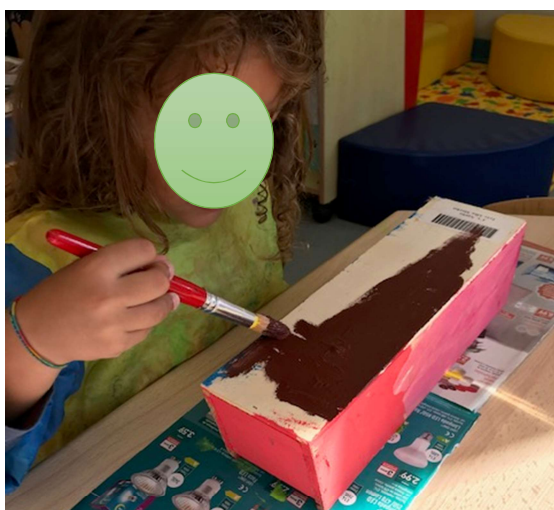
Apêndice 9 – Registo Fotográfico: Intervenção “A casa dos pássaros”



Apêndice 9.1



Apêndice 9.2



Apêndice 9.3



Apêndice 9.4



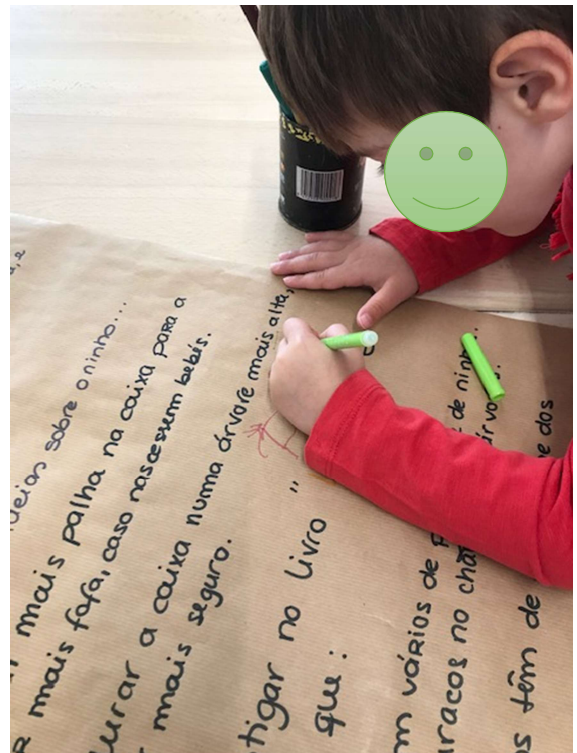
Apêndice 9.5



Apêndice 9.6



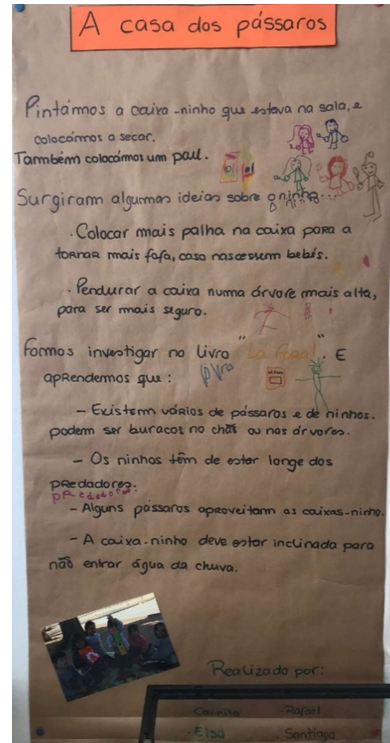
Apêndice 9.7



Apêndice 9.8



Apêndice 9.9



Apêndice 9.10



Apêndice 9.11

Apêndice 10 – Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Creche

Inquérito por Questionário

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2019/2021

No âmbito da elaboração do Relatório de Projeto de Investigação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulado Um Mundo Lá Fora, foi elaborado o presente questionário, com o objetivo de recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes.

Agradeço, desde já, o seu contributo para esta investigação.

Questões

1. Na sua opinião, qual é importância de brincar no desenvolvimento da criança?

R: O brincar é de extra importância, porque através do brincar a criança faz aprendizagens transversais a todas as áreas de desenvolvimento.

2. O que pensa sobre brincar no espaço exterior?

R: O brincar no exterior é de extra importância, porque a criança tem a possibilidade de apreender o mundo à sua volta.

3. Na sua opinião, quais são as potencialidades do espaço exterior?

R: O espaço exterior transmite bem estar, liberdade, desperta a curiosidade, lança desafios, faz a ligação com as vivências na sala.

4. Quais são as condições que considera necessárias para que se possa utilizar o espaço exterior?

R: Segurança perante a faixa etária, riqueza das possíveis vivências, adequar o vestuário para que não haja limitações de exploração.

5. Na sua opinião, quais os desafios neste espaço?

R: Neste espaço a criança é confrontada com diversos desafios ao nível das diferentes áreas de desenvolvimento. Como se relaciona com o mundo e com os outros, como responde perante obstáculos, como explora o espaço, ...

6. Na sua opinião, qual é o papel da educadora no espaço exterior?

R: Numa primeira fase é importante observar e estar por perto/disponível para perceber as curiosidades das crianças, as suas dificuldades, a sua capacidade de resolver problemas e responder a questões que se colocam e numa fase posterior colocar novos desafios para que a criança sinta vontade de ir mais além.

Apêndice 11 – Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Jardim de Infância

Inquérito por Questionário

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2019/2021

No âmbito da elaboração do Relatório de Projeto de Investigação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulado Um Mundo Lá Fora, foi elaborado o presente questionário, com o objetivo de recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes.

Agradeço, desde já, o seu contributo para esta investigação.

Questões

1. Na sua opinião, qual é importância de brincar no desenvolvimento da criança?

R: Penso que atualmente é já consensual de que o brincar é o motor da aprendizagem. A criança brinca através da sua ação natural, sendo uma forma de ação e de interação sobre o mundo e com o mundo que a rodeia. As crianças recriam a realidade através da ação simbólica, experimenta papéis sociais e explora materiais, numa dinâmica de observar, sentir, explorar e acrescentar significados, sempre com uma forte componente de prazer e ludicidade. Brincar é uma ação inerente ao ser humano e que na infância assume uma importância enorme no seu desenvolvimento.

2. O que pensa sobre brincar no espaço exterior?

R: O espaço exterior amplia toda a potencialidade do brincar pois só por si, os elementos naturais e o espaço ao ar livre, ativam os sentidos e aumentam a capacidade de observação e de exploração (assim os adultos o permitam). São espaços de maior autonomia e de abertura para uma exploração mais livre, onde a criança não está tão limitada às regras de comportamento do espaço da sala e por norma pode dar uso à sua imaginação, ao seu corpo e ao espaço amplo, contando que o adulto baixa mais as “guardas” e permite movimentos mais livres e exploratórios.

3. Na sua opinião, quais são as potencialidades do espaço exterior?

R: O espaço exterior, sendo um espaço de maior liberdade de ação, permite à criança organizar as suas brincadeiras e fazer recurso de materiais mais abertos e naturais, podendo fazer uso da sua criatividade e alargar as suas possibilidades de brincadeiras, que ocorrem em áreas organizadas de sala. No exterior a criança pode usar todo o ser corpo de forma mais intensa: correr, saltar, trepar, rebolar... gritar e usar o espaço de forma mais dinâmica.

4. Quais são as condições que considera necessárias para que se possa utilizar o espaço exterior?

R: As condições de utilização do espaço exterior deverão ser refletidas em cada contexto, de acordo com as suas condições específicas. Devem ser faladas em equipa educativa e com os encarregados de educação, de forma a considerar as suas características e a adequação dos materiais, tempos de utilização e vestuário das crianças. O espaço exterior deve ser um lugar aprazível e que convide à ação, para isso deveremos torná-lo um lugar seguro e desafiante, devendo ser desfrutado pelas crianças sempre que o desejarem, independentemente das condições climatéricas. Sabemos que em Portugal ainda não temos uma cultura de livre utilização do exterior, sendo pouco aceite que se utilize o espaço exterior em tempo frio e de chuva. Apesar disso, há um caminho a fazer, com as equipas educativas e as famílias, mostrando que os elementos naturais são benéficos para o desenvolvimento das crianças e que podemos prever tempos de exterior adequados às condições climatéricas, com roupas adequadas e com atividades intencionalmente promotoras de desenvolvimento.

5. Na sua opinião, quais os desafios neste espaço?

R: As condições de utilização do espaço exterior deverão ser refletidas em cada contexto, de acordo com as suas condições específicas. Devem ser faladas em equipa educativa e com os encarregados de educação, de forma a considerar as suas características e a adequação dos materiais, tempos de utilização e vestuário das crianças. O espaço exterior deve ser um lugar aprazível e que convide à ação, para isso deveremos torna-lo um lugar seguro e desafiante, devendo ser desfrutado pelas crianças sempre que o desejarem, independentemente das condições climatéricas. Sabemos que em Portugal ainda não

temos uma cultura de livre utilização do exterior, sendo pouco aceite que se utilize o espaço exterior em tempo frio e de chuva. Apesar disso, há um caminho a fazer, com as equipas educativas e as famílias, mostrando que os elementos naturais são benéficos para o desenvolvimento das crianças e que podemos prever tempos de exterior adequados às condições climáticas, com roupas adequadas e com atividades intencionalmente promotoras de desenvolvimento.

6. Na sua opinião, qual é o papel da educadora no espaço exterior?

R: já respondi acima um pouco do que se espera do educador e dos outros adultos da equipa educativa: um olhar intencionalizado para as possibilidades de interesse e de exploração da criança. Uma atenção às possibilidades de ação e prever a segurança necessária do espaço. Buscar materiais que sejam soltos e de fim aberto, aumentando as suas possibilidades de utilização e a diversidade de brincadeiras que possam proporcionar, prever tempos de observação e de escuta, de interação e de avaliação. Tempo de organização de lugares desafiantes e convidativos à ação. Intencionalizar sempre, adequar sempre e estar lá para as crianças, sempre.

Anexos

Anexo 1 – Sala Laranja – Instituição A

