



JOANA RAQUEL  
CAETANO BATISTA

## **BRINCAR A CÉU ABERTO**

A Importância de Brincar no Espaço Exterior  
em Creche e Jardim de Infância

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

**VERSÃO DEFINITIVA**

Junho 2019

**Constituição do Júri:**

**Presidente:** Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura

**Arguente:** Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

**Orientador:** Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

## **Agradecimentos**

Terminar este relatório e o Mestrado em Educação Pré-escolar significa muito mais do que aquilo que posso exprimir por palavras. Sem dúvida que este percurso ficou marcado, sobretudo, por um grande crescimento pessoal e profissional na busca do meu sonho de sempre – Ser Educadora de Infância.

Considero que na jornada da vida ninguém caminha sozinho, e por isso não podia deixar de agradecer a todos aqueles que, de forma mais direta ou indireta, iluminaram este meu caminho.

Agradecer em primeiro lugar à minha família, destacando os meus pais, irmã e namorado, pela paciência, pela confiança, pelos valores, por nunca deixarem de acreditar em mim, pelo amor incondicional e pela valorização. Sem vocês não seria certamente quem sou hoje! Ao meu padrinho, um obrigada especial pela ajuda na realização do Abstract.

Às minhas colegas e amigas, que por estarem tão dentro do percurso foram sempre quem ouviu os desabafos, as ansiedades e frustrações. Carolina, Rita, Rafaela, Sara, Diana, Inês, Marli, Magdas, Marlenes e Joana, fomos a força umas das outras! Obrigada por terem partilhado esta caminhada comigo e por estarem sempre presentes.

Obrigada a todos os professores que me apoiaram, motivaram, inspiraram e contribuíram para a minha formação, apurando o meu sentido reflexivo e tornando-me mais segura da minha identidade enquanto futura Educadora de Infância. Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Ana Luísa Pires, por todo o apoio, motivação e conselhos fundamentais ao longo deste processo, bem como às Professoras Manuela Matos, Sofia Figueira e Isabel Correia pela partilha de experiências, empatia, valorização, por acreditarem sempre em nós e por nos darem a luz que tanto procurámos durante a licenciatura.

Obrigada também às Educadoras Cooperantes, que partilharam comigo as suas práticas, os seus grupos e os seus saberes. Estiveram sempre dispostas a ouvir-me, partilhando os melhores conselhos e ajudando-me a formar a minha identidade profissional. Agradeço ainda a todos os profissionais das instituições que me acolheram por toda a transmissão de saberes e pela forma como se mostraram sempre disponíveis para mim.

Agradeço ainda a todas as famílias e crianças que marcaram o meu percurso académico e pessoal!

## **Resumo**

Este projeto tem como tema Brincar no Espaço Exterior em contexto de creche e jardim de infância e possui como finalidade compreender e promover a brincadeira ao ar livre em ambos os contextos pedagógicos.

O projeto de investigação descreve, analisa e interpreta observações e intervenções realizadas nos dois contextos de estágio, que ocorreram durante o Mestrado em Educação Pré-escolar. Baseia-se num paradigma interpretativo e numa metodologia qualitativa, inspirando-se na investigação-ação. Os procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação utilizados foram a observação, as notas de campo (conversas informais, reflexões, pesquisa documental e registos multimédia) e os inquéritos por questionário, realizados às educadoras cooperantes. A análise e interpretação das informações recolhidas permitiu compreender a prática pedagógica das educadoras e realizar propostas de intervenção adequadas.

As intervenções descritas e analisadas neste estudo foram selecionadas tendo em conta não só a sua pertinência relativamente ao tema do projeto, como também a diversidade de intervenções realizadas. Ao interpretá-las, compreendemos que brincar deve ser valorizado em qualquer espaço, uma vez que permite à criança desenvolver-se emocional, física, social e cognitivamente. Porém, e atentando às características do espaço exterior, devemos destacar que ao ar livre a criança tem maior liberdade de movimentos, de descoberta e de exploração livre, usufruindo do contacto com a natureza e tendo experiências bastante ricas e benéficas, fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Espaço Exterior, Brincar, Desenvolvimento, Aprendizagem, Creche, Jardim de Infância

## **Abstract**

This project topic is Playing outdoor in nursery and kindergarten context. It's targeted to understand and to promote the outdoor playing activities in both: nursery and kindergarten contexts.

This investigation project describes, analyzes and support the observation and intervention performed in both contexts of the study. The investigation occurred during the master's degree on Pre-school Education.

The project has used an interpretation paradigm and a qualitative methodology, based on the action-research approach.

The research procedures for treatment, information and analyzes used were: observation, field notes (informal chat, reflecting, documental research and multimedia records) and quiz inquiries to the cooperative educator in charge. The analyzes and interpretation of collected data, allowed to understand the educator's pedagogical practice and to accomplish an adequate intervention.

The interventions described and analyzed on this study were selected according to: its importance to the project's subject, as well as the diversity of interventions. By analyzing them we understand how important is playing in a diverse areas, allowing the child to develop emotionally, physically, socially and cognitively. However we should highlight the fact that the outdoor activity permits a freedom of movement, unveil and encourage the natural flair for exploring.. Besides the nature's contact and experience income is crucial to the child's developing and learning process.

**Keywords:** Outdoor, Play, Development, Learning, Nursery, Kindergarten

# Índice

Siglas e Acrónimos.....	8
Introdução.....	9
Capítulo I - Quadro teórico de referência.....	12
1. Conceito e Perspetivas teóricas sobre Brincar.....	12
2. Brincar e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	16
3. Modalidades de Brincar.....	21
i. Jogar, Brincar, Jogo e Brinquedo.....	21
ii. Brincar livre e dirigido.....	24
4. Brincar no espaço exterior.....	26
5. Papel do educador na promoção da brincadeira.....	28
Capítulo II - Metodologia.....	31
1. Investigação Qualitativa e paradigma interpretativo.....	31
2. Investigação-ação.....	33
3. Procedimentos de recolha de informação.....	35
i. Observação.....	36
a. Observação Participante.....	36
ii. Notas de Campo.....	37
a. Conversas informais e reflexões cooperadas.....	38
b. Pesquisa Documental.....	38
c. Registos multimédia (Fotografia e Vídeo).....	39
iii. Inquérito por questionário.....	39
iv. Técnicas de Tratamento de Informação.....	40
Capítulo III - Caracterização dos contextos de estágio.....	42
1. Instituição A – Valência de Creche.....	42
a. Infraestrutura e espaço físico.....	43
b. Projeto Educativo.....	43
c. Equipa educativa.....	44
d. Projeto Pedagógico de sala.....	44
e. Equipa Pedagógica de sala.....	45
f. Grupo de crianças e contextos familiares.....	46
g. Organização das rotinas, espaços e materiais.....	47
Espaço exterior.....	50
2. Instituição B – Valência de Jardim de Infância.....	53
a. Infraestrutura e espaço físico.....	53
b. Projeto Educativo.....	54
c. Equipa educativa.....	55
d. Projeto Pedagógico de sala.....	56
e. Equipa Pedagógica de sala.....	57
f. Grupo de crianças e contextos familiares.....	57

g. Organização das rotinas, espaços e materiais .....	58
Espaço Exterior.....	62
3. Aspetos variantes e invariantes nos contextos de estágio .....	63
a. Contexto de Creche.....	63
b. Contexto de Jardim de Infância.....	64
Capítulo IV - Descrição e Interpretação das Intervenções .....	65
1. Intervenção em Contexto de Creche.....	66
a. Apoio às iniciativas das crianças.....	66
Balço das Intervenções.....	69
b. Organização do espaço e alteração de materiais no exterior do rés-do-chão .....	71
Balço da intervenção.....	72
2. Intervenção em Contexto de Jardim de Infância.....	73
a. À Descoberta do Espaço Exterior .....	73
Balço da intervenção.....	75
b. Jogos das Cores.....	76
Balço da intervenção.....	79
3. Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Questionários.....	80
Capítulo V: Considerações finais .....	85
Bibliografia.....	90
Legislação .....	93
Documentos Institucionais .....	93
Apêndices.....	94
Apêndice 1 – Exemplar do Inquérito por Questionário.....	94
Apêndice 2 –Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Creche .....	95
Apêndice 3 –Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Jardim de Infância .....	97
Apêndice 4- Tabela sobre Conceções Educadoras Cooperantes segundo respostas ao Questionário.....	99
Apêndice 5 – Registos Fotográficos de diversos momentos no exterior da Instituição A.....	101
Apêndice 6 – Mapa e Registos Fotográficos da Intervenção “À Descoberta do Espaço Exterior” – Instituição B .....	104
Apêndice 7 – Planificação da Intervenção “Jogo das Cores” – Instituição B.....	105

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Organização dos Estágios.....	42
Quadro 2 – Rotina da Instituição A.....	48
Quadro 3 – Rotina da Instituição B.....	59
Quadro 4 - Aspetos Variáveis e Invariáveis - Creche.....	63
Quadro 5 - Aspetos Variáveis e Invariáveis - Jardim de Infância.....	64

## **Siglas e Acrónimos**

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SIP – Seminário de Investigação e Projeto

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Introdução

O presente relatório de investigação-ação foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. A sua realização iniciou-se na unidade curricular Seminário e Investigação e Projeto I, onde delinee a temática e os objetivos da investigação, elaborando pequenos produtos que mobilizei agora, de forma mais aprofundada.

Este relatório pretende apresentar não só as propostas de intervenção que realizei nos dois contextos de estágio (creche e jardim de infância), como também as minhas pesquisas, observações e consequentes reflexões, que me permitiram intervir de uma forma mais consciente, tendo em conta as diversas aprendizagens que fui realizando durante o meu percurso académico de licenciatura e de mestrado.

Tal como referi, neste relatório estão mobilizadas intervenções ocorridas nos dois contextos de estágio que fazem parte da estrutura curricular do curso, tendo as práticas pedagógicas supervisionadas tido uma duração de vinte semanas de estágio durante o primeiro ano de Mestrado (dez em cada contexto) e quatro semanas durante o segundo ano (duas em cada contexto).

Relativamente à escolha do tema, esta deu-se durante o primeiro estágio, em contexto de creche, tendo implicado algum esforço de forma a identificar o que mais me suscitava interesse de aprofundar e investigar. Durante a rotina eram muito frequentes as tentativas das crianças de sair para o espaço exterior, quer no primeiro piso, quer no rés do chão. Mostravam-se sempre eufóricas e radiantes por poderem brincar ao ar livre, porém, a tarefa mais complicada era a de fazer com que voltassem ao interior para iniciar outras atividades. Além disto, a preocupação demonstrada pela Educadora cooperante em organizar o espaço exterior, tendo em conta as necessidades do seu grupo, foi algo que me despertou para uma maior consciencialização sobre a organização deste espaço, como uma continuidade do espaço interior, com as mesmas ou maiores potencialidades. Foi, então, desde o primeiro momento de estágio que aumentou o meu foco de atenção para o espaço exterior, observando as interações entre pares, interações criança-adulto, a autonomia das crianças nas brincadeiras, o tipo de brincadeiras e de materiais selecionados para as mesmas e o especial interesse e procura pelos espaços mais ricos sensorialmente (espaços com terra, água e plantas).

Não foram, no entanto, apenas estas questões que me motivaram para a escolha do tema, tendo a motivação intrínseca assumido um papel de bastante importância. Quando era criança, brinquei sempre muito na rua. Subir árvores, mexer na terra e na lama, jogar ao mata,

às escondidas, à apanhada, futebol, andar (e cair) de bicicleta foram sempre brincadeiras que constituíram o meu dia-a-dia. Ficar na rua a brincar com amigos até à hora em que a minha mãe me chamava da janela para ir jantar fazia parte da minha rotina, e brincar ali dava-nos uma liberdade que não era comparável à de nenhum outro espaço interior. Hoje em dia impressiona-me o tempo que as crianças passam fechadas dentro de casa ou dos espaços educativos, sem terem contacto com a natureza, com diferentes condições atmosféricas, com um espaço amplo onde possam dar largas à imaginação e criar diferentes brincadeiras, onde movam todo o seu corpo espontaneamente, sem privações. Mais me impressiona que educadoras de infância não valorizem o brincar e o espaço exterior como potencializadores do desenvolvimento holístico da criança.

Esta realidade levou-me a querer adquirir mais conhecimentos sobre o tema, a querer ler e saber mais sobre a importância de brincar, a importância de brincar no espaço exterior e a compreender de que forma poderei promover a brincadeira no exterior, organizando este espaço de forma a dar resposta aos interesses das crianças e a fomentar brincadeiras cada vez mais complexas. Defendo, tal como as OCEPE definem, que o espaço exterior merece a mesma atenção por parte do educador relativamente ao espaço interior, pois “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, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Dentro das diversas possibilidades de temáticas para o meu projeto de investigação, decidi debruçar-me então sobre o **“Brincar a céu aberto. A importância de brincar no espaço exterior de creche e jardim de infância”** e a forma como este está organizado para promover a brincadeira, tentando através do presente estudo responder à questão: **“Como promover o brincar no espaço exterior da creche e jardim de infância?”**.

O presente relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, intitula-se de Quadro Teórico de Referência e apresenta a fundamentação teórica que sustenta este estudo, nomeadamente o que respeita à análise do conceito e às perspetivas teóricas sobre brincar; a forma como a brincadeira promove desenvolvimento e aprendizagem na criança; as modalidades de brincar; brincar no espaço exterior e o papel do educador como promotor da brincadeira.

No segundo capítulo, que se destina a apresentar a metodologia utilizada, explico-a, destacando o paradigma interpretativo, a abordagem qualitativa e a investigação-ação. Referencio ainda os procedimentos de recolha e tratamento de informação, mobilizados durante o processo de investigação.

O terceiro capítulo consiste na caracterização dos contextos de estágio, onde descrevo as instituições, as infraestruturas, os projetos, as equipas, os grupos, as rotinas e os espaços exteriores de cada contexto, respeitando o seu anonimato. Além desta caracterização, realizo ainda uma reflexão sobre os aspetos variantes e invariantes dos contextos de estágio.

No quarto capítulo descrevo e interpreto as intervenções que realizei em contexto de creche e jardim de infância, realizando um balanço reflexivo sobre cada uma delas. Apresento ainda a interpretação das respostas das educadoras cooperantes aos inquéritos por questionário que lhes apresentei.

Por último, no quinto capítulo, apresento as considerações finais, procurando sintetizar este percurso de aprendizagem e de realização de um projeto de investigação. Abordo as dificuldades sentidas e reflito sobre a forma como as aprendizagens realizadas contribuíram para o meu crescimento, pessoal e profissional, uma vez que o projeto contribuiu para uma maior afirmação da minha identidade de (futura) educadora de infância.

É também neste capítulo que reflito sobre a forma como dei resposta à questão de investigação, que moveu todo este projeto, referindo algumas perspetivas futuras e a forma como considero ter incitado a desejável mudança nos contextos que fizeram parte do meu percurso durante a realização deste projeto.

## Capítulo I - Quadro teórico de referência

### 1. Conceito e Perspetivas teóricas sobre Brincar

Brincar é um direito preconizado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e pela Convenção sobre os Direitos da Criança. O Princípio 7 da Declaração frisa que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar” (Direção-Geral da Educação, 1959, p. 2), estando a sociedade e as autoridades públicas responsáveis pela sua promoção. Já a Convenção remete, no Artigo 31, para o reconhecimento face ao “direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Direção-Geral da Educação, 1989, p. 22).

O conceito brincar é bastante complexo e obtém, por parte de vários autores, diferentes perspetivas e significados. Tal como referem Neto e Lopes (2018, p. 17) “o brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica”. Irei citar termos como brincar e jogar que, no caso, serão utilizados como sinónimos para representar o brincar como atividade lúdica e, por isso, prazerosa. Mais à frente farei a distinção conceptual entre os dois termos, uma vez que podem ter significados distintos.

Smith (1984, cit. in Moyles, 2002) refere que é importante existir uma definição de brincar, porém, obter uma definição simples e inclusiva do conceito nem sempre é fácil ou atingível. Esta dificuldade conceptual não deverá cingir o brincar a uma atividade cujo único objetivo é proporcionar diversão e prazer, mas sim compreendê-lo como promotor de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, irei apresentar algumas definições de brincar que se complementam entre si.

Brincar é, segundo as OCEPE, uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). As autoras referem que é importante diferenciar a ideia redutora de brincar, em que objetivo é manter a criança ocupada ou entretida, da perspetiva em que o brincar é rico, estimulante e uma atividade promotora de desenvolvimento e aprendizagens que se caracteriza pelo envolvimento da criança. Este envolvimento caracteriza-se através de sinais de empenhamento, persistência, concentração e “pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (idem, p. 105).

Esta ideia de brincar como atividade prazerosa é também realçada por Kishimoto (2010, p. 1) quando refere que brincar é “uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário”.

Também Ferland (2006) aborda a atividade de brincar como sentimento de prazer, referindo que se não estiver subentendido, a situação será de um mero exercício ou tarefa, não se aplicando o termo brincar. Para este autor brincar é uma descoberta do ambiente envolvente e é através da brincadeira que se vivem experiências únicas em diversos aspetos, inclusive no que respeita a descoberta e determinação de limites do corpo. Diz-nos ainda que brincar não é sinónimo de facilidade, uma vez que se a criança não se sentir interessada pela novidade ou desafio, deixará de investir energia e esforço na mesma.

Neto e Lopes (2018) referem que brincar é um direito da criança, é livre, inclusivo, um suporte para a saúde física, emocional, cognitiva e social, é aprendizagem, risco, exploração, uma forma de respeito e apreciação do envolvimento natural, é adaptação e promove o desenvolvimento e a aprendizagem.

Smith (2006, cit. in Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p. 41) remete o conceito de brincar para a ideia oposta à de trabalhar, ou seja, diz-nos ser uma atividade realizada por si própria, sem limitações externas e sem vista a uma produção predefinida. Além desta ideia considera também que brincar é “uma atividade interativa em que, assim como noutras atividades, podem ocorrer conflitos e limitações”, vendo esta conflitualidade como um processo de crescimento e de construção da socialização.

Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017, p. 41) dizem-nos 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”. Referem ainda que o brincar é um ato “fundamental para a formação do carácter e da personalidade da criança”, porém, que elas não têm essa consciência enquanto brincam, não sendo o seu principal objetivo aprender mas sim o brincar por prazer. Ainda assim, não prevendo as aprendizagens que poderão advir das brincadeiras, “Ao brincar, a criança desenvolve portanto um saber-fazer e um saber-ser, por outras palavras, aptidões e atitudes que utilizará em diversas situações da sua vida quotidiana” (Ferland, 2006, p. 43).

São vários os autores que se remetem para as características lúdicas presentes no ser humano. Destaco Almeida (1987, cit. in Rosa, 2013, pp. 5-6) que refere que

“o brincar corresponde a um impulso da criança e satisfaz uma necessidade interior, pois, o ser humano apresenta uma tendência lúdica. O brincar, é algo intrínseco à criança e por não ser uma atividade sistematizada e estruturada, acaba por ser a própria expressão de vida da criança”.

Também Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177) podem ser destacados, uma vez que se referem ao brincar como o lúdico em ação, reforçando que a criança “ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes [...] repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento”. Consideram ainda a brincadeira como aprendizagem, uma vez que é nela que reside a base do que irá permitir, mais tarde, aprendizagens mais elaboradas (idem).

Assim, compreendemos que o lúdico é uma necessidade de qualquer ser. Através do brincar relacionamo-nos com o ambiente físico e social que nos rodeia e desperta curiosidades, desenvolvendo conhecimentos e aptidões físicas, culturais, emocionais, cognitivas e sociais (Bourscheid & Turcatto, s.d).

Wajskop (1995, p. 66), numa concepção social e cultural, vê a atividade de brincar como uma forma de “interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”, assumindo que é através dele que se experimenta o mundo adulto.

Neto, Barreiros e Pais (1989, cit. in Morgado, 2018) também se enquadram numa perspectiva sociocultural, ao considerarem o brincar como uma linguagem universal que atua como facilitadora da vivência em sociedade. Os autores associam ainda à brincadeira “o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos” (idem, p. 14).

Esta linguagem, prazer e liberdade ligam-se diretamente àquilo que Neto e Lopes (2018, p. 23) consideram que é brincar, uma vez que também reforçam que este jogo de exploração é uma linguagem universal “que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas. Está presente em todo o lado e principalmente no desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida”. Reforçam também que brincar é “procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança. A procura do desconhecido e da aventura é um risco que estrutura o ser humano no plano físico, cognitivo, perceptivo, simbólico e social” (idem, p. 17). Garantem-nos ainda que brincar implica adaptação ao imprevisto através de múltiplas ações que mobilizam o corpo e o relacionamento com os outros.

Chateau (1961, cit. in Rosa, 2013) diz-nos que brincar era visto como o momento de libertação do excesso de energia das crianças ou como uma atividade de relaxamento nas teorias mais antigas. Atualmente são várias as perspectivas sobre brincar, sendo também vários os autores que realçam nele “a oportunidade de desenvolver competências, [...] expressar os sentimentos e libertar as suas tensões” (Hewes, 2006; Pais, 1992; Pereira, 2011, cit. in Rosa, 2013, p. 4).

Wajskop (1995), baseada em Brougère, Henriot e Vygotsky, apresenta a sua perspectiva sobre a valorização da brincadeira na educação de infância. A autora diz-nos que esta valorização está “associada a uma nova imagem de criança que vem sendo construída em função do seu status social, a partir dos séculos XVI e XVII” (Wajskop, 1995, p. 62). Na sua publicação frisa as contribuições de Comenius, Rousseau e Pestalozzi com os seus trabalhos de valorização da infância e as de Piaget, Wallon, Vygotsky, Kermard, Froebel, Montessori, Décroly e teóricos da escola Nova, como Dewey, no que respeita “a constituição de uma criança que se define socialmente pelo não-trabalho e pelo brincar ativo” (idem, p. 64).

Henriot (1989, cit. in Wajskop, 1995, p. 65) refere que brincar passou por várias concepções e que importa compreender que “brincar é uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos”, logo, é uma forma de representar e interpretar social, histórica e culturalmente.

Ferland (2006) diz-nos, além de que brincar é o impulsionador do desenvolvimento da criança, que o brincar se perpetua de geração em geração, logo, ao brincar, a criança aprende regras, valores e hábitos do seu meio envolvente, descobrindo o mundo.

Estes mesmos hábitos, crenças e história que a sociedade possui influenciam a concepção de infância e do brincar, logo, podemos referir-nos ao brincar como uma atividade de cultura. Kishimoto (1998, p. 147) reforça que “Embora o jogo seja compreendido como ação livre da criança, seu uso denota valores presentes em cada cultura”, inclusive os preconceitos e formas de socializar, uma vez que as crianças reproduzem as imagens sociais que observam.

Ao abordarmos cultura, incluímos também a familiar. Froebel (1912, cit. in Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 52) remete-se para isso mesmo ao referir que “O brincar envolve a criança inteira, seus sentimentos, seus movimentos, sua percepção e seu pensamento, as mães e os pais”. Importa assim elucidar que a cultura familiar influencia o comportamento e o brincar das crianças.

Também Winnicott (1975, cit. in Kishimoto, 1998) aborda esta ideia ao referir que o espaço lúdico vai possibilitar à criança criar uma relação aberta com a cultura e os grupos aos quais pertence. Desta forma compreendemos que a atividade de brincar como experiência de cultura dá oportunidade à criança de conhecer melhor o mundo em que se insere, representando a forma como se convive, trabalha e comunica de acordo com o contexto histórico e social onde se insere.

Ainda que valorizemos a criança como reprodutora de cultura, é fulcral que não nos esqueçamos que a criança também a produz, pois ao criar, interpretar e inventar, marca-a. Perrotti (1990, cit. in Silva & Santos, 2009, p. 6) reforça esta valorização ao referir que

“Pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo”.

Outro autor que o faz é Vygotsky (1987, cit. in Borba & Moura, 2006), ao descrever que na conduta humana existem dois impulsos básicos, sendo eles o reprodutor, que se baseia na memória e, por isso, vem de experiências anteriores, e o criador, que cria novas imagens e ações através da imaginação e fantasias. Para este autor, “com exceção da natureza, tudo o que nos rodeia é cultura, sendo, assim, produto da relação desses dois impulsos” (Borba & Moura, 2006, pp. 57-58).

São hoje conhecidas várias abordagens que valorizam a brincadeira desde o nascimento, sendo que alguns autores a subdividem em várias etapas, associadas ao desenvolvimento. Irei abordá-los seguidamente ao expor o contributo do brincar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## **2. Brincar e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança**

Sabemos já que brincar é uma forma da criança manifestar o que conhece e compreende acerca do mundo bem como aprender mais sobre ele, explorando o que está ao seu redor. Através dele, desenvolve grandes aprendizagens a todos os níveis de desenvolvimento, comunicando consigo própria e com os outros através da sua imaginação, criatividade e interesses. Brincar proporciona também outras conquistas, como realizar descobertas, ter iniciativas, expressar opiniões, resolver problemas, persistir em tarefas, desenvolver curiosidade, criatividade e gosto por aprender e colaborar com outros. Através de tudo isto torna-se possível que a criança se desenvolva holisticamente. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)

Num ambiente promotor de aprendizagens ativas através da exploração e criação por parte da criança torna-se então visível que esta se relaciona, evolui, desenvolve-se, comunica, humaniza-se, vincula-se e, reproduzindo ações do quotidiano, aprende, reflete, cria e torna-se mais autónoma. Reforço esta ideia com a opinião de Talbot e Frost (1989, cit. in Hohmann & Weikart, 2011, p. 161) quando referem que

“Quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira correcta de o entender ou de sobre ele agir”.

É neste ambiente que são desenvolvidas diversas competências. Através da atividade lúdica a criança melhora a sua capacidade de concentração, resolve problemas, apropria-se da linguagem verbal e não verbal, manipula diversos materiais, aprende a respeitar o outro e a si própria e contacta com regras, quer explícitas, quer implícitas. Teles (1997, cit. in Sarmento, Ferreira, & Madeira, 2017) diz-nos isso mesmo ao referir que as crianças, enquanto brincam, exploram o mundo, constroem saberes, aprendem a respeitar o outro, ativam a imaginação e autorrealizam-se. Assim, estimulam a sua inteligência, exercitam a concentração e atenção e descobrem regras, valores e costumes.

Constatamos então que brincar está intimamente ligado à aprendizagem, trazendo benefícios cognitivos, físicos, afetivos e sociais para o desenvolvimento da criança enquanto as faz crescer, descobrir o mundo e revelar-se a si próprias. Rosa (1998, cit. in Sarmento, Ferreira, & Madeira, 2017, p. 40) diz-nos que “brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal”.

Azevedo (2013, p. 5) fundamenta as diferentes vantagens do brincar no desenvolvimento, referindo que fisicamente a criança “explora o seu próprio corpo, exercita movimentos, desenvolve a força e o equilíbrio”, enquanto cognitivamente, as experiências de faz-de-conta propiciam a representação de papéis, ou seja, a construção de “símbolos e esquemas, imitando as ações e criando ações, [...] pondo em prática o pensamento, resolvendo problemas e desenvolvendo estratégias” (idem). Aborda ainda a utilidade de criar categorias de representação, onde a tomada de iniciativa, o criar/testar hipóteses e o exercício de descentração estão presentes. A autora menciona ainda a estimulação da linguagem, em que a criança toma consciência e exercita regras de conversação tal como o lado emocional da brincadeira, uma vez que permite “que o inconsciente se expresse, libertando sentimentos contraditórios e que podem gerar tensão psicológica” (idem, p. 8).

Dempsey e Frost (2002) defendem igualmente todos estes benefícios de brincar para o desenvolvimento frisando que as crianças são encorajadas a resolver problemas e a desenvolver a linguagem, a criatividade, as competências motoras e manipulativas e ainda as competências sociais através da brincadeira. Também Cordeiro (2012) se remete para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, das competências sociais onde a criança confia/desconfia, negoceia, argumenta e das competências físicas, envolvendo articulações, sentidos, percepção de movimentos.

Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177) referem ainda que “A brincadeira proporciona à criança um contacto com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções a ajuda a estruturar sua

personalidade e a lidar com angústias”, concluindo, tal como outros autores, que o brincar “estimula a criança em várias dimensões, como a intelectual, a social e a física” (idem).

O processo de aprendizagem e desenvolvimento é encarado como “um fenómeno complexo, no qual interferem fatores genéticos, ambientais, sociais, educativos, entre outros” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 18). Daniel Siegel (2012, cit. in Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 18), afirma que as oportunidades tidas nos primeiros anos de vida influenciam a nossa identidade, pois “irão condicionar o processo de desenvolvimento cerebral” (idem).

São vários os autores a concordar com as afirmações citadas acima, como é o exemplo de Neto e Lopes (2018, p. 17) que referem que

“A investigação científica tem vindo a demonstrar que o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional”.

Cordazzo e Vieira (2007, p. 94) também fazem referência à brincadeira como “uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial”, tal como Rolim, Guerra e Tassigny (2008) quando nos dizem que a criança que brinca beneficia de uma maior riqueza no que respeita o desenvolvimento motor, intelectual e criativo.

O brincar é também assumido como essencial aos olhos das teorias de desenvolvimento. “Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil [...] É a representação auto-ativa do interno”, defende Froebel (1896, cit. in. Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 48).

Tal como referi anteriormente, irei salientar as perspetivas de alguns autores que subdividem o 1º jogo/brincar em várias etapas associadas ao desenvolvimento. Wallon (1981), tal como Charlotte Buhler, classifica o jogo em quatro etapas, sendo elas a de jogo funcional, jogo de ficção, jogo de aquisição e jogo de fabricação. Inerente ao jogo funcional está a exploração

---

<sup>1</sup> “*Jouer*”, em língua francesa e “*Play*” em língua inglesa assumem-se como termos polivalentes que significam brincar, jogar, entre outras atividades como tocar instrumentos ou representar. Nas origens francófona e anglófona não existe distinção semântica para estas atividades, por isso, encontramos ambos os termos para fazer referência ao brincar.

do corpo através de movimentos e dos sentidos. Já o jogo de ficção prende-se com os momentos simbólicos, reinando por isso a imaginação e o faz de conta. Os jogos de aquisição acontecem quando as crianças observam, escutam e atentam em tudo o que acontece ao seu redor, já os de fabricação são designados pela atuação da criança, que reúne, combina, modifica, transforma e cria a partir da realidade.

Piaget (1951, cit. in Moyles e cols, 2006) relaciona as atividades lúdicas com as etapas de desenvolvimento cognitivo, frisando três tipos de jogo: o prático, simbólico e com regras. O autor defende que o jogo/brincar prático acontece sensivelmente entre os 6 meses e os 2 anos de idade e nele está incluído o brincar sensorial, motor e exploratório. Já o simbólico, dos 2/3 anos até aos 6 abarca o faz-de-conta, a fantasia e o social-dramático. A partir dos 6/7 anos de idade, o autor considera que começa a etapa dos jogos com regras, onde está presente a competição.

Contrariamente às perspetivas acima apresentadas, onde se assumem fases/etapas associadas ao desenvolvimento, Vygotsky considera que o desenvolvimento, tal como as funções psicológicas superiores, estão em construção ao longo da vida. Para este autor, as “Funções psicológicas superiores não se encontram superpostas, como um andar superior, sobre os processos elementares; elas representam novos sistemas psicológicos” (Vygotsky, 1991, p. 141). Desta forma, defende que estes sistemas se adaptam relativamente à tarefa e ao desenvolvimento da criança, ou seja, apesar de duas crianças estarem na mesma faixa etária, estas podem não apresentar sistemas funcionais de aprendizagem idênticos, ainda que possam existir semelhanças em alguns aspetos de desenvolvimento.

Oliveira (1995, cit. in Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 179) diz-nos que para Vygotsky “É o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o acontecer dos processos psicológicos internos. O desenvolvimento [...] está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sócio-cultural”, resultando apenas se contactar e tiver suporte por parte de outros indivíduos.

Para Vygotsky (1991) é no mundo imaginário que surge a atividade de brincar. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança em idade pré-escolar, (uma vez que o autor garante não estar presente na consciência das crianças muito pequenas) que surge da ação e representa uma forma de atividade humana consciente. O autor remete-se para a inversão do conhecido dito “de que o brincar da criança é imaginação em ação”, uma vez que considera que “a imaginação [...] é o brinquedo sem ação” (Vygotsky, 1991, p. 106).

Através da imaginação os desejos irrealizáveis poderão ser realizados e assim, a criança alivia pressões, tensões, angústias e frustrações, tal como referem Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177). Os mesmos autores afirmam que o desenvolvimento e crescimento da criança

fará com que liberte o “seu pensamento para que não fique estritamente ligad[a] aos estímulos perceptuais. Ela consegue imaginar uma situação, desligando-se do mundo material, concreto do qual tem contacto, desenvolvendo assim capacidade de se desprender do real significado do objeto” (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 180).

Desta forma e aprofundando os estudos de Vygotsky compreendemos que para o autor, brincar assume características essenciais, sendo elas a imaginação, a imitação e as regras. Todas elas estão presentes nas brincadeiras a partir dos três anos, porém, umas podem predominar em relação às outras, consoante as alterações que a brincadeira vai sofrendo e tendo em conta o desenvolvimento da criança. O próprio autor refere esta mesma ideia na sua obra, dizendo-nos que “toda a situação imaginária contém regras de uma forma oculta” tal como “todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária” (Vygotsky, 1991, p. 109).

Ainda relativamente às regras, também Lezine (1982, p. 118) defende que através da brincadeira existe uma introdução às formas sociais “porque na brincadeira existem regras às quais a criança aceita com alegria sujeitar-se e que a incitam a dirigir melhor os seus gestos, a controlar-se em certas circunstâncias”.

Ao brincar, imaginando situações, irá desenvolver-se o pensamento abstrato e o amadurecimento de regras sociais onde, imitando e representando, as crianças promovem e facilitam a interação social, tópico bastante importante na teoria de Vygotsky. A interação social assume-se como bastante importante para o desenvolvimento da criança pois é através dela que se inicia a apropriação às normas e comportamentos da sociedade. Wajskop (1995, p. 67) conduz-nos a essa ideia ao realçar que “Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos” (Wajskop, 1995, p. 67).

Vygotsky teoriza que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, sendo esta a “distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou [...] companheiro mais capaz” (Wajskop, 1995, p. 68).

Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 179) reforçam que durante a brincadeira as crianças se soltam e se permitem a mais, tornando-se maiores do que realmente são e, conseqüentemente, despertando “aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão [...] consolidadas do indivíduo”.

Assim, compreendemos que a brincadeira gera estas ZDP, uma vez que

“instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento” (Pimentel, 2008, p. 117).

Consideramos então brincar como um “comportamento que indica o desenvolvimento” (Cordazzo, Martins, Macarini, & Vieira, 2007, p. 131), e que deteta e cria estas zonas, que proporcionam às crianças “saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem” (idem), fazendo assim com que se transite para níveis superiores.

Vygotsky (1991, p. 102) garante-nos ainda que o mais essencial da sua teoria é que “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”.

### **3. Modalidades de Brincar**

Brincar individualmente, em grupo, com adultos, simbolicamente, com regras ou sem regras específicas, de forma mais livre ou mais dirigida, no interior ou no exterior, todas estas modalidades devem ser contempladas numa educação rica, em prol do desenvolvimento da criança.

Uma vez já abordadas as regras, torna-se importante distinguir conceptualmente Brincar de Jogar, palavras utilizadas por vários autores com o mesmo significado, porém, com significados distintos. Irei passar a explicitá-los com base em alguns dicionários e autores.

#### **i. Jogar, Brincar, Jogo e Brinquedo**

Jogar significa “arriscar ao jogo; expor-se à sorte; aventurar; arremessar” (Dicionário da Língua Portuguesa, 1991, p. 443), enquanto Brincar se remete para “Divertir-se infantilmente; folgar; gracejar” (idem, p. 115). A referência ao jogo/jogar é também realizada no sentido de “participar em (atividade lúdica ou competitiva), seguindo determinadas regras [...] praticar com regularidade (modalidade desportiva)” (Jogar, 2003-2019).

Noutros idiomas (como na língua inglesa e na francesa) existem termos únicos que descrevem brincar e jogar, porém, na Língua Portuguesa diferenciam-se os conceitos. Ainda

que estejam ambos associados à atividade lúdica, contêm especificidades distintas. Ao jogo estão associadas as regras, enquanto ao brincar se associa o seu carácter livre, não estruturado nem regulamentado (Cordazzo & Vieira, 2007).

Autores como Biscoli (2005, cit. in Cordazzo & Vieira, 2007, p. 94) dizem-nos que “a utilização de regras pré-estabelecidas designa o ato de jogar”. Também algumas crianças, que participaram no estudo citado na obra de Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017) consideram o brincar como uma atividade livre, que envolve liberdade e não tem regras formais, enquanto jogar é considerada uma atividade que tem regras formais e limita a ação.

No entanto, não podemos esquecer que também existem regras no brincar, tal como já referimos. Vygotsky (1991) foi um dos autores que defendeu esta ideia, ao lembrar que mesmo sendo livre e não estruturada, a brincadeira possui regras que conduzem o comportamento das crianças.

Almeida (2005, p. 5) reforça que “Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças”. De salientar que as próprias crianças verbalizam frequentemente as regras das brincadeiras que desenvolvem, passando estas de implícitas a explícitas, nomeadamente durante as brincadeiras de faz-de-conta.

Brougère (1995) refere que a brincadeira é simbólica, livre e com um fim em si mesma, enquanto o jogo é funcional, ou seja, inclui um objetivo a ser alcançado – vencer. Esta busca pela vitória implicará a existência e conhecimento das regras. Ainda assim, a criança pode encarar o jogo com um fim em si mesmo, ou seja, que o prazer do jogo por si só valerá a pena, ao invés do produto final, vencer ou perder. Neste caso, sobretudo em crianças mais pequenas, em que não se valoriza o objetivo a ser alcançado mas sim o jogo por si só, os dois termos confundem-se, uma vez que a criança escolhe fazê-lo sem esperar recompensas além do prazer da expressão lúdica (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017).

Schwartz (2003, cit. in Baranita, 2012, p. 37) diz-nos que “brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras”.

Para Macedo, Petty e Passos (2005, p. 14), “jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar”, considerando o jogo como uma brincadeira que já evoluiu, ou a brincadeira como “o que será do jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial” (idem). Os autores consideram a brincadeira como uma necessidade da criança, enquanto o jogo passa por uma possibilidade da brincadeira, à medida que nos desenvolvemos. Dizem-nos ainda que brincar

é jogar com sentimentos, situações, ideias, pessoas e objetos onde não têm de existir objetivos ou regulações predefinidas, contrariamente ao jogar, que consideram ser “o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido” (idem). Referem ainda que no jogo existe vitória ou derrota e que as delimitações (quer sejam peças, regras, tempo, alternância de jogadores) são essenciais para o realizar, enquanto nas brincadeiras o essencial é a diversão e o faz de conta.

Podemos concluir assim que brincar e jogar são conceitos distintos. Brincar resume-se a uma atividade livre, espontânea e em que as regras surgem durante a própria ação lúdica, enquanto o jogar implica cumprir regras bem como alcançar objetivos pré-estabelecidos. No entanto, apesar das suas diferenças, Neto (2001, cit. in Figueiredo, 2010, p. 35) refere que

“Jogar não deve ser uma imposição mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia”.

Tanto para brincar como para jogar são associados objetos. São eles os brinquedos (como piões, bonecas, carros, entre outros) e os jogos (como os de tabuleiro, de cartas, do galo, entre outros). Mais uma vez, o jogo, enquanto objeto, é também caracterizado com regras explícitas e predefinidas, contrariamente ao que acontece com o brinquedo, que pode possuir inúmeros significados (Almeida, 2005). Existe também outra característica importante, pois o jogo é utilizado tanto por crianças como por adultos, enquanto ao brinquedo se associa uma exclusividade de uso pelas crianças.

O termo brinquedo é entendido como o objeto que suporta a brincadeira, “ou seja, o objeto que desencadeia, pela sua imagem, a atividade lúdica infantil” (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 96). Brougère e Wajskop (1997, cit. in Cordazzo & Vieira, 2007) dizem-nos que o valor simbólico do brinquedo é a função do próprio objeto, uma vez que a imaginação e a criatividade da criança poderão, simbolicamente, transformar uma peça de encaixe num telemóvel. Também Vygotsky (1998, cit. in Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 178) faz referência ao mesmo ao referir que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas” em vez de depender dos incentivos fornecidos pelos objetos. Assim, as crianças tornam-se menos dependentes da perceção e situação, passando a agir independentemente daquilo que veem.

Santos (1997, cit. in Salomão & Martini, 2007, p. 4) diz-nos também que o brinquedo “supõe relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização”.

Wajskop (1995, p. 68) menciona que “o contacto, manipulação e uso dos brinquedos [...] possibilita às crianças uma aprendizagem multidisciplinar das formas de ser e pensar da sociedade”. Assim, nesta perspectiva, o brinquedo assume-se como objeto sociocultural. O autor diz-nos ainda que ao serem uma produção do mundo adulto propõem às crianças uma “forma singular de ver e representar a realidade, assim como trazem em si uma concepção de infância” (idem).

Sarmiento e Fão (2005, cit. in Silva M. C., 2010, p. 12) defendem que “com o brinquedo se brinca, saindo de dentro para fora o desejo e o gozo de brincar, no jogo há limites impostos para o uso dos objectos”, ou seja, o brinquedo pode assumir funções diferentes, enquanto o jogo apenas cumpre a função a que se destina.

As mesmas autoras caracterizam ainda o brinquedo como um objeto que assume a função de substituir uma realidade que não se tem, ou seja, como um “objecto que interpomos entre nós e o desejo de posse e usufruto dessa realidade” (2005, cit. in Silva M. C., 2010, p. 12).

Também Vygotsky (1998, cit. in Rolim, Guerra e Tassigny, 2008, p. 178) faz esta referência quando refere que o brinquedo surge das “necessidades não realizáveis de imediato”, sendo que a criança, “para resolver a tensão gerada pela não realização de seu desejo [...] envolve-se em um mundo ilusório e imaginário”.

O brinquedo faz assim a transição entre as ações com objetos concretos e as ações com significados, contribuindo para o desenvolvimento da criança. Melo e Valle (2005, cit. in Rolim, Guerra, e Tassigny, 2008, p. 177) dizem-nos ainda que “é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo” e que possa corresponder às suas necessidades intrínsecas de desenvolvimento.

## **ii. Brincar livre e dirigido**

De uma forma muito idêntica à diferenciação entre brincar e jogar, Ferland (2006) também diferenciou Brincar Livre de Brincar Estruturado. Segundo o autor, na brincadeira livre é a criança quem decide o que quer fazer, como e com o quê, sem a indicação do adulto, enquanto na brincadeira estruturada, realiza a atividade lúdica com indicações específicas/regras.

As OCEPE valorizam esta ideia de brincadeira livre, propondo ao educador criar um ambiente educativo em que a criança “dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” tal como tem “oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11). Desta forma estaremos a permitir à criança desenvolver os seus próprios interesses, correr riscos, tornar-se mais autónoma, tomar decisões e resolver problemas. Além disto, o uso do material e do espaço de formas distintas, cria inúmeras atividades diferentes e desenvolve “curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (idem).

Moyles (2002, p. 25) faz também referência ao brincar livre, como “a oportunidade de explorar e investigar materiais e situações sozinho” garantindo-nos que ele pode ser “o precursor do brincar mais desafiador” e que “pode e deve ser sua consequência” (idem). A autora explica-nos que as crianças necessitam da oportunidade de explorar, experienciar e investigar os materiais por elas próprias, sendo que pelo menos no início, deverão fazer com eles aquilo que quiserem. A partir desta exploração inicial, os adultos devem utilizar os mesmos materiais em situações dirigidas, permitindo depois um novo brincar livre. Resume todo este processo com uma metáfora onde menciona que como uma pedra atirada para um lago, as ondas do brincar livre exploratório para o brincar dirigido e de novo para o brincar livre melhoram-no e enriquecem-no, permitindo novas experiências, aquisição de conhecimentos e habilidades.

De salientar que Moyles (2002, p. 25) não concorda com o termo brincar estruturado, uma vez que defende que “todo o brincar é estruturado pelos materiais e recursos disponíveis”, utilizando por isso o termo brincar dirigido, também defendido por mim.

Existem também referências nas OCEPE para o brincar com adultos e para o brincar dirigido, uma vez que as autoras defendem que quando o adulto observa e se envolve nas brincadeiras, sem interferir nas iniciativas das crianças, consegue identificar os seus interesses e, partindo daí, planear propostas que os alarguem e aprofundem, encorajando-as e colocando-lhes desafios (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Em suma, e tendo em conta as várias modalidades de brincar, importa reforçar que brincar e o tipo de brincadeira da criança modificam-se conforme os seus interesses e o próprio desenvolvimento, no entanto, existem aspetos comuns. Parten (1932, cit. in Hohmann & Weikart, 2011) refere que as crianças interagem através da observação, da brincadeira solitária, paralela, associativa e cooperativa. A evolução dá-se desde brincar sozinho, para brincar lado a lado e posteriormente, para brincar a pares ou em grupo, onde primeiramente apenas existe partilha de brinquedos e, mais tarde, com cooperação, objetivos comuns e divisão de funções.

Esta visão sobre brincar vai ao encontro das teorias já abordadas, onde inicialmente as crianças se centram na exploração sensorial e motora e, mais tarde, iniciam as suas construções, manipulações, jogo simbólico (já com o poder de imaginação e maior interação social) e jogos de regras explícitas.

#### **4. Brincar no espaço exterior**

Brincar no espaço exterior proporciona aprendizagens excelentes, uma vez que este é um espaço bastante rico a nível de experiências sensoriais, no entanto, nos últimos anos ocorreram mudanças sociais que alteraram as rotinas da criança no espaço exterior. Hoje em dia as crianças passam maioritariamente o tempo em ambientes fechados e onde a estruturação do adulto se sobrepõe à iniciativa e à brincadeira livre da criança. Figueiredo (2010, p. 35) faz referência a este facto ao afirmar que “o espaço mais utilizado é o interior, não permitindo a experiência de actividades enérgicas de exploração e interacção”.

A realidade vai então contra o que defendem as OCEPE, uma vez que estas referem que o que se realiza na sala também pode realizar-se no exterior, pois as potencialidades deste permitem enriquecer e diversificar as oportunidades educativas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). No entanto, Figueiredo (2010) diz-nos que a problemática não se deve apenas às conceções dos educadores, mas também à forma como os pais receiam as condições climáticas e a ocorrência de acidentes, apesar do nosso clima e condições serem favoráveis à exploração dos espaços exteriores.

O exterior promove diversas experiências ricas e sensoriais onde as crianças podem brincar de forma ativa, barulhenta e vigorosa. Além disso podem gerir riscos, explorar e contactar superfícies irregulares, desenvolver a coordenação motora e a criatividade aliadas à persistência, concentração, satisfação e energia (Rosa, 2013). Sobre esta última, Neto et al. (2007, cit. in Figueiredo, 2010) dizem-nos que as actividades físicas de exterior e com grandes movimentos como correr, trepar ou jogar à bola permitem à criança um gasto de energia essencial ao seu desenvolvimento, bem como para a capacidade de adaptação motora, emocional e afetiva. Reforçam ainda que a qualidade da relação estabelecida entre a criança e o ambiente depende do dinamismo da relação da mesma com o espaço, ou seja, se a criança não tiver contacto com o exterior, não se irá familiarizar com ele e por isso, não irá “percepcionar os estímulos potenciais aí existentes” (Figueiredo, 2010, p. 36).

Desta forma torna-se importante proporcionar experiências motoras e sensoriais às crianças, onde lhes seja possível utilizar o corpo e os sentidos, estabelecendo relações de qualidade com o meio que a envolve e reconhecendo-lhe potencialidades que originem novas ações.

Figueiredo (2010) relembra a importância de sensibilizar as crianças para o compromisso e responsabilidade social, cultural e natural, privilegiando a brincadeira em diversos espaços onde exista contacto com a natureza. Desta forma, contactando regularmente com este espaço ao ar livre a criança desenvolverá “um sentido de pertença ao espaço, de ligação ao mundo e, conseqüentemente, [...] adoção de atitudes positivas e pro ativas em relação ao ambiente” (Bento & Portugal, 2016, p. 92), como a responsabilização pela “preservação e cuidado relativamente ao mundo que a rodeia” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 31).

É também importante que as crianças brinquem em espaços onde o risco esteja presente, uma vez que em confronto com os lugares organizados, planeados e estruturados, torna-se importante dar-lhes a imprevisibilidade e aventura inerentes aos “espaços não controlados pelos adultos, envolvendo mistério, descoberta e algum desafio maior” (Figueiredo, 2010, p. 36).

Estes espaços e atividades com riscos cativam bastante as crianças, que ao lidar com o risco desenvolvem “um sentimento de superação de limites, que promove a autoestima e a confiança da criança nas suas competências” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 51). As crianças passam a compreender melhor o seu corpo e as possibilidades que o mesmo lhes permite na relação com o espaço, enfrentando desafios e situações inéditas (idem). Importa reforçar que nestes casos o adulto deve adotar “uma atitude de observação e reflexão permanentes em torno de cada criança e situação” (idem, p. 23), acompanhando as atividades de perto e garantindo que os comportamentos são seguros.

De salientar que, segundo Bilton, Bento e Dias (2017, p. 24) a “dimensão do espaço, a diversidade de materiais, a existência de mais desafios que promovem a cooperação e a partilha entre crianças”, tal como as idas regulares ao exterior diminuem os conflitos entre elas, uma vez que progressivamente adquirem autonomia e confiança no espaço, estando motivadas e entusiasmadas para encarar os desafios. Além disto mostram-se “mais competentes para avaliar o risco, considerando as suas competências individuais e as características dos objetos e estruturas existentes” (idem).

É importante que o educador promova uma atitude de curiosidade e exploração nas crianças, deixando-as testar e tomar decisões sobre o que acham ser capazes de fazer, promovendo competências de observação e atenção que farão com que a criança queira, sucessivamente, saber e explorar mais. Por exemplo, através de objetos multissensoriais presentes na natureza a criança descobre-lhes múltiplas utilizações, mobilizando “noções relacionadas com ciência, literacia, matemática, entre outras” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 49).

Alguns estudos citados por Ferreira (2015, p. 43) revelam que brincar no exterior, sobretudo quando este integra elementos da natureza é bastante vantajoso para a criança, uma vez que

“desenvolve as suas aptidões motoras, aumenta o número das atividades de jogo, tornando-o mais criativo”, verificando-se ainda interações sociais mais frequentes.

O espaço exterior permite então que a criança mobilize todo o corpo para explorá-lo, desenvolvendo assim diversas competências físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Tal como já referi relativamente à importância do brincar, o exterior permite também que as crianças desenvolvam a criatividade, o equilíbrio e a coordenação, as estratégias para resolver problemas e o trabalho em equipa. A partir desta cooperação promovem-se diálogos, respeito mútuo e muitas aprendizagens, passando os obstáculos, os limites e as experiências físicas a promover maior autonomia e autoconfiança tal como um maior confronto e gestão do medo (Bento & Portugal, 2016). Além disto, o exterior permite algumas atividades não realizáveis em contexto de sala como chapinhar nas poças de água, observar a natureza, cavar a terra e brincar numa cozinha de lama.

Reforçar ainda, tal como referem algumas investigações citadas por Bilton, Bento e Dias (2017) e Rosa (2013), o brincar livre no exterior pode beneficiar a saúde, minimizando a ansiedade, a depressão, as agressões e os problemas do sono, fortalecendo músculos, pulmões e coração e diminuindo os níveis de stress. Também através do contacto com microrganismos do solo e/ou com animais se desenvolve a resistência do sistema imunitário, diminuindo problemas como a asma e alergias.

## **5. Papel do educador na promoção da brincadeira**

É fundamental que o educador tenha plena consciência do papel da brincadeira para o desenvolvimento holístico da criança. Só assim poderá valorizá-la e incluí-la nas suas práticas diárias. Desta forma, deverá sempre existir atenção a esta prática lúdica, até porque através da sua observação torna-se mais fácil compreender “as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas” (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 177). Assim compreendemos que através da observação da brincadeira, o educador obterá novas informações que o ajudarão a gerir as propostas e desafios que realiza, tendo em conta as características e desenvolvimento de cada criança.

Também segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, a observação é crucial “com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e os objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem”.

Entender o ato de brincar com todas as potencialidades que apresenta para o desenvolvimento da criança deverá então fazer com que o adulto disponibilize espaços e

tempo adequados à exploração e investimento das crianças nestas atividades. Portugal e Laevers (2018, p. 121) dizem-nos que “os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, [...] assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares”.

Assim, mantendo uma conceção de criança ativa, produtora de cultura, livre e exploradora é necessário criar um ambiente que apoie esta conceção, incentivando a liberdade, a expressão e a autonomia das crianças. É então essencial que o educador permita a tomada de iniciativa, a gestão do tempo e a escolha livre por parte da criança para que exista a oportunidade “de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, pp. 42-43), contrariamente às práticas que submetem as crianças “a um controlo estrito do tempo, do espaço e de normas de interação” (idem).

Horn (2017, p. 20) remete-se para a organização dos espaços e seleção de materiais com base numa intencionalidade do educador, uma vez que este deve ter “como norte, as características do grupo de crianças, a sua faixa etária, a cultura na qual estão inseridas, suas necessidades e seus interesses e as diferentes linguagens a serem construídas”, salientando que este planeamento deverá ser cuidadoso e rigoroso. A autora vai assim ao encontro do que referia Moyles (2002), pois o planeamento e a disponibilização de espaços, tempos e materiais em contexto de creche e jardim de infância fazem de toda a brincadeira, estruturada.

Ainda relativamente à forma como o ambiente é organizado, Azevedo (2013) refere que esta organização fornece sinais sobre o que as crianças podem ou não fazer, bem como da possibilidade de sucesso ou insucesso. Assim, é importante que o adulto tenha noção que o ambiente transmite as suas intenções, mas também deve responder aos desejos das crianças, sendo organizado de forma a que estas possam tirar partido do mesmo, aprendendo e desenvolvendo-se. É, portanto, missão do educador oferecer à criança apoio e condições para que ocorram interações “com o meio, com os outros e com os objetos de forma positiva, potenciando assim o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional” (Laevers, Moons e Declercq, 2012, cit. in Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 114).

Apesar desta conceção, o educador nunca deve rejeitar a hipótese de participar nas brincadeiras das crianças, respeitando-as e demonstrando sensibilidade às regras e ritmos das mesmas. A partir daqui pode, de forma não intrusiva, interagir, questionar, apoiar e desafiar qualquer criança de forma a reconhecer-lhe interesses, capacidades e a descobrir como pensam e raciocinam (Hohmann & Weikart, 2011). Consegue ainda, através das suas participações na brincadeira, perceber interesses para enriquecer futuras propostas e compreender determinadas evoluções no desenvolvimento das crianças.

Existem alguns autores que reforçam esta abordagem não intrusiva, uma vez que o adulto, ao procurar definir objetivos para as suas propostas, “bem-intencionado, questiona a criança, por vezes de forma intrusiva, procurando «ensinar algo», mas frequentemente resvalando para uma atitude pouco respeitadora do seu brincar.” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 50). Importa por isso, mais do que conhecer diretamente os motivos da criança para determinada exploração, garantir condições para a sua envolvimento, investigação e descoberta daquilo que lhe suscita interesse.

Esta aproximação das crianças ao adulto, ou vice-versa, na experiência de brincar cria um espaço onde passam a ser parceiros, onde partilham papéis e respeitam ambas as formas de organizar e significar a realidade. Desta forma, como participantes destes momentos lúdicos, passa a ser também mais fácil “encorajar as crianças a participar das brincadeiras, inseri-las nos grupos, ajudá-las a construir os conhecimentos necessários a essa participação e a estabelecer relações democráticas entre pares” (Borba & Moura, 2006, p. 53). É ainda possível e mais simples, durante estes momentos lúdicos, articular áreas de conteúdo, propor novos desafios, estimular a criatividade, curiosidade, raciocínio, a expressão de sentimentos, o conhecimento de si e dos outros e a linguagem verbal e não verbal quando se conhecem bem as características das crianças. Um adulto que brinca, observa a criança a brincar, regista e reflete conhece-a, e só assim consegue propor desafios e complexificar as suas propostas de acordo com as capacidades que observou, bem como valorizar o processo e não o produto.

Assim, devemos salientar que o educador, “para ouvi-las, compreendê-las, deve ser “capaz de «ler» os seus sinais, de compreender as outras linguagens que a criança usa para participar, comunicar e narrar” (Azevedo & Sousa, 2010, p. 34), sendo crucial dar-lhes voz.

Também Bronfenbrenner (1979, cit. in Hohmann e Weikart, 2011, p. 223) realça que

“o potencial de desenvolvimento de um contexto pré-escolar depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para o envolvimento das crianças numa grande variedade de actividades progressivamente mais complexas e de estruturas interpessoais apropriadas às capacidades em evolução apresentadas pela criança e que lhe permitirão um equilíbrio de poder para lhe possibilitarem introduzir inovações”.

Importa ainda salientar que a intervenção do educador deverá estimular a criatividade e a imaginação das crianças, pois segundo Bomtempo (1997, cit. in Cordazzo & Vieira, 2007) devemos orientá-las para que o seu lado espontâneo surja sempre. É importante permitir que

a criança seja ativa, que veja, oiça, sinta, aprenda pois quanto maior forem a quantidade de elementos reais ao seu dispor, mais considerável e produtiva vai ser a atividade de imaginar (Vygotsky, 1991). O sentimento de descoberta ajudará também a estimular a imaginação, “promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 28).

Aquando da utilização de espaços não tão estruturados e organizados torna-se importante conhecê-los, uma vez que ainda que não seja possível “nem desejável, ambientes sem risco, importa preparar cuidadosamente as atividades e os espaços” (idem, p. 127). No caso, por exemplo, de um espaço exterior natural, o educador pode deslocar-se lá antecipadamente, de modo a conhecer melhor as suas principais características e potencialidades.

Ainda sobre o risco, o papel do educador é fulcral na perceção do mesmo uma vez que as crianças, por norma, demonstram preferência por estas atividades. É necessário determinar se a situação coloca a criança em perigo ou se apenas apresenta algum risco, como a subida a uma árvore em que o adulto consegue controlar as consequências. Little e Wyver (2008, cit. in Cruz, 2013, p. 4) referem que “O adulto deve proporcionar às crianças espaço e tempo para desenvolverem as suas brincadeiras, garantindo situações que, embora controladas, permitam alguma dose de risco, fundamental para que a criança cresça e aprenda a enfrentar e a superar as suas dificuldades”.

## **Capítulo II - Metodologia**

Neste capítulo apresento a fundamentação teórica da metodologia e dos procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados.

### **1. Investigação Qualitativa e paradigma interpretativo**

O meu estudo enquadra-se na investigação qualitativa e paradigma interpretativo.

A investigação qualitativa é desenvolvida no seio do paradigma interpretativo e entende-se paradigma como “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

Os investigadores interpretativos partilham o compromisso de tentar compreender aquilo que os preocupa e as questões de investigação formulam-se com o objetivo de investigar práticas na sua complexidade e contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994).

O paradigma interpretativo, a par com a investigação qualitativa, consideram o educador como investigador das suas práticas. Bogdan e Biklen (1994) referem que este tipo de investigação permite estudar questões relacionadas com a educação e embora a investigação qualitativa

no campo da educação só tenha sido reconhecida pela comunidade científica na década de 60, a sua tradição é já longa. Segundo estes autores, as origens antropológicas da investigação qualitativa em educação tiveram como fundador Franz Boas que foi possivelmente “o primeiro antropólogo a escrever sobre antropologia e educação” (idem, p. 25).

Existem vários autores que, como Bogdan e Biklen, consideram esta metodologia de investigação proveitosa para a educação. Walsh, Tobin e Graue (2002, p. 1037) dizem-nos que a consideram “vantajosa e estimulante”, por ser rica em promenores descritivos sobre pessoas, locais e conversas, que auxiliam a interpretação dos dados recolhidos.

A constante necessidade de melhoria no quotidiano de qualquer profissional de educação é a base para iniciar uma investigação de natureza interpretativa, que é “orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (Walsh, Tobin, & Graue, 2002, p. 1038).

O investigador qualitativo, através da observação direta, familiariza-se com o ambiente, as pessoas e com outras fontes de dados que lhe permitem evoluir no estudo (Bogdan e Biklen, 1994). Os mesmos autores dizem-nos que o procedimento da investigação qualitativa se baseia em hipóteses teóricas, que assentam na compreensão de comportamentos e onde os dados mais importantes a recolher são os descritivos, sendo que a análise mais eficaz é a que é feita de forma indutiva.

Aires (2015, p. 14) diz-nos que em cada “fase do processo de investigação qualitativa [...] existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do processo de pesquisa”. Quanto às recolhas, estas são realizadas, por exemplo, através de observação participante, entrevistas, análise de documentos, notas de campo ou questionários.

Segundo Denzin e Lincoln (1994, citados por Aires, 2015, p. 14) a “investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”, dizendo-nos ainda que esta investigação consiste num processo bastante complexo e reflexivo. O autor Denzin (1994, citados por Aires, 2015) diz-nos ainda que a trajetória deste tipo de investigação parte do campo para o texto e do texto para o leitor. Isto porque tudo se inicia com pesquisas no terreno que permitem a elaboração de textos de campo, e que estes, quando sistematizados, se tornam em documentos que representam definições, interpretações e versões científicas do real negociadas e partilhadas entre os participantes da investigação, permitindo chegar ao leitor de forma pública.

É então necessário construir um pensamento crítico e de reflexão sobre a forma como agimos para que possam construir-se estratégias que trarão melhorias ao nosso quotidiano, neste caso, profissional. Segundo Aires (2015), em conformidade com outros autores, o processo de investigação qualitativa evolui em seis níveis que se relacionam, sendo eles: o investigador, os paradigmas de investigação, as estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, as técnicas de recolha de materiais empíricos, os métodos de análise de informação e a avaliação e conclusão do projeto de pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa manifesta cinco características distintas que passarei a descrever. A primeira refere que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (idem, p. 47), ou seja, os investigadores inserem-se no contexto natural das crianças de forma a observá-las e recolher o máximo de informação sobre as suas atitudes e comportamentos. A interpretação dos acontecimentos por parte do investigador é de elevada importância uma vez que além de compreender o que estuda terá que questionar-se simultaneamente sobre aquilo que observa. A segunda característica é ser descritiva, ou seja, “os dados recolhidos são em forma de palavras [...] contêm citações [...] incluem transcrições de entrevistas, notas de campo” (idem, p. 48), sendo importante a riqueza nos detalhes, uma vez que todas as informações são relevantes e podem traduzir-se em respostas significativas. Como terceira característica está o facto do interesse ser maior no processo do que nos resultados/produtos, e, como quarta, a tendência para analisar os dados de forma indutiva, ou seja, não partir para a investigação “com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (idem, p. 50). Ao invés disso, devemos partir sem qualquer ideia de dados e resultados a obter, construindo noções através da recolha e análise de informação no momento. A última característica prende-se com a importância vital do significado nesta abordagem qualitativa, uma vez que esta abordagem é movida pelo interesse na forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e ações. Neste processo é dada importância aos diferentes pontos de vista das diferentes pessoas envolvidas, de forma a garantir justiça nos resultados perante as diferentes realidades pessoais dos que nele se inserem.

Como modalidade da investigação qualitativa, este projeto enquadra-se metodologicamente na investigação-ação, que passo a explicitar.

## **2. Investigação-ação**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 292), a investigação-ação consiste na “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”, ou seja, o investigador estuda uma realidade com o sentido de a otimizar, sendo agente dessa mudança.

Pode considerar-se a investigação-ação como uma atitude a tomar face a aspetos pelos quais nos interessamos, pois este tipo de investigação utiliza-se quando o investigador se envolve na causa da investigação, e desta forma, parte para a formulação do objetivo do estudo “em forma de hipóteses ou de questões a investigar” (idem). No meu caso, optei pela formulação de uma questão de investigação-ação, orientada para a melhoria das práticas, sendo ela “Como promover o brincar no espaço exterior da creche e jardim de infância?”.

É essencial que o investigador observe, questione e permaneça em constante reflexão de forma a compreender o melhor possível a realidade que o rodeia. Segundo Afonso (2014, p. 79) “a investigação-ação implica perseverança, num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou”.

Segundo Coutinho, et al., (2009), Kurt Lewin é o responsável pelo termo investigação-ação, porém, este conceito é abordado por vários autores e de forma diferente, sendo difícil encontrar uma conceptualização única. Ainda assim, Coutinho et al., (2009, p. 356) garantem que

“sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo [...] a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção”.

Assim sendo, compreendemos que a Investigação-Ação tem em vista melhorar a educação, resolvendo problemas que ocorrem nos contextos educativos. Watts (1985, cit. in Coutinho et al., 2009) diz-nos que investigação-ação é um processo onde os que nele participam analisam as suas próprias práticas educativas de forma aprofundada e organizada, com técnicas de investigação que implicam ação e reflexão crítica.

De salientar que em Investigação-Ação não se dá por terminado um trabalho quando se termina um projeto, devendo dar-se continuidade à revisão, avaliação e melhoria de práticas para assegurar que a investigação foi útil e proporcionou, de facto, aprendizagem e sentido de reflexão.

Existem ainda cinco características definidas para a Investigação-Ação, sendo estas o facto de ser participativa e colaborativa, “no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” (Coutinho, et al., 2009, p. 362), ser prática e interventiva, pois não é limitada pelo campo teórico e relaciona a ação com a mudança, ser cíclica, pois “a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (idem), ser crítica, uma vez que a comunidade de participantes atua como agente de mudança sendo críticos e autocríticos e, por último, ser auto-avaliativa, uma vez que existe uma continuidade na avaliação, onde se tenta sempre adaptar e produzir novos conhecimentos.

Desta forma, procura-se que na investigação-ação, o investigador pretenda melhorar a sua prática, refletindo sobre as metodologias que utiliza e introduzindo estratégias para que essa melhoria seja possível, sendo que estes métodos devem incluir ação e investigação num processo cíclico com reflexão crítica.

Um investigador que utilize esta metodologia deve ser capaz de, tal como afirma Zuber-Skerrit (1996, cit. in Coutinho et al., p. 363) “planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia” com vista a melhorar sucessivamente o contexto em que desenvolve o seu projeto.

Além das características acima mencionadas, António Latorre (2003, cit. in Coutinho et al., 2009) refere que existem três técnicas para recolher dados durante a investigação, sendo estas baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos. Desta forma, no próximo ponto irei abordar as técnicas de recolha e tratamento de informação a utilizar durante o meu processo de investigação.

### **3. Procedimentos de recolha de informação**

As técnicas qualitativas de recolha consistem, principalmente, na observação direta, entrevistas e análise documental. Segundo Walsh, Tobin e Graue (2002), a observação possibilita a obtenção de informações concretas do contexto, enquanto a entrevista permite recolher intencionalmente informações e as análises documentais são a possibilidade de aceder a vários registos escritos.

Latorre (2003, cit. in Coutinho et al., 2009) garante que é importante que as recolhas de informação sejam realizadas de forma imparcial, utilizando um distanciamento emocional nas situações em que possa existir discordância ou julgamentos menos positivos. O investigador deverá, então, não perder o foco na sua investigação de forma a facilitar a própria análise de dados e reflexão sobre estes.

Após identificar o tema que pretendia investigar nos contextos, baseando-me na situação-problema observada, formulei as questões de investigação e foi importante debruçar-me sobre quais os procedimentos de recolha e tratamento da informação a utilizar, de forma a dar continuidade ao meu projeto.

A seleção destas técnicas, tal como nos diz Aires (2015, p. 24) “constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo”. Assim sendo, decidi seleccionar técnicas diretas/interativas e técnicas indiretas/não-interativas, recorrendo à observação, às notas de campo, aos registos multimédia (fotografia e vídeo), inquéritos por questionário e pesquisa documental.

### **i. Observação**

A observação “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24-25), sendo uma das técnicas mais usadas na investigação qualitativa, uma vez que é mobilizada, direta ou indiretamente, noutras.

Máximo-Esteves (2008, p. 87) afirma que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem”, demonstrando assim que o investigador observa as dinâmicas dos contextos, sem “manipula[r] nem estimula[r] os seus sujeitos” (Aires, 2015, p. 25).

Ferreira e Carmo (1998, p. 94) dizem-nos que é crucial criar atitudes de observação conscientes, bem como realizar “um treino da atenção de forma a poder aprofundar a nossa capacidade de seleccionar informação pertinente”, tendo ainda em conta que ao observar, deveremos sempre mobilizar os nossos saberes, para que estes nos ajudem a interpretar e descrever as situações de forma mais fundamentada.

De salientar que tudo o que observamos é interpretado de acordo com as nossas crenças e pressupostos e por isso é necessário que a descrição das observações e reflexão sobre estas seja realizada de forma isenta e o mais imparcial possível.

Inicialmente, através de uma observação não participante recolhi informações e detalhes essenciais para mais tarde participar e intervir de forma ativa e adequada perante o grupo.

#### **a. Observação Participante**

A observação participante determina-se através da participação do investigador nas atividades em estudo.

Inicialmente, nem sempre consegui observar com olhar crítico aquilo que acontecia à minha volta, pois estava completamente rendida ao contexto e à riqueza das interações entre as crianças, porém, após elaborar a minha questão de investigação, fui tentando focar-me nos objetivos do meu estudo, sem tanta dispersão de olhar, ainda que o papel de estagiária fosse também importante e me fizesse observar também situações alheias ao estudo.

Foi importante “calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125), pois tendo em conta o tema do meu projeto de investigação é importante observar e presenciar as brincadeiras das crianças sem interferir ou influenciar as iniciativas das mesmas, para que possamos conhecê-las melhor, tal como ao seu processo de desenvolvimento.

A observação participante permitiu-me construir e investir em relações, tal como permanecer mais perto das iniciativas e desenvolvimentos das crianças, o que facilitou bastante a minha investigação. No entanto, vivenciei aquilo que descrevem Bogdan e Biklen (1994, p. 125), quando se remetem para o facto do investigador ficar, inicialmente “um pouco de fora” e, posteriormente, ir “participando mais”.

Todas as observações realizadas e pertinentes para o estudo devem ser registadas através de outras técnicas de recolha de informação, como por exemplo as notas de campo. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) afirmam essa mesma importância pois “a observação participante [...] baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas”.

## **ii. Notas de Campo**

Notas de campo são, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150) “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”, salientando ainda os autores que nelas estão descrições de objetos, lugares, conversas, atividades, pessoas, tal como reflexões, palpites, estratégias, ideias e padrões.

Ao longo dos estágios senti a necessidade de registar as minhas observações de forma a não esquecer detalhes relevantes, tendo realizado notas de campo através de um diário de bordo. Por vezes torna-se complicado fazer registos durante o momento em que se dão as observações e assim sendo, tentei fazê-lo assim que possível, de forma a tentar reter todos os pormenores importantes para a interpretação da observação, acompanhada de análise e reflexão.

Relativamente ao material utilizado, considero importante que o registo das notas de campo seja realizado no mesmo local durante a investigação, quer seja num caderno, bloco ou outro, de forma a que todas as informações possam permanecer organizadas e de fácil consulta a

nível cronológico, auxiliando “o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 151).

Em suma, as notas de campo surgem após a observação, uma vez ser impossível reter toda a informação observada na memória. Assim, beneficiamos deste instrumento para recorrer a observações e interpretações/sentimentos passados, fazendo-nos reviver o momento. É por isto importante que as notas de campo sejam ricas em pormenores e detalhes, uma vez que devem ser descritivas e/ou reflexivas, tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 152) ao afirmarem que “as notas de campo consistem em dois tipos de materiais”, sendo eles o “descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” e o “reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (idem).

O meu objetivo ao realizar notas de campo foi o de registar situações que presenciei, descrevendo-as para que mais tarde não as perdesse da memória, perdendo também informação crucial para o estudo/reflexão.

Bogdan e Biklen (1994, p. 150) referem que em estudos de observação participante, os dados são todos eles considerados notas de campo, inclusive “transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais”.

#### **a. Conversas informais e reflexões cooperadas**

Durante os estágios tive oportunidade de realizar conversas informais e reflexões cooperadas com as educadoras e auxiliares de ação educativa. Estes momentos foram cruciais para que eu compreendesse a conceção da equipa sobre a importância do espaço exterior e das diferentes interações que nele se sucedem.

Através de conversas diárias informais fui colocando questões intencionais que via respondidas com tranquilidade e coerência com a prática. Além disto, fui também completando as minhas observações com a observação mais experiente da educadora, partindo daí para uma reflexão em conjunto sobre determinados aspetos referentes ao exterior e às próprias interações que ocorriam durante o brincar, por vezes mais individual e outras mais social.

#### **b. Pesquisa Documental**

A pesquisa e análise documental foi-me útil no que respeita a compreensão da importância dada ao brincar e aos espaços exteriores pela instituição e equipa, tal como a coerência entre as suas conceções e as suas práticas.

Aires (2015, p. 42) garante-nos também que “Os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações” e assim sendo, consultei planificações, projetos pedagógicos e projetos educativos, ficando mais elucidada dos princípios e conceções que regem as práticas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 181), em conformidade com as ideias já mencionadas, afirmam que estes materiais são úteis “na compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e outros aspectos do sistema escolar”.

### **c. Registos multimédia (Fotografia e Vídeo)**

Bogdan e Biklen (1994, p. 184) separam os registos fotográficos em duas categorias, “as que foram feitas por outras pessoas [...] e aquelas em que o investigador produziu”.

Apesar de apenas num dos contextos ter autorização para captar imagens com meios próprios, saliento que no outro caso tive acesso à câmara fotográfica da instituição diversas vezes, tanto para captar momentos como para visualizar momentos atuais e passados captados pelos elementos da equipa.

Na maioria das vezes os registos foram realizados por mim e a fotografia foi a forma mais fácil e ágil para captar o momento com todas as particularidades que acontecem simultaneamente, pois tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 189) “A utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante [...] utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível”.

As fotografias e os vídeos permitem-nos revisitarmos os acontecimentos as vezes que acharmos necessárias para observar novos aspetos ou explorar melhor os mesmos, descobrindo pontos de vista que não haviam sido ainda encontrados. Podem ainda servir de reforço ou complemento às notas de campo ricas em descrições, tal como refere Máximo-Esteves (2008, p. 91) quando afirma que “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir”.

De salientar que considero importante que os momentos captados sejam naturais e, por isso, o investigador deverá tentar que a presença da câmara não iniba as crianças, ou altere o seu comportamento.

### **iii. Inquérito por questionário**

Segundo Ferreira e Carmo (1998, p. 138) um inquérito é um processo rigoroso de recolha de informação em que existe a intencionalidade de descobrir algo de forma sistemática, existindo o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, sendo que o primeiro é realizado em

interação/situação presencial enquanto no segundo o investigador está ausente no ato da inquirição.

Durante a investigação realizei um inquérito por questionário, formulando quatro questões claras e explícitas que enviei às educadoras de ambos os contextos via e-mail (ver Apêndice 1), de modo a compreender/analisar as suas conceções relativamente à temática do meu estudo. Tal como no inquérito por entrevista, é necessário respeitar um conjunto de procedimentos para a realização do inquérito por questionário, nos quais se inserem a definição rigorosa de objetivos e a formulação das questões orientadoras.

Foi crucial a preparação do questionário, tal como referem Ferreira e Carmo (1998, p. 154) quando afirmam que “o sistema de perguntas deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde”. Apesar destes autores apresentarem diversos tipos de perguntas (de identificação, informação, descanso/preparação ou controlo) o meu questionário era composto apenas por perguntas de informação, as quais “têm por objectivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (idem), ou seja, eram questões abertas que permitem “liberdade, [onde] podemos ter a garantia que ele nos dará as suas próprias respostas” (Tuckman, 2000, p. 313).

A construção das mesmas teve por base uma reflexão sobre o número de questões a realizar, a forma como estas eram ou não diretas e esclarecedoras, uma vez que não iria estar presente aquando a realização do mesmo e por isso não existe “hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição” (idem) e ainda o fator neutro aquando a realização das perguntas, evitando assim que surgissem sugestões de respostas, não as influenciando.

#### **iv. Técnicas de Tratamento de Informação**

Realizada a recolha de informação é essencial trata-la, de forma a obter uma melhor compreensão sobre o estudo que se realiza. Assim, foi meu objetivo analisar e seleccionar a informação relevante que recolhi através das técnicas mencionadas anteriormente.

Analisei a informação tendo em conta que esta análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Também as respostas aos inquéritos por questionários foram organizadas e analisadas por categorias, de forma qualitativa e tendo em conta as próprias temáticas das perguntas, modo a facilitar a sua análise (ver apêndice 4).

Desta forma a interpretação foi crucial, tal como o questionamento sobre o que havia sido experimentado e observado, como por exemplo o modo como as crianças interpretavam e vivenciavam determinadas brincadeiras, quer dirigidas ou espontâneas, de forma a aproximar-me de respostas para o meu estudo tal como a melhorar as minhas intervenções.

### Capítulo III - Caracterização dos contextos de estágio

No presente capítulo descrevo os dois contextos de estágio em que realizei a minha intervenção, tendo em conta aspetos como: infraestruturas e espaço físico, projeto educativo da instituição, equipa educativa, projeto pedagógico de sala, equipa pedagógica de sala, grupo de crianças, organização das rotinas, espaços e materiais e espaços exteriores.

Apesar dos estágios terem sido realizados de forma intercalada entre creche e jardim de infância, como clarificado na tabela abaixo, irei caracterizá-los agrupando os dois momentos de estágio realizados em creche e, posteriormente, os dois momentos realizados em jardim de infância.

Momentos de Estágio	Ano Letivo 2017/2018		Ano Letivo 2018/2019	
	1º Momento	2º Momento	3º Momento	4º Momento
Contexto	Creche	Jardim de Infância	Creche	Jardim de Infância
Duração	10 semanas	10 semanas	2 semanas	2 semanas

*Quadro 1 – Organização dos Estágios*

Considerarei ainda, com base nos dois momentos de estágio em cada contexto, os aspetos variantes e invariantes dos mesmos no que diz respeito ao espaço, grupo e equipa, fazendo uma reflexão sobre as diferenças com que me deparei, bem como sobre a forma como estas influenciaram, ou não, o desenvolvimento do meu projeto de investigação-ação.

De salientar que algumas das informações e descrições utilizadas são adaptadas do meu Dossier de Estágio de Creche e da minha Reflexão Cooperada sobre Espaços e Materiais do Jardim de Infância.

Relativamente a questões éticas, irei manter o anonimato de todos os intervenientes de forma a preservar a sua identidade. Assim, passarei a nomear as instituições por Instituição A – quando me referir à Creche, e Instituição B – quando me referir ao Jardim de Infância.

#### **1. Instituição A – Valência de Creche**

O estágio em Creche, Instituição A, deu-se no período de 16 de outubro a 22 de dezembro de 2017 e de 24 de setembro a 4 de outubro de 2018.

Esta Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) foi inaugurada em 2012 e a nível de resposta, garante lugar para 39 crianças, divididas entre três salas com características

apropriadas para as diferentes faixas etárias: Berçário (0 aos 12 meses), com capacidade para 8 bebés, Sala 1/2 anos, com capacidade para 13 crianças e a Sala 2/3 anos, com capacidade para 18 crianças. Como horário, a instituição está aberta de segunda a sexta-feira, no horário das 7h30 às 19h30.

#### **a. Infraestrutura e espaço físico**

A Instituição A localiza-se em Setúbal, numa vivenda com dois pisos, reconstruída e adaptada de forma a dar uma resposta adequada a todas as crianças e famílias, proporcionando-lhes um espaço (interior e exterior) pensado para o desenvolvimento de necessidades individuais e comuns.

No primeiro piso funcionam as três salas de atividades, existindo também uma copa e uma casa de banho devidamente equipada para dar resposta às diferentes necessidades das crianças, nomeadamente com polibã, lavatórios, sanitas, bacios e fraldário. No rés-do-chão encontram-se o refeitório, que funciona também como espaço polivalente, a copa, os gabinetes de direção e administrativos, instalações sanitárias, sala de isolamento, sala de arrumos, arrecadação e zona para os funcionários com instalações sanitárias, cacifos e mesa para refeições.

Em ambos os pisos existe espaço exterior, sendo que possuem características bastante diferentes entre eles e o acesso aos mesmos é feito através das salas - no primeiro piso - e através do refeitório/espaço polivalente - no rés-do-chão. Estes espaços exteriores serão analisados em detalhe mais à frente, na página 50. Relativamente aos acessos entre pisos, estes podem ser realizados através das escadas (devidamente protegidas) ou do elevador, presentes no interior da moradia.

#### **b. Projeto Educativo**

O Projeto Educativo da Instituição A (2017/2020) apresenta vários aspetos gerais como o modo de funcionamento da instituição, recursos físicos, materiais e humanos, competências dos profissionais da instituição, identificação de entidades/parcerias, princípios gerais e orientadores, finalidades e objetivos do projeto bem como a avaliação do mesmo, realizada semestralmente pelos elementos que o construíram, ou seja, pelas equipas e pelas famílias.

O Projeto reconhece que “o conhecimento se constrói através de uma aprendizagem ativa, na qual a criança é o elemento chave, que traz para o grupo os seus conhecimentos e as suas experiências”, servindo estas de base para construir o grupo como um todo, “em interação entre pares e na comunhão de valores e regras fundamentais para o seu crescimento” (Projeto Educativo da Instituição A, 2017/2020, p. 7).

Este documento demonstra ainda que a Instituição propicia e valoriza um ambiente onde se estimam as relações e os vínculos afetivos, apresentando como linhas gerais a afetividade, conforto, bem-estar e segurança. Reforça também a importância da parceria escola-família na tomada de um papel ativo e de um compromisso de colaboração, tendo em vista a promoção do bem-estar das crianças (idem).

O tema do Projeto Educativo intitula-se de “A Crescer e a Brincar o Planeta vamos ajudar” e tem como objetivo conhecer o mundo em colaboração com o outro, despertando assim o interesse pelo ambiente, onde se incluem a preservação do meio e a paixão pela natureza. A instituição privilegia o processo natural da criança no que respeita a exploração do meio que a rodeia, uma vez que os seus profissionais acreditam que é através da atividade de brincar e da exploração do mundo que a criança aprende, utilizando então esta “viagem lúdica para chegar a uma interpretação e conhecimento da natureza” (idem, p.7).

### **c. Equipa educativa**

A equipa educativa da Instituição A é constituída por três educadoras - uma para cada sala, e quatro ajudantes de ação educativa - uma na sala de 1/2 anos, uma na sala de 2/3 anos e duas na sala de berçário. De salientar que as educadoras e auxiliares acompanham os grupos desde o berçário até à sala dos 2/3 anos. No caso das duas auxiliares presentes em berçário, uma delas mantém-se com a educadora e o grupo enquanto a outra permanece na mesma sala, seguindo com o grupo e a educadora que iniciarem o berçário no ano seguinte.

A função de diretora/coordenadora da instituição é atribuída às educadoras e assume uma rotatividade anual.

A equipa reúne-se sempre que necessário, sendo as reuniões mais frequentes partilhadas apenas pelas educadoras, para calendarizar e definir prioridades de atividades ou eventos bem como para discutir objetivos e distribuir tarefas relativas a atividades festivas a que se propõem.

Contam ainda como elementos da equipa uma auxiliar de serviços gerais que apoia o horário das refeições e realiza as limpezas gerais da instituição, o professor de música e a técnica superior de educação especial e reabilitação.

### **d. Projeto Pedagógico de sala**

Aquando do decorrer do primeiro estágio na instituição A, o Projeto Pedagógico de sala não se encontrava ainda elaborado, pelo que só tive acesso ao mesmo após o término do estágio, durante uma visita informal na qual me foi dada a oportunidade de o ler.

Ainda assim, através de conversas e reflexões que tive com a educadora de infância, pude compreender desde logo as suas conceções, quer relativamente aos princípios orientadores que sustentam a sua prática, quer para a organização de espaços, materiais e rotinas. A educadora foi também abordando algumas temáticas que estão presentes no projeto, como a importância do trabalho em equipa e das famílias.

Relativamente à rotina, a educadora crê que esta deve ser consistente, de forma a que as crianças consigam antecipar os acontecimentos que se sucedem, pois desta forma promove-se a estabilidade emocional. Defende ainda uma rotina flexível pois é necessário ter em conta as características etárias e ritmos biológicos como sono, higiene, alimentação ou outras necessidades, referindo que sempre que necessário a rotina pode e deve ser modificada.

No que respeita a organização de espaços e materiais a educadora defende que os materiais e equipamentos devem ser diversificados, adequados e adaptados à promoção de uma aprendizagem ativa, autonomia e exploração livre. Os materiais seguros e adequados à faixa etária irão despertar o interesse e a curiosidade nas crianças, permitindo-lhes explorar autónoma e livremente os mesmos, podendo deslocá-los para outras áreas e espaços onde podem assumir outras potencialidades.

Nos projetos de ambos os anos estes aspetos são referidos, bem como algumas características do grupo, das faixas etárias das crianças que o compõem, dos contextos familiares, dos recursos e dos princípios orientadores que sustentam a prática. Relativamente à atividade de brincar, a educadora defende que a “primeira infância deve preconizar propostas de estimulação capazes de darem à criança oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua atividade pessoal” uma vez que “o conhecimento da criança sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo é feito pelo contacto direto e imediato com objetos e com os outros”, ou seja, no seu sentido mais amplo, o brincar “é a forma por excelência de conhecer as pessoas e o mundo” (Projeto Pedagógico - Instituição A, 2018/2019, p. 14).

#### **e. Equipa Pedagógica de sala**

A equipa pedagógica manteve-se nos dois momentos de estágio. É constituída por uma educadora de infância, licenciada em Educação de Infância no Instituto Piaget, em 2004 e por uma auxiliar de ação educativa, que integram a equipa desde que a instituição inaugurou, em 2012.

A educadora baseia-se nos princípios orientadores do Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna (MEM) e considera a criança como agente ativo da sua aprendizagem e dos seus saberes, dando valor à sua voz ativa para a partilha de experiências e conhecimentos.

É ainda uma educadora que valoriza bastante a divulgação/comunicação para com a comunidade/famílias e a gestão cooperada do currículo.

A equipa pedagógica não se reunia formalmente, porém, existiam diversas conversas informais para debater questões sobre a gestão do grupo e das rotinas/espço, para partilhar perspectivas, transmitir recados, solicitar conselhos, entre outras situações específicas que surgiam e demonstravam ser relevantes para um diálogo e reflexão conjunta.

As planificações eram, maioritariamente, realizadas apenas pela educadora, que geralmente explicitava a atividade, os recursos e as intencionalidades no momento da sua realização ou um pouco antes, solicitando por vezes ajuda na organização dos materiais ou gestão do grupo para a concretizar.

O ambiente pedagógico vivido na sala era bastante positivo, existindo uma coerência nas abordagens da educadora e da auxiliar de ação educativa, quer no que respeita o facto da criança ser um agente ativo da sua aprendizagem e saberes, quer na atenção às necessidades individuais que demonstram, fornecendo um clima de livre expressão e desafios, valorizando todas as conquistas.

#### **f. Grupo de crianças e contextos familiares**

No meu primeiro momento de estágio, o grupo era constituído por 13 crianças, de idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. O grupo, com sete crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino mostrava-se bastante autónomo, sociável e carinhoso, dominando o espaço com sentido de pertença, uma vez que possuíam os materiais ao seu alcance e os exploravam, mantendo relações e interações constantes entre pares, ainda que o sentido de partilha fosse um constrangimento para a continuidade de muitas dessas brincadeiras conjuntas. Das 13 crianças, todas de nacionalidade portuguesa e nenhuma referenciada com Necessidades Educativas Especiais, oito transitaram da sala de berçário da mesma instituição. Três crianças do grupo ainda não tinham iniciado a marcha, deslocando-se através do gatinhar e do rastejar, evoluindo duas delas para a aquisição da marcha no decorrer do meu período de estágio.

Relativamente à linguagem, além da não-verbal, bastante expressiva, esta faixa etária caracteriza-se pela holófrase – onde uma única palavra expressa toda a ideia de uma frase – em que algumas crianças expressavam palavras soltas como “aba” quando queriam água ou “chichi” quando queriam ir fazer chichi ao bacio.

No segundo momento de estágio o grupo já possuía um maior número de crianças, 15, existindo uma criança portadora de deficiência - paralisia cerebral e microcefalia. O grupo que já se mantinha viu sair dois elementos, porém, contou com a presença de mais quatro

crianças, três delas a iniciar o percurso na instituição e uma a repetir a presença na sala de 2/3 anos, uma vez que ser condicional, aliado à vontade dos pais e opinião das educadoras permite que assim o seja.

O grupo, com 6 crianças do sexo feminino e 9 do sexo masculino caracterizava-se sobretudo pela boa-disposição, autonomia e pela vontade de explorar, ainda que alguns elementos se apresentassem em adaptação relativamente ao espaço (sala e exterior), à equipa e aos seus pares. Existiam, por isso, muitos episódios de disputa da atenção do adulto entre as crianças que já pertenciam ao grupo e as crianças que haviam chegado, necessitando algumas de muito apoio, compreensão e carinho/contacto físico do adulto. Outra ação observada relativamente à adaptação prende-se com a exploração dos vários espaços da sala por parte de todas as crianças, pois ainda que seja um local que alguns já frequentavam no ano anterior em momentos de acolhimento/prolongamento e de visitas, foi organizado de forma diferente, tendo em conta características específicas e interesses deste grupo.

A nível da linguagem existiu uma grande evolução, uma vez que a maioria das crianças já era capaz de pronunciar enunciados com mais de 2/3 palavras, dando-se a conhecida “explosão” de vocabulário. As suas frases já expressavam pedidos/necessidades, interesses e informações/novidades que queriam partilhar. Eram também capazes de responder a questões e solicitações do adulto com muita facilidade. Relativamente às canções que cantavam frequentemente, neste estágio deu-se uma enorme participação da parte do grupo nas aulas de música e noutros momentos da rotina em que se relembravam algumas músicas conhecidas das crianças.

No que diz respeito às famílias, estas foram sempre convidadas a participar nas rotinas diárias do grupo, sendo bastante bem-recebidas durante as mesmas. De salientar que a parceria com as famílias está bastante vincada em diversos momentos como na organização de dias festivos, construção de alguns objetos e materiais para a sala ou pela partilha de conhecimentos com o grupo através de vindas à sala. O nível socioeconómico das famílias que integram a instituição, situa-se entre a classe média e a média-alta.

#### **g. Organização das rotinas, espaços e materiais**

As rotinas da Instituição A mostravam-se flexíveis, respeitando as necessidades das crianças e auxiliando-as na aquisição de hábitos que servem de base para novas aprendizagens futuras.

<b>Horário</b>	<b>Momento da Rotina</b>
7:30h	Abertura da creche/Atividades livres

9:00h	Acolhimento
9:30h	Lanche da manhã
9:45h	Atividades Livres/Dirigidas
11:00h	Recreio
11:20h	Higiene
11:30h	Almoço
12:30h	Higiene/Repouso
15:00h	Hora de Levantar/Higiene
15:30h	Lanche da tarde
16:30h	Atividades Livres/Recreio
19:30h	Encerramento da creche

*Quadro 2 – Rotina da Instituição A*

Nas manhãs de terça e sexta feira os professores de Expressão Musical e Expressão Físico-Motora, respetivamente, realizavam as suas aulas durante algum do tempo que é destinado à brincadeira livre ou a atividades específicas planificadas.

Muito vincadas pelos interesses e curiosidades do grupo, as rotinas da manhã e da tarde eram, maioritariamente, marcadas pelas escolhas das crianças relativamente às descobertas que queriam realizar, às explorações dos materiais e jogos da sala, à leitura de livros pelos quais se interessavam, à exploração do espaço exterior, entre outras atividades. Relativamente ao espaço exterior, as brincadeiras que predominavam envolviam a manipulação da terra e da areia (mobilizadas no jogo simbólico), corridas, jogo com bola e triciclos.

Aquando do meu primeiro momento de estágio, o momento da alimentação requeria ainda muito apoio do adulto perante algumas crianças, enquanto outras já se mostravam autónomas durante todas ou algumas etapas da refeição, explorando os alimentos e alimentando-se quer com a colher, quer com a mão. Durante este momento eram 8 as crianças que se sentavam nas cadeiras de pé-alto (sobretudo aquelas que necessitavam mais do auxílio do adulto), interagindo com os seus parceiros através de contacto físico e visual, gargalhadas, entre outros, sendo que o restante grupo já partilhava uma mesa onde começavam a emergir as ditas “experiências que as conduzem a ter maneiras à mesa – o prazer de comer e de conversar com os outros num ambiente caloroso e apoiante” (Post & Hohmann, 2011, p. 222).

Relativamente à higiene, este momento da rotina era sempre realizado com o auxílio do adulto, uma vez que todas as crianças da sala utilizavam fralda. Uma das crianças da sala encontrava-se a iniciar o controlo dos esfíncteres, procurando o adulto e anunciando-lhe

sempre que queria ir ao bacio, oportunidade que lhe era dada, retirando a fralda. Todas as outras crianças tinham também oportunidade de utilizar o bacio, fazendo-o (algumas) principalmente durante a hora de higiene que antecede a sesta. Ainda relativamente à higiene e no que respeita o lavar as mãos e boca, as crianças faziam-no com maior ou menor auxílio do adulto, porém, a nossa presença era essencial para a abertura das torneiras.

Os momentos de transição eram marcados, sobretudo, por canções, que tranquilizavam o grupo, ainda que a ida para o piso acima ou abaixo através do elevador fosse um momento que criasse alguma tensão entre as crianças uma vez que permaneciam muito juntas e que acabavam sempre por incomodar-se com algumas das suas ações. Este constrangimento era contornado aquando da divisão do grande grupo em dois mais pequenos, solução com que me identificava bastante.

No segundo momento de estágio a flexibilidade nas rotinas continuou a demonstrar-se, sendo que a hora de ida para o almoço, lanche e sesta passou a ser mais tarde, uma vez que as crianças estavam já mais autónomas e não necessitavam de iniciar estes momentos tão cedo. Relativamente às rotinas da criança com necessidades educativas especiais, estas eram um pouco diferentes, uma vez que a necessidade de se alimentar e adormecer num local e ambiente tranquilo, onde os estímulos auditivos fossem tranquilizantes fazia com que a criança iniciasse estes momentos da rotina mais cedo do que o restante grupo.

Referente à alimentação e higiene, as crianças tornaram-se também bastante autónomas relativamente à anterior experiência de estágio. No horário de refeição já quase todas se alimentavam sozinhas, sendo apenas necessário auxiliar algumas crianças, sobretudo as crianças que nunca haviam estado em Creche e apresentavam algumas dificuldades em alimentar-se autonomamente.

Na higiene, as crianças contavam com o auxílio do adulto para dosear o sabão para lavar as mãos e boca e algumas delas para colocar/trocar fraldas, sendo que o principal período em que isto acontecia era no horário da sesta. A maioria das crianças da sala já controlava os esfíncteres e desta forma o desfralde começou a ser a realidade mais presente na sala, sendo que muitas delas já só colocavam fralda durante a hora da sesta e outras já nem necessitavam.

Relativamente ao espaço, este foi sempre pensado pela educadora de forma a propiciar um ambiente encorajador de explorações, descobertas e procura de autonomia de forma a que através de tomadas de decisão, as crianças resolvam e ultrapassem problemas com que se deparam. A sala e os espaços exteriores são os locais onde as crianças passam a maioria do seu tempo e por isso, para a Instituição A são motivo de reflexão e valorização.

A sala, organizada de forma flexível, demonstrava-se como um local confortável, desafiante e seguro para as crianças, promovendo inúmeras interações através de um espaço amplo, uma vez que os materiais e mobiliário se encontravam encostados às paredes de forma a deixar livre o espaço central.

Os vários cantinhos começaram a estar mais visíveis durante o meu primeiro estágio devido à procura e interesse das crianças por materiais de jogo simbólico (telefones, tachos, pratos, copos, malas e bonecos). Desta forma surgiram os cantinhos da cozinha e do faz-de-conta, sendo que já existiam noutros locais da sala caixas com materiais específicos como peças de encaixe, livros, animais e transportes. Todos estes materiais eram utilizados nos vários locais da sala, sem restrições, à exceção dos jogos, onde existia um reforço por parte da educadora para que fossem realizados à mesa.

No segundo momento de estágio e numa sala diferente privilegiou-se também uma organização diferente, com muitos mais materiais como livros, pistas, transportes, peças de encaixe mais pequenas para a área das construções/garagem e utensílios para o jogo simbólico como malas, roupas, aventais e réplicas de utensílios de cozinha. Criou-se ainda uma nova área: a dos materiais recicláveis, constituída essencialmente por rolhas de cortiça, tampas de garrafas, folhas de árvores, pedaços de troncos, entre outros. As mesas passaram também a ser em maior número, permitindo a exploração simultânea de jogos, plasticinas, desenhos e outras brincadeiras/jogos por várias crianças.

A exploração dos materiais da sala era realizada de forma muito envolvente por parte de todos, sendo que o grupo se mostrou muito entusiasmado com a oportunidade de poder decidir se brincava no interior da sala ou no espaço exterior.

Nas paredes da sala permaneciam sempre produções das crianças com que elas se identificavam, sendo que também elas participam nos registos, utilizando materiais riscadores para reforçar a escrita do educador. O espaço na sala nunca foi visto como cenário, mas sim como reflexo das conceções da educadora e onde permaneciam produções e interesses de todo o grupo. De salientar que no segundo momento de estágio nesta instituição a educadora me confidenciou que as paredes e a exposição de trabalhos não eram, no momento, uma prioridade, uma vez que estava a privilegiar os momentos de brincadeira e de interações entre crianças-crianças, crianças-espaço e crianças-equipa.

## **Espaço exterior**

O acesso ao exterior do primeiro piso realiza-se através das salas e era permitido, na maioria das vezes, simultaneamente ao momento de brincar nos cantinhos/áreas, ainda que com algumas restrições. No primeiro momento de estágio o espaço exterior era encurtado de modo

a formar um género de varanda onde as crianças podiam estar e levar brinquedos, permitindo ao adulto ficar num local onde garantia a segurança das crianças bem como a resposta aos seus interesses, passando estes pelo interior ou exterior da sala.

Nos momentos planeados para brincadeira no exterior todo o grupo se deslocava para lá e, já sem a limitação de espaço, brincavam e exploravam o espaço livremente. Pavimentado com cimento e contendo rampas e degraus é um espaço que apresenta alguns desafios às crianças. Estas, iam adquirindo estratégias para os ultrapassar como colocar a mão na parede devido ao desequilíbrio que a rampa causa ou apoiar o braço no muro para subir e descer degraus. Além destes desafios, as paredes do espaço continham alguns materiais pedagógicos realizados e colocados pelas educadoras como um ábaco, tubos com diferentes boquilhas e uma caleira que retinha a água sempre que chovia, permitindo às crianças chapinhar e ter novas experiências sensoriais. De salientar que estas experiências com a água eram mais restritas durante o inverno devido às crianças molharem as mangas e o peito das camisolas/casacos em dias de muito frio.

Este espaço continha ainda alguns brinquedos, pneus, uma casa de brincar com portas e janelas bastante exploradas pelas crianças, triciclos, um escorrega e alguns sobe e desce.

Além do já descrito, existe um local destinado ao contacto com a natureza que contém um limoeiro e um espaço adaptado com água e pedras onde habita uma tartaruga. Neste espaço as crianças podem brincar na e com a terra, utilizando vários materiais plásticos de agricultura (ancinhos, pás, baldes) e materiais do cantinho da casinha como panelas, tachos, talheres, dando mais uma vez oportunidade ao jogo simbólico e, neste caso, a uma cozinha de lama. Este espaço está limitado por uma cerca de madeira e apresenta uma porta (na continuação da cerca) que permanecia maioritariamente aberta. A mesma era fechada quando chovia muito e o espaço permanecia com muita lama e poças ou quando a educadora não estava presente e a/as auxiliar/auxiliares assim o decidiam. Este encerramento dava origem às tentativas, por parte das crianças, de abrir a porta para poderem explorar o espaço de terra, lama e água, que demonstravam adorar.

Existe ainda uma horta, que foi explorada apenas no segundo momento de estágio na Instituição A, onde as crianças tiveram oportunidade de auxiliar a equipa pedagógica na retirada de ervas daninhas e no alisamento da terra através das suas mini-pás e mini-ancinhos. Neste segundo momento senti que as crianças tinham maior liberdade para explorar o espaço exterior em pleno, quer na zona cimentada, quer no espaço mais natural (de terra) que, desta vez, permaneceu sempre com a vedação aberta de forma a permitir a passagem das crianças. A educadora realizou também uma mesa sensorial, que colocou no exterior, onde permitia a exploração de areia e água, tendo esta proposta bastante adesão por parte

das crianças, que se encontravam quase sempre a transpor a areia para a água, a fazer desenhos com a areia ou simplesmente a deixá-la cair, observando-a desde que a largavam até que tocava no chão ou na mesa. De salientar que durante as duas semanas deste segundo momento de estágio, em que o calor imperou, a porta de acesso ao exterior esteve constantemente aberta no horário destinado à exploração e brincadeira na sala, permitindo que o espaço exterior fosse, de facto, uma continuidade do espaço educativo, sem qualquer limite.

Relativamente ao espaço exterior do rés-do-chão, é um espaço amplo e com pavimento sintético. Aqui, as crianças tinham ao seu dispor alguns brinquedos e estruturas como um escorrega, triciclos, bolas, dois bancos e uma casa de brincar, tal como no exterior do primeiro piso. Este exterior, contrariamente ao outro, não apresenta tantos desafios a nível de deslocamentos e equilíbrio, uma vez que é plano. A nível de riqueza sensorial e comparando novamente com o exterior do primeiro piso, faltam-lhe locais que promovam a ligação/contacto com elementos da natureza. Aqui existiam algumas corridas, exploração de bolas, brincadeiras na casa e muitas disputas de brinquedos que tornavam visíveis momentos de frustração e de conflitos entre crianças.

Durante o primeiro momento de estágio foi evidente alguma evolução no grupo. A nível do desenvolvimento do sentido de partilha existiam crianças, após algumas semanas, a realizar construções juntas, bem como a dançar e a realizar jogos ou pequenas brincadeiras, situações que inicialmente levavam a alguns conflitos. Também a confiança e cumplicidade comigo como um membro da equipa evoluiu, sentindo-me já como um adulto de referência para algumas crianças, o que me facilitou a gestão do grupo e a tomada de iniciativa para realizar determinadas atividades e brincadeiras, quer no primeiro, quer no segundo momento de estágio na Instituição A.

Ainda relativamente ao exterior do rés-do-chão, no segundo momento de estágio e contrariamente ao primeiro momento, senti que este era explorado de forma tranquila, surgindo algumas brincadeiras coletivas com bola, triciclos, descidas de escorrega, jogo simbólico, entre outras. Ainda que menos explorado relativamente ao espaço exterior do primeiro piso, foi promotor de momentos calmos e de diversão, opostos aos ocorridos e observados no primeiro momento de estágio. Considero que a mudança se explica com o próprio processo de desenvolvimento das crianças, tal como com o processo de construção da socialização, como referia Smith (2006, cit. in Sarmento, Ferreira, & Madeira, 2017). Poderá também dever-se ao aumento de autonomia e confiança no espaço, sendo-lhes mais fácil superar desafios, como referiam Bilton, Bento e Dias (2017).

## **2. Instituição B – Valência de Jardim de Infância**

O meu primeiro momento de estágio em Jardim-de-Infância deu-se no período de 12 de março a 5 de junho de 2018. O segundo momento, no mesmo local, deu-se no período entre 8 e 19 de outubro de 2018.

A Instituição B, particular com fins lucrativos situa-se em Setúbal e surgiu em 2006. Construída de raiz a pensar nas crianças, contempla um espaço inovador onde o exterior é amplo e arborizado e o interior adequado às várias valências que apresenta, uma vez que contou com o apoio da equipa técnico-pedagógica para definir e organizar os espaços, equipamentos e materiais, bem como para selecionar os profissionais das várias áreas a que dá resposta.

Esta instituição privilegia a Interação com o Meio Ambiente Natural, a Educação para a Cidadania e a Cultura e Educação Alimentar, fazendo estes três tópicos parte do seu Primado.

Atualmente, a nível de oferta educativa, dispõe de Creche, Pré-escolar, 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL).

Relativamente ao Pré-escolar, local onde realizei o meu estágio, possui 3 salas de atividade com capacidade para 25 crianças, cada, estando aberto das 7h30 às 19h00, de segunda a sexta-feira.

### **a. Infraestrutura e espaço físico**

A Instituição B funciona em dois edifícios ligados entre si e cuja entrada se dá pelo mesmo local – a receção. No edifício Nascente funcionam a Creche e o Pré-escolar, enquanto no edifício Poente funcionam o 1º e 2º ciclo e o CATL. É também neste local que estão o refeitório, salas de apoio às atividades extracurriculares, sala de direção, lavandaria e sala de funcionários. No piso -1 encontram-se salas de arrumos, balneários, ginásio, cineteatro, e a sala do CATL.

A instituição disponibiliza uma diversidade de materiais para docentes, alunos e crianças desenvolverem e explorarem as suas potencialidades, estando estes presentes nas salas de acordo com a faixa etária e interesses dos grupos bem como com as intencionalidades educativas dos educadores e professores.

Relativamente ao espaço exterior, existe um espaço destinado à Creche e Pré-escolar, cujo acesso pode ser feito através das salas e onde estão estruturas fixas e equipamentos/materiais como triciclos e bolas. Relativamente ao pavimento, este apresenta-se em três formas distintas: sintético, relvado e cimentado.

O espaço exterior destinado ao 1º, 2º ciclo e CATL – também explorado, por vezes, pelas crianças de Pré-escolar – é composto por estruturas fixas, toldos, uma zona de pneus, um ringue desportivo e a “Quinta do Avô Zé”, onde se podem observar animais de pequeno porte como galos, pássaros e coelhos bem como cuidar e semear na horta. Existem ainda como pontos de referência para o trabalho de campo o pomar, sobreiral, a “Casa da árvore” ou o “Cogumelo Mágico”, visitados quando assim é planificado. Estes espaços são bastante valorizados na instituição, pois a riqueza do exterior contempla as crianças com a possibilidade de o explorar, adquirindo um maior domínio e inúmeras aprendizagens sobre o meio natural.

### **b. Projeto Educativo**

O Projeto Educativo da Instituição B inicia-se com a História da mesma, bem como a sua caracterização, onde inclui os princípios orientadores, objetivos e Primado. Este Primado privilegia três domínios: A Interação com o Meio Ambiente Natural, A Educação para a Cidadania e A Cultura e Educação Alimentar. Estes três domínios dão evidência às potencialidades da instituição e às intencionalidades dos seus profissionais, querendo estes que as crianças contactem e se relacionem com o meio natural através dos espaços verdes que a instituição disponibiliza; possuam uma alimentação saudável, aspeto essencial para um normal desenvolvimento e crescimento que previne problemas de saúde; e tenham noções sobre os direitos e deveres do Homem, socializando e iniciando o confronto com os valores, crenças, necessidades e padrões de comportamento desejáveis/aceitáveis na sua cultura. (Projeto Educativo da Instituição B, 2017/2018).

Como orientadores da ação educativa, o Projeto refere que se baseiam, entre outros, na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nos Princípios do Movimento da Escola Moderna e na Metodologia de Trabalho em Projeto. O Pré-escolar é visto “como primeiro nível de ensino e como espaço de múltiplas aprendizagens” (idem, p. 30), que deve permitir a concretização de aprendizagens para a vida, integradas num ambiente natural rico que proporciona o desenvolvimento global das crianças.

Relativamente ao Movimento da Escola Moderna a instituição é vista “como um espaço de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (idem, p. 35). Nele, as crianças bem como os seus educadores deverão criar condições materiais, afetivas e sociais de forma a organizar um ambiente promotor de conhecimentos e valores essenciais onde todos ensinam e aprendem.

Sobre a Metodologia de Projeto, o Projeto Educativo refere que, consoante os seus interesses e motivações, as crianças desenvolvem projetos (em pequeno ou grande grupo), tendo um

papel ativo na resolução dos mesmos, de forma a possibilitar o alargar de conhecimentos e também a intervenção social.

Os grupos, na valência de Pré-Escolar, são heterogéneos em termos etários, de forma a criar também uma heterogeneidade geracional e cultural que promova um clima de livre expressão. Este, que aposta nas experiências de vida bem como nas opiniões e ideias, levará à autonomia e intervenção da criança como ator da sua própria educação. A composição etária dos grupos tem em conta a riqueza que advém do trabalho entre pares/pequenos grupos onde se confrontam pontos de vista e se colabora na resolução de problemas ou dificuldades através da socialização, uma vez que, em conjunto, as trocas são mais ricas e conseqüentemente também mais ricos serão os saberes (idem).

Relativamente à valência de Pré-Escolar o Projeto Educativo aborda ainda as rotinas, a organização do espaço, a avaliação, a equipa, a relação e a diferenciação pedagógica, a adaptação, as atividades curriculares e extracurriculares, reuniões e formações, relação de parceria com as famílias, plano anual de atividade e processo de avaliação do Projeto Educativo.

Sobre o papel específico do Educador revela que este deve ser mediador, apoiando as crianças sempre que estas necessitem. Desta forma, os educadores devem partilhar a gestão do espaço, tempo, materiais e conflitos, sendo o seu papel promover a comunicação e partilha entre todos, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de intervenção, ao mesmo tempo que cria um ambiente seguro que favoreça a ação da criança (idem).

Relativamente à atividade de brincar, o Projeto menciona que estes momentos lúdicos são importantes, pois auxiliam a criança a “realizar aprendizagens, no reconhecimento da sua individualidade, da sua experiência própria e da sua forma pessoal de estar no mundo, valorizando a sua identidade cultural e familiar” (idem, p. 7). A escolha da existência de espaços alternativos mostra-nos também que a instituição valoriza o exterior e pretende “proporcionar às crianças momentos de exploração e descoberta, movidos pela aventura, que lhes irão proporcionar um amplo leque de possibilidades de aprendizagem no domínio do conhecimento do meio natural” (idem, p. 12).

### **c. Equipa educativa**

Focando a caracterização na valência de Pré-Escolar, a equipa educativa conta com três Educadoras - uma para cada sala, e três ajudantes de ação educativa, sendo que existe o apoio de uma quarta no horário da sesta. Existem ainda um Professor de Expressão e Educação Físico-Motora, uma Professora de Expressão e Educação Musical e uma Professora de Iniciação à Língua Inglesa.

Além destes profissionais, o Pré-Escolar conta com o apoio da direção e da direção pedagógica.

A instituição promove reuniões frequentes, tanto para as auxiliares de ação educativa como para as educadoras de infância. Estas reuniões servem para refletir e questionar práticas, de maneira a ser possível alterar, retificar e melhorar o que não se enquadra com os princípios orientadores da instituição e dos seus profissionais. Apostam assim em reuniões de sala, reuniões de conselho, formação interna e formação externa.

#### **d. Projeto Pedagógico de sala**

O Projeto Pedagógico inicia-se com a caracterização do grupo, seguida de uma identificação dos interesses e necessidades das diferentes faixas etárias para cada área de conteúdo.

É também realizado um levantamento de recursos, quer a nível dos humanos, quer dos materiais, onde se apresenta a equipa que, diariamente, está em contacto com as crianças e o espaço e materiais de que podem usufruir, frisando a organização das áreas e os vários espaços da instituição que são explorados como a bebeteca, a casinha das descobertas, o ginásio, centro de recursos educativo e espaços exteriores.

A educadora referencia, de seguida, as orientações pedagógicas que sustentam as práticas da instituição e, conseqüentemente, as suas, uma vez que se identifica com os valores e ideias sustentadas pelo Movimento da Escola Moderna e pela Pedagogia de Projeto. Refere acreditar na criança como ser ativo e participante, que não aprende só através da exploração do mundo que a envolve e das relações que estabelece mas também através das atividades propostas, da organização dos momentos de sala, das metodologias de trabalho e dos projetos que vão surgindo. Assim, o papel da equipa não é o de debitar informação ou atividades mas sim oferecer oportunidades para a exploração ativa, para descobertas e resolução de problemas/conflitos, mostrando sempre disponibilidade, confiança e segurança no apoio a essas mesmas experiências (Projeto Curricular de Sala - Instituição B, 2017/2018).

A educadora defende, sobretudo, o contacto das crianças com o mundo real, de forma a criarem uma noção exata deste. Por isso, privilegia na sua prática o uso de imagens e instrumentos reais, evitando as imagens estereotipadas que retiram o foco da realidade e diminuem a capacidade criativa da criança.

Este Projeto remete ainda para a forma como está organizado o espaço, os espaços alternativos (incluindo os exteriores), as rotinas, os instrumentos de apoio organizativo que são mobilizados e utilizados, os métodos de diferenciação pedagógica utilizados, a forma como se realiza a articulação entre ciclos (creche/pré-escolar; pré-escolar/1º ciclo; 1º ciclo/2º ciclo) e a avaliação das aprendizagens das crianças.

### **e. Equipa Pedagógica de sala**

A equipa pedagógica do primeiro momento de estágio na Instituição B não se manteve na íntegra para o segundo momento, uma vez que a auxiliar de ação educativa ocupou outro cargo na instituição e, desta forma, procederam a uma contratação para a substituição desse lugar.

A equipa inicial era constituída por uma educadora de infância, formada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal no ano 2009 e na instituição desde 2011 e por uma auxiliar de ação educativa, que não permaneceu na equipa, passando esta a ser composta pela mesma educadora de infância e por outra auxiliar de ação educativa, com alguma experiência na instituição em situações de substituições/licenças.

Esta substituição fez-se notar na sala, uma vez que existiam muitas práticas institucionais/rotinas desconhecidas pela nova auxiliar e, desta forma, também o seu processo de adaptação à instituição, equipa e grupo foi evoluindo lentamente, com a ajuda de todos – famílias, equipa, crianças, direção/coordenação e estagiárias.

Uma vez que a instituição se rege pelo Movimento da Escola Moderna e pela Metodologia de Projeto, a educadora identifica-se e realiza as suas práticas de acordo com este modelo curricular e com esta metodologia.

Relativamente às decisões e planificações, estas ficam a cargo da educadora, que acaba por comunicá-las à sua auxiliar através de conversas informais, onde se comunicam também outros aspetos que se considerem pertinentes para a vida do grupo.

O ambiente que se sente na equipa é mais formal, uma vez que a própria instituição assim o exige, porém, tal como na instituição A, a coerência das práticas de ambas as partes é uma mais-valia para o grupo.

### **f. Grupo de crianças e contextos familiares**

No meu primeiro momento de estágio o grupo era constituído por 22 crianças, 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Neste grupo existiam crianças dos 3 aos 6 anos de idade e era bastante visível o espírito de cooperação e ajuda durante a rotina, quer em momentos de distribuição de tarefas para a semana seguinte quer em atividades simples como auxiliar na retirada de papel para secar as mãos, abrir garrafas de água, entre outras. Nestes casos “os alunos mais experientes adotam (...) um comportamento de cuidadores e de acolhimento que se instala desde o processo de adaptação dos mais novos, promovendo a pertença social e emocional de cada um” (Pais, 2015, p. 35).

Deste grupo, 12 crianças já pertenciam à sala no ano anterior, enquanto 5 pertenciam à Creche da mesma instituição e as restantes 5 estavam na instituição pela primeira vez, apesar de três delas já terem frequentado outros espaços educativos.

O grupo demonstrava saber o que podia e não podia fazer na sala, fazendo parte das decisões como o estabelecimento de regras, o preenchimento do diário de grupo (gostámos, não gostámos, propomos), a ata, entre outros elementos que lhes ofereciam liberdade para se proporem a tarefas, que acabavam por ser as responsabilidades que assumiam perante todo o grupo, adquirindo assim autonomia e consciência dos seus atos.

Aquando do meu segundo momento de estágio, o grupo era composto por menos crianças, 21, sendo que viu sair 5 e contou com a entrada de 4. Estas quatro crianças que ingressaram no grupo transitaram da valência de Creche e, desta forma, já tinham, no ano anterior, passado alguns momentos da sua rotina na sala onde agora se encontravam, nomeadamente durante alguns dias do meu primeiro momento de estágio, uma vez que a instituição proporciona este intercâmbio, visando facilitar o processo de adaptação.

A cooperação e o cuidado entre pares mantiveram-se relativamente à minha primeira experiência de estágio, sendo que o grupo demonstrou já ter integrado de forma muito tranquila os novos elementos, por exemplo, quando os convidava para brincarem juntos nas áreas, para realizarem jogos de mesa e para partilharem a realização de tarefas. Tive a oportunidade, desta vez, de acompanhar o estabelecimento de regras em grande grupo bem como o transmitir aos novos elementos do grupo algumas práticas recorrentes da rotina como a canção do Bom Dia, o preenchimento dos mapas e a escolha das tarefas.

Relativamente ao contexto socioeconómico, as famílias pertencem à classe média-alta e alta, estando também a instituição inserida num local onde predomina este grupo socio-económico. A comunicação entre a instituição e a família é feita, além de presencialmente, através de um caderninho digital, onde se partilham informações e momentos importantes da vida das crianças na instituição.

### **g. Organização das rotinas, espaços e materiais**

A organização das rotinas da Instituição B revelava o sentido de proporcionar autonomia, cooperação, um ambiente agradável e estimulante e sobretudo momentos em que a voz da criança fosse valorizada, sendo os seus saberes e interesses pontos de partida para novas experiências e projetos dinâmicos de aprendizagem.

A rotina mostrou-se idêntica em ambos os momentos de estágio, estando estabelecida de forma flexível, ainda que os horários de almoço e lanche tivessem de ser cumpridos de forma mais rigorosa.

<b>Horário</b>	<b>Momento da Rotina</b>
7:30h – 9:30h	Acolhimento
9:30h – 10:00h	Planificação em Conselho
10:00h – 10:15h	Merenda da manhã
10:15h – 11:15h	Atividades e Projetos (seguido do momento de arrumar)
11:15h – 11:30h	Comunicação
11:30h – 12:00h	Recreio
12:00h – 13:00h	Almoço
13:00h – 14:00h	Repouso/Atividades de recreio
14:00h – 15:30h	Repouso/Atividades Culturais
15:30 – 16:00h	Balanço do dia em Conselho
16:00h – 16:30h	Lanche
16:30h – 19:30h	Saídas/Prolongamento/Atividades Extracurriculares

*Quadro 3 – Rotina da Instituição B*

Semanalmente, existiram sempre duas manhãs destinadas às atividades curriculares de Iniciação à Língua Inglesa, Expressão Físico-Motora e Expressão Musical, diminuindo assim o tempo estipulado para as atividades, projetos e brincadeiras livres do dia.

De salientar que na rotina da sala estava previsto o momento de “Comunicação” no final da manhã, porém, a educadora explicou-me que não o cumpria uma vez que sentia que o grupo necessitava desse tempo para brincar, quer no interior ou no exterior, não fazendo sentido realizá-lo. Assim, a comunicação era realizada apenas no período da tarde.

No horário de Repouso/Atividades de Recreio e Culturais, com as crianças finalistas, passou a existir um novo grupo no segundo momento de estágio, composto por crianças que no ano anterior realizavam a sesta, dado que quem compunha o grupo no primeiro momento de estágio transitou para o primeiro ciclo do ensino básico. Assim, o grupo explorava o exterior e de seguida encaminhava-se para a sala, onde se exploravam algumas atividades e brincadeiras, às quais se iam juntando outras crianças que acordavam da sesta, até ao momento de Comunicação/Balanço do dia em conselho.

A instituição B promove, além dos momentos já referenciados, algumas atividades extracurriculares como aulas de instrumento, karatê, ballet, futebol e hip hop/dança.

Relativamente aos espaços e recursos materiais, o grupo usufruía diariamente de uma sala de atividades organizada em nove áreas, sendo elas bem equipadas e relativas ao faz-de-conta, construções, jogos de mesa, expressão plástica, polivalente, biblioteca e documentação, escrita e reprodução, ciências e matemática e tapete. Estas áreas visam o contacto das crianças com o mundo real, para que a noção exata deste as aproxime daquilo que um dia poderá ser a sua vida quotidiana. Todas as áreas estavam devidamente etiquetadas, com etiquetas realizadas pelas crianças e adultos da sala, em conjunto.

De salientar que não existia número limite de crianças em cada área, e que era possível transportar materiais de uma área para outra, desde que se zelasse pela arrumação da sala – aspeto que o grupo demonstrava alguma dificuldade em conseguir realizar.

Os equipamentos/mobiliário da sala e do espaço exterior são considerados seguros, não apresentando arestas pontiagudas ou irregularidades/perigos que ponham em risco a possibilidade da sua exploração de forma autónoma.

Quanto à organização da sala, foi realizada pela educadora no início do ano letivo tendo em conta as suas intencionalidades educativas. Ainda assim, esta organização pode sofrer alterações de acordo com os diferentes ritmos de desenvolvimento e interesses do grupo, tal como afirma Forneiro (1998 cit. in Horn, 2004, p. 28), quando refere que um dos critérios a ter em conta quando “pensamos em espaços desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens em educação infantil é a possibilidade dessa organização espacial ser transformada”, propondo assim que a organização dos móveis, materiais e objetos esteja relacionada com as situações imprevisíveis que ocorrem ao longo do ano.

Considero então que a sala estava organizada consoante uma conceção de criança ativa e participante, que aprende não só pela exploração do mundo que a rodeia e através das relações que estabelece, mas também através das atividades que são propostas, da organização dos momentos de sala, das metodologias de trabalho e dos projetos que vão surgindo. Assim, o papel do adulto na sala passa por oferecer às crianças oportunidades para explorarem ativamente, fazerem descobertas e resolverem problemas e conflitos. (Projeto Curricular de Sala - Instituição B, 2017/2018).

O espaço apresentava-se sempre organizado de forma a proporcionar um local acolhedor e seguro para as interações, aprendizagens e experiências com o meio envolvente de forma livre, promovendo assim um ótimo ambiente de aprendizagem. Assim, a sala dispunha de

materiais que possibilitam a exploração lúdica e criativa pelas crianças, quer de forma espontânea, quer orientada/proposta.

No que respeita às suas dimensões, considero que são as adequadas para o número de crianças que frequentam diariamente a sala, bem como para a faixa etária das mesmas. Todas as salas têm luminosidade natural, através de duas grandes janelas que dão visibilidade para o exterior e de dois vidros que permitem visualizar a sala do lado e o corredor do jardim-de-infância. Além disto existe ainda uma porta de acesso direta ao exterior - que também permite a entrada de luz natural - e que facilita bastante a gestão das saídas/entradas da sala para recreio e vice-versa.

Existe ainda uma porta de acesso à casa de banho - partilhada com a sala do lado - que fornece além de maior autonomia no que respeita à satisfação das necessidades individuais de cada criança, uma maior visibilidade para os adultos que permanecem na sala e conseguem assim auxiliar facilmente quem necessita de ajuda, mantendo o contacto visual com o grupo que permanece na sala e na casa de banho.

Dando continuidade à ideia da importância da visibilidade dos espaços, um dos vidros referidos anteriormente, além da visualização para o corredor do jardim-de-infância, confere ao adulto a possibilidade de, permanecendo dentro da sala, observar as crianças que se deslocam aos seus cabides. Estes, albergam todos os pertences das crianças, incluindo os objetos de transição utilizados nas sextas. Além disto, este espaço assume importância dado que é nele que ocorrem os momentos de despedida e reencontro com as famílias.

Nas paredes existiam permanentemente exposições das produções das crianças, onde estas se podiam rever não só relativamente a desenhos/pinturas como também a projetos que desenvolviam e a opiniões que construía. Os mapas encontravam-se todos de forma a garantir o fácil acesso das crianças aos mesmos, auxiliando-as na planificação, gestão e avaliação das atividades que se estabeleciam de forma participada.

No segundo momento de estágio alteraram-se os materiais e a forma como os espaços estão organizados dentro da sala. Anualmente trocam-se os materiais entre as salas de Pré-escolar, de forma a diversificar experiências e a proporcionar novas explorações e, assim, mantendo-se as mesmas áreas de atividades, diversifica-se a forma como estão dispostas na sala bem como os materiais que nelas constam. A organização da sala é então realizada pela educadora, tendo por base as suas intencionalidades, porém, o espaço – que continua a privilegiar a luminosidade natural - pode sempre sofrer alterações.

## Espaço Exterior

A Instituição B conta com um vasto espaço exterior, bastante rico a nível natural, possibilitando a todas as crianças a exploração do jardim, da quinta pedagógica, do sobreiral, do anfiteatro exterior e de outros tantos percursos que se delineiam entre inúmeros seres vivos. Considero que a possibilidade de alargar o trabalho pedagógico realizado habitualmente dentro da sala para outros espaços é bastante positivo, uma vez que estes oferecem inúmeras oportunidades de interação, partilha, exploração, conhecimento e apropriação.

Todas estas vantagens, pouco habituais dentro do espaço escolar, possibilitam diversas aprendizagens, uma vez que por detrás do espaço e da sua organização estão intencionalidades educativas, conceções, significados e relações que nos remetem para um espaço “rico em significados, podendo ser lido em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de [...] colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc.” (Horn, 2004, p. 37).

Relativamente ao espaço exterior mais próximo das salas – espaço sintético, relvado e cimentado – também este assume uma perspetiva naturalista ao ter, na posição horizontal, um grande tronco de árvore que permite às crianças desafiarem-se constantemente ao subir, descer, saltar, caminhar sobre ele, entre outras experiências que vão surgindo. No final do meu primeiro momento de estágio criou-se, neste mesmo local, uma área da cozinha, realizada com paletes de madeira e utensílios reais que já não tinham utilidade como frigoríficos e micro-ondas, que aproximaram, ainda mais, as brincadeiras de jogo simbólico ao mundo real.

No segundo momento de estágio na Instituição B, o espaço exterior continuou a ser bastante explorado, aliando a natureza às brincadeiras mais livres, onde o correr, jogar futebol, fazer corridas de triciclos, alimentar animais, recolher frutos e flores, fazer *Land Art*<sup>2</sup> (onde o ambiente natural é trabalhado de modo a integrar obras de arte) fizeram parte do quotidiano das crianças. De salientar que na realização da *Land Art* as crianças realizavam as suas produções artísticas utilizando elementos da natureza como pedaços de troncos, pedras, paus, galhos e folhas secas que encontravam e consideravam úteis para as suas criações, acabando por serem visíveis formas conhecidas como casas, nuvens, sol, a figura humana, entre outras.

---

<sup>2</sup> Land Art ou Arte da Terra foi um movimento que emergiu nos anos 60 e 70, em Inglaterra e nos Estados Unidos da América, que se focou na relação da obra de arte com a Natureza, distanciando-se da arte comercial (Lucas, 2011).

### 3. Aspectos variantes e invariantes nos contextos de estágio

Seguidamente irei resumir os principais aspectos variantes e invariantes que fui caracterizando nos pontos anteriores, relacionados com o primeiro e segundo momentos de estágio, realizados em anos letivos diferentes. Terei ainda em conta a forma como estes aspectos influenciaram ou não a implementação/desenvolvimento do meu projeto de investigação-ação.

#### a. Contexto de Creche

Fonte de variação	Variante/Invariante	Influência no projeto
Instituição	Invariante	<b>Positiva</b> , uma vez que as relações já estabelecidas permitiram comunicar e refletir de forma mais tranquila e fluida
Equipa pedagógica	Invariante	
<b>Grupo de crianças</b> (número de crianças, crianças diferentes no grupo e faixas etárias)	<b>Variante</b> O grupo passou a ter um maior número de crianças, recebendo novos elementos e perdendo alguns do grupo inicial. As faixas etárias passaram de 12-24 meses para 24-36 meses	<b>Positiva</b> , o grupo demonstrou sempre um grande interesse pelo espaço exterior e pela natureza, passando a propor e demonstrar mais as suas vontades neste espaço
<b>Famílias</b>	<b>Variante</b> Através das novas crianças no grupo, conheci novas famílias	<b>Sem influência</b>
<b>Espaço e materiais</b>	<b>Variante</b> A sala passou a ser outra, estando organizada de forma diferente e de acordo com as características do atual grupo	<b>Positiva</b> , uma vez que a porta de acesso ao exterior passou a estar constantemente aberta, propiciando momentos de brincadeira no exterior; foi criada uma nova área com elementos da natureza e passou a poder explorar-se água e areia numa mesa sensorial
<b>Rotinas</b>	<b>Invariante</b> Atrasaram-se apenas alguns horários como o do almoço e sesta e privilegiou-se mais os interesses das crianças relativamente aos locais onde pretendiam estar no momento de brincadeira livre.	<b>Positiva</b> , uma vez que as crianças tiveram oportunidade de explorar ao máximo as potencialidades do espaço exterior durante o tempo em que o podiam fazer.

Quadro 4 - Aspectos Variáveis e Invariáveis - Creche

De salientar que no segundo momento de estágio na Instituição A existiam algumas crianças em fase de adaptação, acabando também este fator por ser considerado uma variável, ainda que não influenciasse o decorrer do meu projeto, uma vez que todas as crianças se mostravam interessadas em brincar no espaço exterior, interagindo com os seus pares.

## b. Contexto de Jardim de Infância

Fonte de variação	Variante/Invariante	Influência no projeto
<b>Instituição</b>	<b>Invariante</b>	<b>Positiva</b> , uma vez que conhecer a instituição e os seus espaços permitiu-me tirar maior partido das potencialidades que apresentam
<b>Equipa pedagógica</b>	<b>Variante</b> A auxiliar de ação educativa alterou-se, mantendo-se a educadora de infância	<b>Sem influência</b>
<b>Grupo de crianças</b> (número de crianças, crianças diferentes no grupo e faixas etárias)	<b>Variante</b> O grupo apresentava um menor número de crianças, tendo ainda assim recebido novos elementos e perdido outros do grupo inicial. As faixas etárias mantiveram-se	<b>Positiva</b> , uma vez que já conhecia a maioria do grupo, que facilmente me voltou a integrar no contexto e a figurar-me como um adulto de referência
<b>Famílias</b>	<b>Variante</b> Através da reunião de pais, conheci novas famílias	<b>Sem influência</b>
<b>Espaço e materiais</b>	<b>Variante</b> Passaram a existir materiais diferentes, tal como aconteceu relativamente à organização do espaço, diferindo do ano anterior	<b>Sem influência</b>
<b>Rotinas</b>	<b>Invariante</b>	As rotinas influenciam o desenvolvimento do projeto no sentido em que as propostas têm de ser ajustadas, de modo a não coincidirem com horários de atividades curriculares ou outras já predefinidas

Quadro 5 - Aspetos Variáveis e Invariáveis - Jardim de Infância

## Capítulo IV - Descrição e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo irei descrever e interpretar algumas intervenções que realizei nos contextos de estágio, ainda que tivessem existido mais momentos de propostas e intervenções da minha parte. A seleção destes momentos ao invés de outros deve-se à sua maior pertinência face ao tema do presente projeto.

Tendo em conta que iniciei o primeiro estágio em creche sem um tema definido tornou-se essencial observar. A observação, tal como as conversas informais com a equipa pedagógica e a minha motivação intrínseca levaram-me a uma maior consciencialização da importância do espaço exterior para os momentos de brincadeira das crianças, bem como a forma como estes estão ou não organizados para as sustentar, tendo também em conta a faixa etária do grupo.

Além da observação foi também fundamental a criação de uma ligação com o grupo de crianças e com a equipa, tendo-me sido possível, através de alguma dedicação, conhecer melhor as crianças bem como os seus principais interesses, onde se incluía o brincar no espaço exterior. Esta observação e posterior aproximação possibilitou-me um aumento gradual da confiança de algumas crianças, que foram demonstrando sentir-se seguras aquando da minha presença, tanto no que respeita o manter as suas brincadeiras quando me aproximava, como a dirigirem-se a mim quando necessitavam de apoio ou procurarem-me para brincarmos juntas, facilitando assim as intervenções.

De salientar que as minhas intervenções não foram todas planificadas, tendo em conta que a observação e intervenção em momentos de brincadeira livre se traduz numa situação rica à qual devemos reconhecer-lhe “oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). Desta forma, irei começar por descrever e interpretar as minhas intervenções no sentido de apoiar e interagir com as crianças em situações de brincadeira livre no exterior.

## 1. Intervenção em Contexto de Creche

### a. Apoio às iniciativas das crianças

#### Exploração geral do espaço exterior

O espaço exterior foi sempre um lugar onde as crianças se mostraram livres e exploradoras, ainda que algumas necessitassem mais do apoio ou contacto com o adulto do que outras. Logo no primeiro momento de estágio, observei que:

“começaram a ser bastante visíveis as diferentes respostas aos acontecimentos por parte das crianças do grupo. Algumas crianças, perante a dificuldade ou obstáculo, não desistem, arranjam estratégias para a solucionar ou ultrapassar e dispensam a ajuda do adulto, mostrando determinação e autonomia. Outras crianças choram e esperam pela ajuda do adulto, demonstrando não saber ainda lidar com a situação. Os adultos da sala respeitam qualquer uma das atitudes”.

*Nota de Campo 21/12/2017*

As subidas e descidas na rampa e nas escadas, bem como a exploração na terra eram muitas vezes encaradas como grandes desafios e por isso acarretavam diversas vezes algum medo por parte da criança. Como elemento da equipa e adulto de referência intervimos diversas vezes no sentido de ajudar a criança a enfrentar a dificuldade, mostrando-me presente para lhe mostrar que ela era capaz de o fazer, mesmo que necessitasse da minha ajuda para estar mais confiante. Tal como Bilton, Bento e Dias (2017, p. 112), creio que “a aprendizagem só acontece se a criança se sentir segura, tranquila e feliz, sabendo que as figuras significativas que a rodeiam confiam nela e acreditam nas suas capacidades”.

#### Jogos com bola

No espaço exterior é visível o interesse das crianças pela bola, quer por pontapeá-la, quer por lançá-la. Apesar de muitas vezes as crianças criarem o seu próprio percurso a lançar/pontapear a bola, indo de seguida atrás dela para repetirem a ação, comecei, durante o primeiro estágio, a observar algumas tentativas de contacto entre as crianças através destas ações. Oliveira (1995, cit. in Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008, p. 179) interpreta e defende a noção de interação social de Vygotsky, dizendo-nos que a aprendizagem é um processo onde adquirimos valores, habilidades e informações através da interação com o meio ambiente e com o outro. O autor refere ainda que aprendizagem “inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo [...] sempre envolvendo interação social”, mostrando-nos que o contacto entre as crianças e a busca por interagir será essencial para a aprendizagem. Também Ferland (2006, p. 146) ressalta que em determinada altura “a criança começa

gradualmente a interessar-se pelos pares, de início por curiosidade e de seguida como potenciais parceiros”.

Procurei então dar resposta a este interesse visível na criança, recebendo a bola que lançava, devolvendo-a e motivando-a a repetir o processo.

“O F. gatinha atrás de uma bola, atirando-a mais para a frente sempre que chega perto dela. Numa das vezes em que a agarra, senta-se e lança a bola na direção de outras crianças que brincam à sua frente. Apesar destas não prestarem atenção à iniciativa do F., eu sentei-me à sua frente, devolvendo-lhe a bola. O F. sorriu-me e voltou a atirá-la para mim, repetindo este ciclo algumas vezes até a sua atenção dispersar para outro brinquedo”.

*Nota de Campo 16/10/2017*

### Bolas de sabão

Uma das crianças trouxe de casa um frasco de bolas de sabão para explorar com os amigos. Logo de manhã houve oportunidade para esta exploração dentro da sala, porém, ao saírem para o exterior, algumas crianças mostraram-se com vontade de explorar novamente esta experiência, desta vez ao ar livre.

“Comecei por soprar algumas bolas de sabão e eles movimentavam-se atrás delas, ficando eufóricos sempre que as conseguiam rebentar, apesar de expressarem um «ohh» sempre que elas voavam para longe. Deixei depois que fossem eles a experimentar soprar e criar as bolas. A A. e a C. já conseguem fazê-lo muito bem!”

*Nota de Campo 07/11/2017*

No quadro teórico, mobilizei os autores Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177) pela forma como abordavam a importância da brincadeira no sentido de proporcionar contactos com diferentes sentimentos, destacando nas crianças “alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração”. Os autores referem que todo este turbilhão de emoções auxilia na estruturação da personalidade da criança, bem como as ajuda a lidar com as angústias. Ao lidarem com a euforia de tocarem/rebentarem as bolas de sabão, e com a angústia ou tristeza de não o conseguirem fazer, considero que o grupo vivenciou este jogo de emoções, que certamente fará parte da sua vida em diversos momentos.

## Exploração das caixas de cartão e da casinha de plástico

De semana para semana passou a ser cada vez mais visível a partilha de algumas brincadeiras mais complexas e de interação social. As crianças procuravam frequentemente o adulto e outras crianças para explorarem a casinha de plástico ou as caixas de cartão, interagindo com um “cucu”, “olá/adeus” ou com um sorriso que, quando devolvido motivava a continuação da experiência, que se complexificava a nível simbólico, onde representavam de diversas formas grande parte do tempo, “imitando as ações dos outros, interpretando figuras e fotografias de acções ou de objectos que experimentou, e começando a utilizar acções e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo” (Post & Hohmann, 2011, p. 42), como ao utilizar tachos, pratos e talheres para alimentar os bebés.

“De mãos dadas, dizem olá e adeus quando chegam e partem da casinha no exterior, procuram malas e acessórios como telemóveis para poderem transportar no braço ou mão, brincam juntas a colocar todas as peças do ábaco exterior para a esquerda e depois para a direita, jogam à bola juntas (com o apoio do adulto para a participação de todos), chamam umas pelas outras e pelos adultos para brincar, entre outras interações”.

*Nota de Campo 19/12/2017*

Durante algumas explorações das caixas de cartão e da casinha intervimos também no sentido de familiarizar as crianças com noções matemáticas, introduzindo alguns termos mais simples no diálogo como dentro de, fora de, atrás de, caixa/janela aberta ou fechada. Também Bilton, Bento e Dias (2017) fazem referência à articulação do brincar no exterior com as ciências, literacia, matemática, entre outras áreas do saber, uma vez que os objetos têm múltiplas utilizações e porque algumas noções podem ser desenvolvidas/adquiridas durante as explorações.

## Exploração da Mesa Sensorial

A inclusão de uma mesa sensorial como material da sala e do exterior foi uma novidade durante o meu segundo estágio em contexto de creche. Esta proposta da educadora foi partilhada comigo, tendo-me feito bastante sentido cooperar consigo no acompanhamento das explorações e aprendizagens ali ocorridas.

“A mesa sensorial continha um recipiente para a água e outro para a areia e foram inúmeras as interações e brincadeiras que se deram em torno dela. Desde observar o cair da areia no recipiente, na água, no chão, nas mãos e pernas, a mergulhar pequenos brinquedos na água e passa-los seguidamente da areia, foram imensas as descobertas que foram realizando”.

*Nota de Campo 01/10/2018*

Ainda que permitisse experiências variadas e bastante ricas, o recipiente da água teve de ser esvaziado, uma vez que a qualidade do material da mesa não estava a permitir mantê-lo. Decidimos que este fator não iria influenciar a continuidade da exploração da mesa sensorial, pois mesmo só com areia poderia continuar a ser motivo de muitas explorações e interações, o que se verificou.

“No recipiente vazio colocámos brinquedos de praia como regadores, pás, moldes de figuras, entre outros que passaram assim a ser mais utilizados para as transferências de areia de uma caixa para a outra ou de uma caixa para o chão/corpo”.

*Nota de Campo 01/10/2018*

Além da intervenção a este nível de decisão e organização, tive sempre a oportunidade de acompanhar as explorações, intervindo sempre que me foi solicitado e/ou considere importante, no sentido de despertar para novas descobertas e experiências como desenhar na areia com pauzinhos; utilizá-la para as brincadeiras na cozinha de lama; encher e esvaziar recipientes; esconder objetos ou partes do corpo e procurá-los/desenterrá-los de seguida ou testar o empurrar de carrinhos na areia, uma vez que a experiência é diferente relativamente a uma superfície regular. A exploração sensorial permite às crianças “adquirir informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 48). Permite ainda a aprendizagem de conceitos/noções relacionadas com peso, volume, tempo, entre outros. “Através de processos de experimentação e repetição, a criança vai ganhando novas informações sobre os fenómenos, interiorizando progressivamente os processos que lhe estão subjacentes e complexificando os seus esquemas mentais” (idem).

### **Balço das Intervenções**

Para todas estas intervenções descritas, as minhas intencionalidades prenderam-se com o apoiar e promover o desenvolvimento da criança, nomeadamente a nível emocional, motor, cognitivo e social. Tal como Ferland (2006, pp. 64-65), quando relativamente ao brincar nos diz que o educador, “Por vezes parceiro, por vezes facilitador, terá a preocupação de garantir

que a criança se possa dedicar a essa actividade de valor maior da infância”, também eu tive a preocupação e necessidade de agir, facilitando a brincadeira no sentido de ajudar as crianças a dar continuidade às suas brincadeiras, “propondo estratégias para resolver os problemas encontrados” (idem, p. 64).

As minhas maiores dificuldades prenderam-se com o não agir na vez das crianças, sendo sensível e flexível não só aos seus interesses como também às suas necessidades e desenvolvimento. O abrir um caminho, dar uma pista ou propor determinada resolução sem a executar pela criança, deixando que elas próprias a explorassem consoante a sua vontade e ritmo foi o meu principal foco durante as intervenções, respeitando sempre que cada criança é única e tem o seu próprio percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

Na maioria das vezes foi através da linguagem não-verbal que compreendi o que as crianças desejavam, necessitavam e queriam expressar aos adultos e ao restante grupo. Considero que é essencial que o adulto observe, oiça e dê tempo e espaço à criança para que se expresse, sendo sensível e reconhecendo a procura pelo contacto e pela conversação social que implica o dar e receber, uma vez que

“Comunicando o que sentem e o que descobrem a adultos receptivos e sensíveis, os bebés e crianças entram para a vida social organizada da comunidade onde se relacionam com outras pessoas, testam ideias e ganham consciência das suas acções ou sentimentos ou percepções” (Post & Hohmann, 2011, p. 30).

Esta sensibilidade foi também um aspeto que fui desenvolvendo no decorrer do estágio, compreendendo a importância de falar e ouvi-los na forma sob a qual se sabem e conseguem expressar no momento.

Considero que todas as atividades descritas apelaram de uma forma muito rica aos sentidos e à mobilidade das crianças, não só por serem realizadas no espaço exterior, mas pela presença de várias características sensoriais dos materiais explorados (bolas de sabão, areia, terra, água). Ferland (2006, p. 60) diz-nos que o contacto com elementos naturais é um contacto com a vida e, por isso, enriquece bastante as experiências da criança, uma vez que “Através destas actividades, a criança desvenda a natureza, descobrindo as características sensoriais das matérias-primas”.

Também Post e Hohmann (2011, p. 275) referem que as experiências da criança com a natureza promovem a compreensão sobre o mundo natural através de ações e da receção

sensorial, devendo o educador “apreciar as acções e os interesses das crianças, de comentar ou reconhecê-las quando é natural fazê-lo e dar-lhes muito tempo”, quer para cheirarem, observarem, misturarem, tocarem ou aproximarem-se de algo.

As minhas intervenções foram, então, realizadas no sentido de alargar as experiências de brincadeira das crianças, envolvendo-me nelas, apoiando interações e disponibilizando pistas de possíveis resoluções, para que superassem desafios, conflitos e realizassem novas descobertas. Foi também minha intenção despertá-las para o mundo e para as relações sociais, quer através da linguagem, quer da mobilidade crescente em que experimentam equilíbrios e diferentes ritmos de marcha ou da partilha de brincadeiras, uma vez que “O desejo de brincar leva-a[s] a procurar a companhia de outras crianças [ou adultos], sempre que surge uma oportunidade, buscando situações novas e experiências diferentes” (Avô, 1998, p. 74).

### **b. Organização do espaço e alteração de materiais no exterior do rés-do-chão**

Em reflexão com a educadora concluímos que os brinquedos presentes neste espaço exterior não estavam a ir ao encontro dos interesses das crianças, uma vez que na maioria das vezes os disputavam e, assim que permaneciam com eles, largavam-nos, não usufruindo nem explorando as suas potencialidades. Os momentos e ambiente vivenciados neste exterior eram contrários aos momentos vivenciados no exterior do primeiro piso, onde as crianças permaneciam felizes e empenhadas a realizar determinadas brincadeiras, quer com os materiais colocados nas paredes, quer na areia, nas caixas de cartão ou simplesmente a descer e subir escadas ou rampas.

“Em conversa com a Educadora frisei ter observado várias vezes uma falta de ligação a muitos materiais aqui presentes, o que levou muitas crianças a entrarem em disputas de brinquedos, conseguirem permanecer com eles e, passados segundos, largarem-no no chão. Em conjunto com a educadora propusemo-nos a dinamizar e organizar um pouco melhor o espaço, tentando encontrar brinquedos e atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças”.

*Nota de Campo 25/10/2017*

Desta forma, e utilizando os materiais guardados na despensa, procedemos a uma modificação intencional dos materiais e do espaço, introduzindo alguns brinquedos e materiais como mesas de atividades, tapetes, triciclos, brinquedos interativos e peças de encaixe. Assim, foi-nos possível potenciar situações de maior envolvimento por parte das

crianças que, a partir daqui, exploravam muito mais as novidades em cada um dos cantinhos organizados, uma vez que os espaços devem possibilitar “a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta” (Horn, 2017, p. 21). Houve ainda a tentativa de realizar uma parede com peças de encaixes,

“colocando algumas peças presas à parede com cola quente, de forma a que as crianças pudessem deslocar-se até esta para criar as suas construções, porém, a cola quente não é suficientemente forte para prender as peças e ficámos de encontrar outra solução mais viável”.

*Nota de Campo 07/11/2017*

Além disto, também o acompanhamento por parte do adulto passou a ser mais presente, tanto na realização de construções com as peças de encaixe, que passaram a estar disponíveis numa caixa, como no auxílio para a entrada e saída dos triciclos ou nos jogos de atirar/receber ou pontapear bolas.

### **Balanço da intervenção**

Considero que a observação e empenho, tanto da minha parte como da parte da educadora, para melhorar as experiências e vivências das crianças sempre que visitavam este exterior foi bastante proveitosa, pois ainda que este fosse considerado adequado para as crianças da sala de 2/3 anos, não estava a ir ao encontro das necessidades das crianças da sala de 1/2 anos, sendo necessário proceder a alterações, pois como nos diz Horn (2017, p. 21) “o espaço para crianças não será sempre o mesmo. Suas necessidades físicas, sociais e intelectuais, ao se modificarem, incidem em modificações também no meio em que estão inseridas”.

“Como futura educadora espero conseguir também contornar problemáticas que se tornem entraves para o bom funcionamento das rotinas ou para o bem-estar da equipa pedagógica e das crianças. Acredito que a determinação e persistência por um quotidiano marcado por sucessivas melhoras faça parte do meu percurso e, desta forma, considero que me será possível vincar estratégias para superar lacunas que, certamente irão existir”.

*Nota de Campo 07/11/2017*

## **2. Intervenção em Contexto de Jardim de Infância**

As intervenções que irei descrever, ocorridas em jardim de infância, foram ambas planificadas seguindo algumas intencionalidades, tendo em conta que estas permitem ao educador “dar sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

De referir também que estas intervenções foram previamente discutidas com a educadora cooperante, mostrando-me sempre com uma atitude recetiva a sugestões e críticas de forma a melhorar as minhas propostas, quer a nível da própria atividade como da gestão do grupo, espaço e materiais. Além disto, tentei sempre adequar as minhas intervenções aos projetos de trabalho que decorriam na sala, respeitando a metodologia de trabalho da educadora bem como a rotina que estava estabelecida na sala.

### **a. À Descoberta do Espaço Exterior**

Foi minha intenção desde o início do estágio realizar um percurso com as crianças pelo espaço exterior da instituição, bastante rico a nível natural como já referi anteriormente. Desta forma, combinei com a educadora cooperante a realização de uma intervenção que consistia na realização de um percurso pedestre, com o auxílio de um mapa que teria como função localizar as crianças relativamente ao caminho e aos locais assinalados para parar e realizar algumas missões. Estas missões consistiam em tarefas muito simples como observar determinados aspetos da natureza ou realizar um desenho à vista de uma paisagem à escolha. No entanto, e dado que a atividade ficou planificada para o dia 10 de Maio de 2018, que coincidiu com o Dia da Espiga, a educadora propôs-me que aproveitássemos a planificação e o ambiente natural que a instituição proporciona, fazendo também a recolha dos elementos necessários para realizar ramos de espiga para as crianças. Aceitei a proposta e informei-me melhor sobre a tradição deste dia e sobre a composição do ramo, constituído por alecrim, malmequer, papoila, folha de oliveira, folha de videira e espiga, compreendendo que todos estes elementos têm um significado específico. Todos eles foram explicitados de forma simples às crianças, bem como a história deste dia simbólico, uma vez que a tarefa só faria sentido quando contextualizada.

O percurso iniciou-se com a entrega dos mapas à saída da sala para o exterior e com o alerta para a procura dos elementos essenciais à realização do ramo de espiga. Uma vez que as crianças conheciam os locais das paragens tudo se tornou mais fácil a nível da leitura do mapa com o percurso (ver apêndice 6).

As crianças deslocaram-se duas a duas, sendo que para cada par existia um mapa. Os cadernos e materiais riscadores ficaram à minha responsabilidade, uma vez que na última

paragem definida iriam desenhar uma paisagem à escolha. De salientar que apesar de organizadas em duplas para partilha dos mapas, não tive como intencionalidade que as crianças permanecessem de mãos dadas com os pares nem em comboio, pois a intenção era que observassem e explorassem os percursos de forma livre dentro das direções estabelecidas no mapa.

A primeira paragem deu-se na “Casa do Cogumelo Mágico”, que contém nas suas paredes bastantes cores, o que permitiu algumas conversas entre as crianças sobre as cores ou paredes favoritas do cogumelo, uma vez que decorria um projeto sobre as cores e que algumas crianças já dominavam as cores primárias e secundárias.

Também o percurso entre paragens possibilitou várias interações, quer relativas ao mapa quer não, como no caso das observações e diálogos sobre determinadas flores, árvores, caminhos marcados no chão, insetos ou outros. Algumas crianças interpretavam de forma entusiasta os mapas que levavam nas mãos:

L: Eu vou escolher aqui a paisagem. Tu vais por ali, eu também vou por ali e depois tu entras numa casa e eu entro na outra. No fim vamos encontrar-nos aqui! (apontando para o último ponto do mapa).

*Nota de Campo 10/05/2018*

A segunda paragem deu-se na “Casa da Árvore”, onde observámos a vista para a cidade e descansámos um pouco, pois no caminho tínhamos estado algum tempo a apanhar elementos que necessitávamos para realizar os ramos ao mesmo tempo que brincavam. Seguimos depois até à terceira paragem, as Amendoeiras, último ponto descrito como paragem no mapa. Este foi o local onde propus a realização de um desenho à vista da paisagem que gostassem mais, dado que é um local com alguma altitude e onde é possível observar bastante bem a cidade, a serra e a instituição. As crianças sentaram-se no chão e com o lápis de carvão desenharam o que seleccionaram como paisagem favorita no seu caderno, colorindo mais tarde o seu desenho, já na sala.

A partir deste ponto seguimos as orientações da educadora até finalizar o percurso, uma vez que esta conhece bem o espaço exterior da instituição, sabendo quais os locais onde poderíamos encontrar os elementos necessários para a conclusão dos ramos, levados para casa pelas crianças no fim do dia.

## **Balanço da intervenção**

Na minha planificação inicial para esta atividade tinha pensado noutras tarefas a realizar, como: a utilização de uma pulseira que fosse sendo preenchida com elementos naturais durante o percurso (utilizando fita cola, com a cola virada para o exterior); a recolha de um elemento natural no caminho para colar no caderno individual e o desenho à vista de um fruto que encontrassem, porém, com a junção desta atividade à realização do ramo da espiga seriam demasiadas coisas para realizar e assim sendo seleccionei apenas algumas tarefas a cumprir: realização do ramo da espiga, seguir as indicações do mapa (incluindo as paragens) e a realização do desenho à vista.

De salientar que tive o cuidado de me deslocar ao local para preparar o percurso e conhecê-lo melhor, antes de propor a sua exploração ou alguma atividade em grupo com as crianças. No caso, constatei que não existiam perigos que impedissem a realização do percurso, ainda que o trajeto estivesse marcado por muita vegetação e alguns pedaços de troncos soltos. Este aspeto da vegetação bastante alta, nomeadamente na entrada da Casa do Cogumelo, foi conversado com a educadora cooperante e acordámos que iríamos respeitar a decisão das crianças sobre ultrapassarem ou não este pequeno obstáculo para a visita à Casa do Cogumelo, acabando todas elas por visitá-lo. Bilton, Bento e Dias (2017, p. 127) referem também que não sendo possível “nem desejável, ambientes sem risco, importa preparar cuidadosamente as atividades e os espaços. Para tal, poderá ser necessário que o educador se desloque, antecipadamente, aos espaços exteriores, ficando a conhecer com pormenor as suas principais características”.

Considero que ao proporcionarmos este tipo de atividades, oferecemos “oportunidades privilegiadas para as crianças tomarem contacto com o meio ambiente e para se sensibilizarem com diversos aspetos e problemas do meio ambiente, natural ou construído” (Pereira, 2002, p. 164). Por sua vez, ao disponibilizarmos o contacto com um mapa, estaremos também a promover o desenvolvimento da alfabetização cartográfica, e tal como nos diz Silva (2005, cit. in Dias & Ozório, s.d) é a partir do corpo da criança e da sua própria lateralidade que se inicia este processo.

Relativamente ao contacto com a natureza, estas experiências permitem à criança adquirir informações sobre o mundo, que levarão à progressiva construção “de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 48). Por isto, é necessário que os educadores valorizem e criem oportunidades para que o sentido de descoberta esteja implícito no processo de aprendizagem da criança, “promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora” (idem, p. 28).

Durante a atividade senti que as crianças permaneceram bastante motivadas e interessadas em seguir as indicações presentes no mapa, sendo uma tarefa relativamente fácil uma vez que conhecem bastante bem a instituição e sabem onde se encontravam os locais definidos para as paragens. Em suma, considero que a atividade foi bastante positiva, principalmente no que respeita à brincadeira ao ar livre, dado que todos eles puderam explorar o espaço exterior, não só durante o percurso como durante as várias paragens, em que tiveram tempo para brincar livremente com os diferentes elementos naturais do exterior amplo da instituição. A brincadeira no espaço exterior é uma preferência de muitas crianças, pela liberdade de movimentos que lhes confere, bem como pelo contacto com ruídos e sensações que a natureza proporciona.

Eu: Preferem brincar lá dentro ou aqui fora?

R: Eu prefiro brincar aqui fora.

Eu: Porquê?

R: Porque posso correr muito e jogar à apanhada.

M: Eu também prefiro brincar aqui fora, porque gosto de sentir o vento.

I: Eu gosto de brincar nos dois sítios, porque têm os dois o faz-de-conta (referindo-se à cozinha)

*Nota de Campo 10/05/2018*

### **b. Jogos das Cores**

Tendo em conta que se estava a realizar um projeto sobre as cores na sala, propus à educadora a realização de dois jogos no exterior em que esta temática estivesse incluída. Relativamente à importância dos jogos, considero, tal como Grigorowitschs (2009, cit. in Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p. 16) que

“o jogo infantil coletivo constitui-se como um imenso campo gerador de novas amizades e potenciador da aquisição de novas competências pessoais e sociais, onde as crianças aprendem as regras da sã convivência e da cooperação entre si, a querer ganhar e a saber perder, enfim, a cultivar padrões de autoestima que muito lhe aproveitarão a vida fora, uma vez que a expressão do jogo tem muito que ver com a vida social da criança”

Reuni com a educadora e partilhei as minhas intencionalidades e os meus procedimentos/estratégias para a intervenção (apêndice 7), tendo obtido uma resposta positiva por parte da mesma. Decidimos que após o horário da sesta e/ou atividades dos finalistas, o grupo iria deslocar-se ao exterior para realizar as minhas propostas.

O primeiro jogo proposto consistia em, após referida uma cor, procurá-la no espaço exterior, correndo para tocar no objeto em que ela estivesse contida. O jogo, consoante as respostas das crianças, podia ou não complexificar-se, no que respeita a forma como se faziam os deslocamentos: saltar só com um pé, saltar a pés juntos, rodopiar, saltitar. Como intencionalidades defini:

- Explorar o espaço e os movimentos;
- Cooperar em situação de jogo, seguindo as orientações/regras do mesmo;
- Saber identificar as cores.

Para o segundo jogo, realizado em equipas, o objetivo prendia-se em realizar conjuntos de objetos seguindo o critério cor. Após colocar no chão arcos com várias cores, as equipas estariam responsáveis por encontrar um número a definir de objetos de determinada cor, colocando-os dentro do arco com a cor correspondente, variando a cor para cada equipa. Como regras defini que, inicialmente, só se poderia levar um objeto de cada vez para o arco, podendo esta regra alterar-se mais tarde, no decorrer do jogo. Para isto foi necessário garantir que existiam o mesmo número de objetos de cada cor no espaço exterior, de forma a ser justo para todas as equipas. Defini ainda que no momento em que a primeira equipa encontrasse e reunisse o número estipulado de objetos a reunir, vencia, e era realizada a contagem dos objetos de cada conjunto por todos os elementos das equipas.

Como intencionalidades defini, além das anteriores:

- Organização de objetos consoante os seus atributos (classificação segundo o critério cor);
- Realização da contagem dos objetos de um conjunto;
- Cooperar em equipa.

De salientar que a escolha de um jogo em que se promovesse o trabalho em equipa e a partilha de objetivos decorreu das observações que realizei, bem como das reflexões desenvolvidas com a educadora cooperante relativamente à dificuldade do grupo em respeitar as ideias e contributos do outro nas brincadeiras conjuntas.

Após esclarecida a forma como a intervenção surgiu e as suas intencionalidades e procedimentos/estratégias, irei agora descrever a forma como decorreu.

Antes de partirmos para o espaço exterior, “a educadora aconselhou-me a conversar sobre o que iria ser feito com as crianças, ainda no tapete” (Nota de Campo 16/05/2018). Aceitei de imediato a sugestão pois considerei que seria, de facto, melhor assim, dada a agitação e dispersão que iriam acontecer assim que saíssemos da sala, dificultando a tarefa de unir o

grupo para explicar os jogos e as suas regras. Após a explicação dos dois jogos e de ter deixado claro que o primeiro jogo era individual e o segundo em equipas, definindo que quem iria realizar as equipas era eu, saímos para os realizar.

Já no exterior iniciámos o primeiro jogo, que considero ter corrido bastante bem, uma vez que as crianças participaram de forma motivada e que procuravam deslocar-se para zonas diferentes do espaço para procurar as novas cores referidas, cooperando algumas vezes com os amigos de forma a mostrar-lhes que a cor que procuravam estava em determinado local. Observei que algumas crianças dispersaram algumas vezes do jogo, permanecendo em locais bastante coloridos (como o espaço da cozinha do exterior) mas realizando outras tarefas como brincar com os objetos que lá se encontravam. Tentei, nestes casos, aproximar-me e reforçar o objetivo já transmitido às outras crianças: “Procura e toca na cor x, ela está por aqui bem perto. Se quiseres, eu ajudo-te.”, de forma a captá-las novamente para o jogo. Mobilizámos o corpo nas diferentes formas de deslocamentos como já havia referido e as crianças participaram na sugestão de cores para a procura, porém, no decorrer da atividade existiram algumas crianças que me questionaram: “Quando é que vamos fazer as equipas? Quando podemos apanhar as coisas coloridas?”, tendo eu compreendido que as expectativas estavam já no segundo jogo, uma vez que já tinham explorado este primeiro. Assim, decidi reunir o grupo de crianças num só local, onde coloquei os arcos verde e vermelho e as caixas amarela e azul. Dado que na instituição não existiam arcos com as quatro cores, adaptei a atividade aos materiais disponíveis, explicando novamente a tarefa de forma sucinta.

Estavam presentes 18 crianças e para criar quatro equipas decidi, explicando-lhes, que iria existir uma equipa com menos elementos, sendo esta a equipa com as 3 crianças finalistas. As restantes equipas contaram com 5 elementos, escolhidos por mim de forma a existir um equilíbrio e cooperação entre os mesmos para atingir o objetivo do jogo, indo ao encontro de Vygotsky no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal já abordada no quadro teórico de referência.

Assim, depois de feitas as equipas e explicadas novamente as regras do jogo, em que só poderiam trazer um objeto de cada vez e teriam que andar sempre juntos, em equipa, iniciámos o jogo com uma contagem decrescente para que todos partissem ao mesmo tempo em busca dos 5 objetos (número definido em grupo). Ao primeiro objeto colocado no arco/caixa compreendi que as equipas não tinham entendido as regras do jogo, uma vez que estavam a apanhar objetos de forma independente. Voltámos a reunir-nos e tentámos novamente, utilizando algumas equipas a estratégia de andar de mãos dadas ou de realizar um pequeno comboio, porém, nem todas as equipas se estavam a conseguir organizar de forma a permanecerem juntas para recolher apenas um objeto de cada vez. Desta forma,

decidi facilitar o jogo tendo em conta as necessidades das crianças, definindo que na equipa, os elementos poderiam andar separados e apanhar os objetos da cor correspondente ao seu arco/caixa de grupo, trazendo-os um de cada vez. Tal como nas OCEPE, considero que “Planear não é [...] prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). Alterámos também o número de objetos a recolher para 8, de forma a dar oportunidade às crianças de colocarem mais do que um objeto na caixa/arco. O jogo, tendo em conta estas regras decorreu muito bem, tendo sido realizado algumas vezes e contando com uma última vez para apurar a equipa vencedora.

No geral, as crianças demonstraram-se muito empenhadas na missão de cumprir com o objetivo, sendo facilmente observado o seu espírito de competição e a facilidade em executar a tarefa proposta. Sempre que uma equipa vencia, reuníamos-nos em volta da caixa/arco da cor vencedora e realizávamos a contagem, com o objetivo de certificar que existiam os oito objetos obrigatórios, arrumando-os todos a seguir na área da cozinha exterior.

Após terminarmos os jogos e antes da ida para a higiene e lanche o grupo teve oportunidade de brincar livremente no espaço, tendo sido questionada por algumas crianças sobre a possibilidade de deixar os materiais (arcos e caixas) no espaço para que eles continuassem a colecionar objetos, enquanto as restantes se dedicaram a outras brincadeiras como fazer corridas, subir e equilibrarem-se no tronco de árvore, brincar na cozinha, subir e descer o escorrega, entre outras.

### **Balanço da intervenção**

Considero que através dos jogos propostos as crianças exploraram o espaço exterior e os movimentos do corpo de forma completa, dominando-os e encontrando com facilidade as cores e os objetos que procuravam, demonstrando não só reconhecer as cores e as propriedades de classificar segundo o critério cor como também “coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44).

Algumas crianças não compreenderam que cada equipa tinha como objetivo procurar objetos de determinada cor, não sendo suposto trazer para dentro dos arcos/caixas das outras equipas objetos que lhes valessem pontos. Sempre que isto se sucedeu, eu ou a educadora cooperante interviemos com vista a transmitir à criança que assim não estava a ajudar a sua equipa, mas sim outra, motivando-a a procurar objetos da cor correspondente à sua equipa.

Além desta fragilidade aliada à já mencionada sobre trabalhar em equipa com um único objeto de cada vez, considero ter existido ainda outra, que se prende com alguns elementos distratores do espaço exterior. Tenho noção de que sem a presença deles existiria menor probabilidade de desinteresse pelo jogo, porém, ao tê-los ali disponíveis, corri esse risco, não tendo sido essa a minha preocupação uma vez que ao abordar as crianças ali presentes a brincar, as mesmas retomavam o jogo. De salientar ainda que esta situação de foco noutra brincadeira que não o jogo proposto ocorreu apenas com quatro crianças, cuja faixa etária era mais baixa, bem como o nível de concentração nas atividades, aspeto já observado por mim e refletido com a educadora cooperante no decorrer do estágio.

Em suma, as intencionalidades pensadas para cada jogo foram alcançadas e, acima de tudo, observei e compreendi que as crianças se divertiram e exploraram as atividades que propus através das suas expressões e diálogos.

Eu: Gostaram de jogar aos jogos das cores na rua?

L: Sim, eu gostei muito. E a minha equipa ganhou!

V: Sim, também gostei e gostei das equipas!

Eu: E gostavam de repetir ou alterar alguma coisa, alguma regra?

V: Por mim podia ser igual a como fizemos na última vez.

Geral: Não apresentaram propostas para alterar, mostrando vontade de repetir os jogos.

*Nota de Campo 16/05/2018*

Refletindo sobre estes mesmos diálogos, considero que estas respostas poderão evidenciar que, não existindo aspetos negativos a mencionar, foi mais importante o prazer que as crianças sentiram durante a realização dos jogos.

Importa reforçar novamente a importância da preparação das atividades planificadas, uma vez que me desloquei previamente ao espaço exterior de forma a compreender que tipo de materiais/objetos coloridos existiam e se estes tornavam o jogo exequível. Também a capacidade de adaptação/adequação das atividades ao contexto real e às características das crianças são um ponto em que considero ter realizado aprendizagem.

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

Tal como referi no capítulo da metodologia deste estudo, recorri ao inquérito por questionário para compreender quais são as conceções das educadoras cooperantes sobre o tema da presente investigação — brincar no espaço exterior —, bem como identificar estratégias para a sua promoção. A primeira questão colocada no questionário relacionava-se com a opinião

das educadoras relativamente ao brincar no espaço exterior, tendo ambas demonstrado nas suas respostas que consideram o brincar ao ar livre essencial.

A educadora de creche frisou as mudanças que ocorrem a nível tecnológico e urbano como fatores que tornam as crianças “mais sedentárias, com capacidades de mobilidade, autonomia e interação social cada vez mais reduzidas assim como uma fraca imunidade”, salientando o papel dos momentos de descoberta e brincadeira no espaço exterior como capacitantes e benéficos devido às experiências genuínas que nele se dão, desde a idade de berçário. Também Bilton, Bento e Dias (2017, p. 5) frisavam a importância de brincar ao ar livre como “transversal a todas as etapas da infância, sendo possível adaptar estratégias e recursos” para que estas experiências sejam possíveis.

A educadora de jardim de infância refere também que o “brincar ao ar livre é algo que dá uma total liberdade à criança para se expressar de todas as formas”, possibilitando-a de desenvolver-se a vários níveis, destacando a criatividade/imaginação, a linguagem, motricidade, cooperação e respeito pelo outro.

As educadoras demonstram assim uma conceção segundo a qual brincar ao ar livre “alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 161), mostrando-se conscientes das diversas competências que se desenvolvem aquando da exploração do espaço exterior desde muito cedo.

Relativamente à coerência das afirmações com o observado na prática, ambas as educadoras permitiam às crianças vários momentos de brincadeira livre no exterior, ainda que por vezes as privassem de determinadas explorações, como o caso de arrancar relva para brincar na área da casinha ou brincar na terra quando esta estava muito molhada. Considero que os motivos que levam a estas privações poderiam ser alvo de reflexão de modo a beneficiar as crianças que pretendem realizar este tipo de experiências. O brincar à chuva ou chapinhar na água utilizando bons agasalhos, guarda-chuvas e galochas acabaria por ser uma ótima forma de contornar os riscos de doença, tal como o cavar a terra ou utilizar ervas nas brincadeiras da cozinha de lama poderia passar a ser possível se se adotasse como estratégia a utilização das ervas daninhas que se retiram da horta, levando-as para um local específico da cozinha de lama e possibilitando que as crianças as utilizassem. Desta forma estaríamos não só a promover “atitudes positivas e pro ativas em relação ao ambiente” (Bento & Portugal, 2016, p. 92), no que respeita o não arrancar a relva mas sim cuidá-la, como também a respeitar as iniciativas e interesses das crianças, facilitando-lhes aprendizagens significativas (Bilton, Bento, & Dias, 2017). De salientar que partilhei estas minhas opiniões com elementos das equipas educativas, tendo obtido respostas de que seriam boas estratégias para contornar as situações, porém, não presenciei nenhum momento em que fossem colocadas em prática.

Através da segunda questão, que se prendia com a organização do espaço exterior tendo em vista a promoção da brincadeira, confirmei que ambas as educadoras se preocupam com os materiais que disponibilizam, tal como havia observado durante os momentos de estágio. Na Instituição A o espaço exterior é organizado de forma a estar “o mais semelhante possível à realidade, com escadas, rampas e sem pisos amortecedores”, contendo ainda horta, lago e cozinha de lama. A educadora refere que se preocupa em “proporcionar um vasto leque de materiais e oportunidades”, uma vez que as brincadeiras acontecem espontaneamente. Neste contexto o espaço exterior é muito utilizado como prolongamento do interior, possibilitando a criança de, autónoma e independentemente, estar dentro ou fora da sala. Também Horn (2017, p. 88) nos diz que “a comunicação direta entre as salas de atividade e os espaços externos, unindo os dois ambientes, é de fundamental importância”.

A educadora de jardim de infância realçou, na sua resposta, a importância do aparecimento de novos materiais como “objetos que servem para executar jogos tradicionais”, referenciando além do lenço, pinos e arcos, o giz, bolas e triciclos. Salientou ainda a importância destes materiais estarem disponíveis para uma utilização livre, ainda que tenha referido que “muitas vezes incentivo-os a utilizarem-nos e participo nestes momentos de forma ativa, sendo que desta forma surge uma maior adesão da parte deles”. Durante os meus estágios neste contexto não presenciei nenhum destes momentos descritos, porém, seria importante que na prática, nenhum educador rejeitasse a hipótese de participar nas brincadeiras das crianças, uma vez que a partir delas pode interagir, apoiá-las e desafiá-las, conhecendo-as sempre melhor (Hohmann & Weikart, 2011). Ainda que não tenha observado a participação nas brincadeiras, observei a preocupação em disponibilizar materiais diferentes e diversos, como a tabela de basquete, o tronco de árvore, os triciclos, as mesas de piquenique e a criação do cantinho dos livros, das construções com peças de encaixe e da cozinha de exterior.

Em suma, ambas as educadoras demonstram estar conscientes da importância da organização do espaço exterior, uma vez que nele as crianças se relacionam umas com as outras e se sentem “desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação” (Horn, 2017, p. 87).

Relativamente às dificuldades, a educadora de creche enuncia que “As dificuldades não estão nas crianças mas sim nos adultos!”, uma vez que os seus grupos frequentam o exterior desde o berçário e considera “interessante observar a capacidade que crianças pequenas têm em contornar obstáculos e colocarem-se à prova, fazerem experimentações face a possíveis problemas e encontrarem soluções para os mesmos de uma forma autónoma”.

A educadora afirma ainda que a dificuldade dos adultos passa por não dar tempo à criança e agir no lugar dela, bem como pelo receio que se magoem e magoem os outros. Também Little e Wyver (2008, cit. in Cruz, 2013, p. 4) referiam como importante garantir situações controladas em que a criança tivesse contacto com “alguma dose de risco, fundamental para que [...] cresça e aprenda a enfrentar e a superar as suas dificuldades”. Para contornar as dificuldades dos adultos a educadora destaca que é necessário “muito trabalho de articulação e confiança com os nossos parceiros, tendo uma prática consistente e bem fundamentada como suporte”. Figueiredo (2010, p. 36) defende e fundamenta uma prática onde o risco esteja presente, garantindo ser importante que a criança sinta a imprevisibilidade e desafio dos espaços não controlados.

A educadora de jardim de infância enuncia como dificuldade que o exterior pode tornar-se repetitivo para as crianças, “surgindo a necessidade de elementos surpresa, ou de exploração de outros espaços exteriores, diferentes do nosso”, tal como é o caso do exterior do 1º ciclo que frequentam algumas vezes.

Apesar do enorme espaço exterior da Instituição B, bastante rico a nível natural, a exploração livre por parte das crianças dá-se maioritariamente no exterior do pré-escolar, mais restrito a nível de espaço e materiais naturais. Considero que havendo a possibilidade de brincarem livremente no espaço exterior natural, este deveria ser mais vezes tomado em conta, aliando estas experiências sensorialmente mais ricas à articulação e confiança abordadas pela educadora de creche, uma vez que o espaço é bastante amplo e contém situações distintas do exterior controlado do pré-escolar.

Sobre as possíveis alterações, ambas as educadoras investiam em algumas mudanças. A educadora de creche gostaria de “Apetrechar a cozinha de rua, criar circuitos com água”, proporcionando assim mais explorações, enquanto a educadora de jardim de infância colocava mais equipamentos “construídos a partir de pneus, troncos de árvores e outros elementos da natureza e materiais reutilizáveis”. A educadora da Instituição B considera que seria importante a presença de “obstáculos para ultrapassar, balances, níveis para saltar e transpor em equilíbrio, e outras diversões”. Estas possíveis alterações já haviam sido discutidas durante os estágios, uma vez que ao questionar-me sobre melhorias, solicitava também a opinião das educadoras, de forma a compreender as suas visões e conceções sobre o espaço exterior. Além das descritas foram também abordadas as paredes sensoriais para o contexto de creche e a caixa de areia para ambos os contextos. Uma das alterações sobre a qual dialogámos foi realizada, aquando da adequação dos materiais existentes no exterior do rés-do-chão do contexto de creche.

Em suma, ambas revelaram importar-se e interessar-se com a presença de elementos da natureza nos espaços exteriores em que a criança brinca, reforçando também os estudos citados por Ferreira (2015, p. 43) que nos dizem que estas experiências, sobretudo em contacto com a natureza, desenvolvem aptidões motoras e torna as crianças mais criativas, entre outras vantagens como a maior frequência de interações sociais.

As educadoras demonstraram estar conscientes da importância das interações que se dão no espaço exterior, mostrando que se organizam espacial e temporalmente para permitir que as crianças o explorem, mobilizando todo o corpo e desenvolvendo competências físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

## Capítulo V: Considerações finais

Este último capítulo revela-se um espaço de balanço sobre todo o processo de investigação, que culmina agora. É minha intenção partilhar a reflexão sobre as aprendizagens que realizei, as experiências que vivenciei e as dificuldades que senti, enfrentei e ultrapassei e para tal, é necessário repensar todas as fases deste projeto, desde os primeiros momentos de estágio em contexto de creche e da escolha da temática da investigação.

A escolha do tema e início do projeto foi sem dúvida uma das minhas maiores dificuldades, uma vez que aquando da minha entrada para o primeiro momento de estágio não tinha consciência do que implicava, de facto, a realização de um projeto de investigação-ação desta dimensão, ainda que tenha contactado com esta metodologia nas aulas de Seminário de Investigação Educacional, durante a licenciatura. Através de algumas conversas com docentes e das aulas esclarecedoras de SIP I e SIP II tomei conhecimento e pude aprofundar esta abordagem metodológica e a dimensão da investigação.

O receio de não encontrar uma temática que me envolvesse e motivasse foi algo com que tive de saber lidar, mas ultrapassei esta pequena angústia através do meu positivismo e de algumas conversas com colegas e com a educadora cooperante, que me iam tranquilizando e esclarecendo relativamente ao rumo que queria tomar. Chegar até ao tema foi, afinal, um processo rápido e com muitas certezas da minha parte relativamente àquilo que queria fazer e defender.

Durante o percurso foram surgindo outras dificuldades, nomeadamente a complexidade de ser estudante, estagiária e investigadora simultaneamente. No período dos estágios tornava-se complicado conseguir equilibrar a vertente da investigação com todas as solicitações das unidades curriculares e a vontade de usufruir da minha experiência enquanto estagiária. Para minimizar algumas angústias e ansiedades que surgiam naturalmente, comecei a articular alguns trabalhos académicos com propostas relativas à investigação, rentabilizando assim o meu tempo e aumentando as situações de recolha de informação para o estudo.

Outra dificuldade sentida prendeu-se com a realização das notas de campo. Conseguir elaborar os registos durante o tempo dos acontecimentos era uma missão muito complicada, pois falhavam imensos pormenores que iriam enriquecer muito mais as notas de campo. Desta forma, decidi recorrer às estratégias dos registos multimédia, através da fotografia e do vídeo captados por mim ou por outro elemento da equipa. Sempre que podia, anotava pequenas descrições, detalhes ou palavras chaves e enriquecia as notas de campo em momentos mais calmos, por exemplo na sesta ou assim que saía do contexto.

Ainda relativamente ao meu diário de bordo, inicialmente realizava as notas de campo relativas à investigação e aos aspetos gerais que ocorriam no estágio no mesmo local, no entanto, tornava-se confuso para refletir e analisar a informação que necessitava para o projeto. Desta forma, passei a anotar tudo o que era relativo ao meu projeto de investigação num só local do bloco, colocando os aspetos gerais da rotina noutra local, facilitando-me a tarefa de analisar a informação.

Como última dificuldade a mencionar destaco a passagem de uma postura mais observadora para uma postura mais interventiva. Considero que observei e refleti bastante sobre o que observava, tanto sozinha como em contexto de aula e com as educadoras cooperantes, no entanto, no que respeita a realização de propostas em que teria de assumir a intervenção, retraía-me mais. Com o passar do tempo e com a motivação e apoio das educadoras cooperantes fui ganhando confiança em mim e passei a propor mais atividades de forma autónoma e segura, não assumindo apenas o papel de cooperar com as propostas da educadora.

Relativamente à minha questão de investigação “Como promover o brincar no espaço exterior da creche e jardim de infância?”, que surgiu logo após a definição do tema, baseada nas motivações intrínsecas e preocupações já mencionadas anteriormente, urge agora dar-lhe uma resposta.

Baseando-me nos referenciais teóricos e refletindo sobre as minhas observações, notas de campo e inquéritos por questionário (onde estão presentes as conceções das educadoras cooperantes relativamente à temática “Brincar no Espaço Exterior”) torna-se fulcral destacar alguns aspetos essenciais. A conceção do educador relativamente à criança, ao brincar e ao espaço exterior bem como o seu papel enquanto gestor do currículo são alguns desses aspetos. É fundamental que o educador reconheça a criança como um ser que aprende ativamente, confiando nela, respeitando-a e valorizando-a enquanto produtora do seu próprio conhecimento, pois só assim poderemos encorajar a interação com outras crianças, com adultos e com o próprio espaço e materiais. Post e Hohmann (2011, p. 101) afirmam a mesma ideia quando referem que “um contexto de aprendizagem activa em funcionamento [é] um contexto agradável onde os adultos observam, valorizam e apoiam as acções, as escolhas e as ideias das crianças”.

Através da organização da rotina, do espaço e da forma como o educador disponibiliza áreas e materiais com características distintas, revela a forma como apoia o desenvolvimento das crianças, indo ao encontro daquilo que elas mostram ser os seus interesses e necessidades para que possa potenciar novas aprendizagens. Também através da forma como valoriza as brincadeiras no espaço exterior promove a sua continuidade, intervindo no sentido de interagir

com o grupo e compreender as suas ações, mostrando interesse em participar e colaborar nas suas brincadeiras e propostas. Desta forma torna-se também um modelo e tem a possibilidade de complexificar as brincadeiras consoante o que conhece de cada criança. Para esta prática, que considero ideal, é necessário refletir sobre as nossas ações e sobre a organização flexível das rotinas, os espaços e os materiais, tendo em conta as suas “características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Em suma, considero que para promover o brincar no espaço exterior nestes dois contextos educativos, o educador deve estar consciente da importância da organização do espaço exterior e do tempo que lhe dedica, para possibilitar às crianças oportunidades de iniciarem e explorarem as suas brincadeiras e interações. Deve ainda possuir uma conceção de brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento holístico da criança, que aprende ativamente, e equilibrar as propostas de brincadeira orientada com a liberdade da brincadeira espontânea, não sendo intrusivo mesmo quando observa esta última. De salientar ainda a importância da observação, registo e reflexão sobre o que observa, de modo a melhorar as suas práticas bem como a forma como organiza o espaço e a rotina. Criar relação com as crianças é essencial para que a confiança, espontaneidade, segurança, conforto e felicidade estejam presentes neste momento lúdico, quer mais orientado, quer mais livre.

As minhas intervenções, quer planificadas antecipadamente quer não, mantiveram sempre como base o respeito pela opinião e interesse das crianças. Ainda que algumas propostas incidissem em regras específicas, estas foram sempre conversadas com o grupo no sentido de compreender se era vontade deles alterar e/ou melhorar algo. Tive também como intencionalidade aproximá-los de experiências sensoriais e naturais durante as minhas propostas, aliando ao tema a riqueza dos espaços exteriores dos contextos, que permitiam que esta aproximação fosse facilmente exequível.

Sempre que estava presente, acompanhei as crianças nas idas ao espaço exterior, considerando este aspeto fulcral, uma vez que este espaço deve ser encarado da mesma forma com que se encara o espaço interior, dadas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que ambos proporcionam.

Contei sempre com o apoio das educadoras cooperantes e da restante equipa pedagógica e educativa, tendo todos os elementos demonstrado uma grande disponibilidade para me ajudar no que fosse necessário, tornando-se assim essenciais neste percurso e contribuindo para o meu crescimento. Desta forma vivenciei o bom ambiente a nível do trabalho de equipa, existindo sempre partilhas sobre dificuldades, conquistas e aprendizagens, tal como reflexões sobre as rotinas.

Relativamente à mudança/melhoria que posso ter provocado com a realização deste projeto de investigação nos contextos, considero que contribuí para uma maior consciencialização da importância do espaço exterior e do brincar em si, ainda que ambas as educadoras mostrassem dedicar algum tempo da rotina à exploração do exterior. Perante as minhas reflexões e propostas fomos debatendo questões como o risco, o perigo, o frio ou mau agasalho, entre outros aspetos que considero terem alargado o nosso saber e proporcionado novas reflexões sobre as práticas.

No que respeita a minha projeção como futura Educadora de Infância, considero que todas estas experiências práticas e bagagem teórica, tanto relativamente ao projeto de investigação como a todas as restantes temáticas abordadas durante o percurso de licenciatura e mestrado, me foram bastante úteis e uma grande mais valia. Sem dúvida que a atitude crítica, reflexiva e as capacidades de investigação que aqui adquiri e aprendi a mobilizar me irão acompanhar para a vida, não só pessoal como profissionalmente, onde espero ser capaz de questionar as minhas práticas pedagógicas regularmente, com vista a melhorá-las.

As conceções que já possuía e que vincavam a minha identidade profissional ficaram ainda mais claras e destacadas, sendo para mim um objetivo tornar-me numa educadora atenta, que brinca, escuta e está focada no bem-estar das crianças e em proporcionar-lhes aprendizagens, certamente muitas vezes através de experiências no espaço exterior, com elementos naturais. Tal como Laevers, Moons e Declerq (2012, cit. in Bilton, Bento & Dias 2017, p. 114) referem, também eu defendo que “o educador deve oferecer o apoio emocional e as condições necessárias para que a criança possa aprender a interagir com o meio, com os outros e com os objetos de forma positiva, potenciando assim o seu desenvolvimento pessoa, social e emocional”.

Relativamente às estratégias que podem ser utilizadas para que as famílias compreendam esta conceção, considero que a comunicação é essencial. Transmitir-lhes a riqueza destas práticas, intencionalidades e fundamentação necessária para a sua compreensão fará com que entendam os benefícios que poderão advir do contacto com o exterior e com a natureza.

Realizei, sem dúvida, grandes aprendizagens, e sinto que me desenvolvi e cresci a todos os níveis. No futuro, quando tiver a oportunidade de gerir o currículo, não vou certamente esquecer-me de toda a bagagem que este projeto me trouxe. Adequarei o espaço, a rotina e terei em conta a importância de transmitir e partilhar com todos (equipa e famílias) as minhas intencionalidades pedagógicas ao defender a brincadeira em qualquer espaço, sobretudo no exterior e na natureza. Não esquecerei que o ambiente que organizar, juntamente com as crianças, transmitirá as minhas intenções e pretenderá responder aos seus desejos, de forma

a que estas possam tirar partido do espaço, aprendendo e desenvolvendo-se (Azevedo, 2013).

Além do conhecimento que adquiri relativamente à temática do projeto de investigação, considero que adquiri outras competências e características no que respeita o ser investigadora em educação. A postura de observadora constante com vista a otimizar o ambiente pedagógico, bem como a realização de notas de campo e o poder de análise e reflexão foram algumas das grandes aprendizagens que considero ter realizado e aprofundado. Como refere Ambrósio (2001, p. 36) é necessário que paremos para pensar, “[...] parar para tentar desenvolver e aprofundar uma atitude reflexiva e interrogativa, de questionamento, de compreensão daquilo que fazemos ou que nos rodeia”. É então crucial pensarmos no que estamos a fazer, em como estamos a atuar, no porquê de agirmos de determinada forma e para quê.

Sem dúvida que a vontade de evoluir qualitativamente a minha prática fará com que mobilize estas aprendizagens em prol das crianças, pois “A qualidade não está nos modelos, mas nos projectos que possamos ir construindo e que possibilitem o sucesso educativo de todos. A Educação é um bem comum, não é um bem privado” (Ambrósio, 2001, p. 37).

Aprendi também, ao longo deste processo, que dar voz às crianças não deve ser apenas preconizado quando escrevemos as nossas conceções, mas sobretudo quando as praticamos. É essencial que tenhamos em conta os pequenos-grandes seres humanos que temos ao nosso redor, e que tenhamos a sensibilidade para os compreender, ouvindo-os. Em qualquer contexto, em qualquer faixa etária e com diferentes características, considero fundamental que sejamos capazes de os escutar, quer através da linguagem verbal quer da não verbal, e apoiá-los, sendo flexíveis e motivadores.

É também no culminar deste projeto que reflito sobre o meu percurso académico e as metas que havia definido para mim. Apesar de todas as barreiras, fui capaz de cumprir os objetivos aos quais me propus, construindo inúmeras aprendizagens que levarei para a vida. Aos professores, educadores, auxiliares e outros profissionais com que me cruzei durante estes 5 anos, obrigada por me deixarem um pouco de vós e ficarem com um pouco de mim – tudo é aprendizagem!

## Bibliografia

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Aires, A. P. (2010). (Re) Descobrir os recreios - novos olhares sobre as crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 41.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo - e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, M. T. (Maio de 2005). O brincar na Educação Infantil. *Revista virtual EFArtigos*, 3(1).
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento - Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Universidade Nova de Lisboa.
- Avô, A. B. (1998). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, A., & Sousa, J. (Setembro/Dezembro de 2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*(91), 34-39.
- Azevedo, N. (2013). A Brincar, Crescendo e Aparecendo Ou o direito de brincar. *Manuscrito não publicado. Conferência para o grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão*. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ/Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Bandet, J., & Sarazanas, R. (1975). *A Criança e os Brinquedos*. Editorial Estampa.
- Baranita, I. M. (2012). *A Importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana da Educación*, 72, 85-104.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borba, A. M., & Moura, M. T. (Novembro de 2006). O cotidiano na Educação Infantil. *Boletim* 23, 46-67. Rio de Janeiro: TV Escola/Salto para o Futuro.
- Bourscheid, S., & Turcatto, J. (s.d). *A importância do Brincar no Desenvolvimento Infantil*. Obtido de Unidade Central De Educação Faem Faculdade: [https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai\\_dados/artigos/semic2017/725.pdf](https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/725.pdf)
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2003). *A Criança e o Seu Mundo - requisitos essenciais para o crescimento e a aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (Abril de 2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 92-104.
- Cordazzo, S., Martins, G., Macarini, S., & Vieira, M. (Julho/Dezembro de 2007). Aletheia. *Perspetivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico*(26), pp. 122-136.

- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-380.
- Crespo, T. P. (2016). *A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança*. Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação.
- Cruz, A. C. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação .
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, W. d., & Ozório, A. M. (s.d.). *Alfabetização Cartográfica nas Séries Iniciais: Uma proposta para Formação de Professores*. Obtido em 19 de Dezembro de 2018, de Universidade Estadual Paulista (UNESP): [https://edutec.unesp.br/images/stories/pdf/alfabetizacao\\_cartografica\\_nas\\_series\\_iniciais.pdf](https://edutec.unesp.br/images/stories/pdf/alfabetizacao_cartografica_nas_series_iniciais.pdf)
- Dicionário da Língua Portuguesa*. (1991). Porto: Editora A Educação Nacional.
- Direção-Geral da Educação. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Obtido de Direção-Geral da Educação: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de Direção-Geral da Educação: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/convencao\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/convencao_direitos_crianca.pdf)
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, A. M. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*(90), 35-37.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Artmed.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Editora Penso.
- Jogar*. (2003-2019). Obtido em Março de 2019, de InfoPedia Dicionários Porto Editora: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Jogar>
- Kishimoto, T. M. (1998). *O Brincar e suas teorias*. Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, 90, 4-7.

- Lezine, I. (1982). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lucas, I. J. (2011). *A Land Art como recurso Pedagógico*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.
- Luria, Leontiev, Vygotsky, Kostiuik, Bogoyavlensky, & Menchinskaya. (1977). *Psicologia e Pedagogia I - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Macedo, L. d., Petty, A. L., & Passos, N. C. (2005). *Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Morgado, V. C. (2018). *O brincar na Creche e no Jardim-de-Infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, J. R., & cols. (2006). *A excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. Lisboa: Câmara Municipal de Cascais; Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pais, R. (Maio de 2015). A Organização vertical como resposta de construção de uma cidadania emergente. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 35.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pimentel, A. (2008). A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicologia da Educação*(26), 109-133. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a07.pdf>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rolim, A. A., Guerra, S. S., & Tassigny, M. M. (jul./dez. de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades*, 23(2), 176-180.
- Rosa, A. R. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação .
- Salomão, H., & Martini, M. (2007). *A Importância do Lúdico na Educação Infantil: Enfocando a Brincadeira e as Situações de Ensino Não Direcionado*. Obtido de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, A. F., & Santos, E. C. (2009). *A importância do Brincar na Educação Infantil*. Obtido de Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: [http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra\\_SILVA%20e%20SANTOS.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf)

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C. (2010). *Do Jardim-de-Infância ao Centro de Atividades de Tempos Livres: Representações das Crianças sobre o Brincar*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop, G. (fevereiro de 1995). O Brincar na Educação Infantil. *Cad. Pesq.*(92), 62-69.
- Wallon, H. (1981). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: IMAGO Editora.

## **Legislação**

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Lisboa.

Decreto de Lei nº241/2001 de 30 de agosto – Perfil do Educador de Infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico

## **Documentos Institucionais**

*Projeto Curricular de Sala - Instituição B.* (2017/2018). Setúbal.

*Projeto Curricular de Sala - Instituição B.* (2018/2019). Setúbal.

*Projeto Educativo da Instituição A.* (2017/2020). Setúbal.

*Projeto Educativo da Instituição B.* (2017/2018). Setúbal.

*Projeto Pedagógico - Instituição A.* (2017/2018). Setúbal.

*Projeto Pedagógico - Instituição A.* (2018/2019). Setúbal.

## **Apêndices**

### **Apêndice 1 – Exemplar do Inquérito por Questionário**

#### **Inquérito por Questionário**

O presente questionário serve como instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é “Brincar no espaço exterior na creche e no jardim-de-infância”.

Através deste questionário pretendo recolher informações sobre as conceções das educadoras de infância cooperantes referentes ao brincar no espaço exterior. Conto com a vossa colaboração.

- 1. O que pensa sobre o brincar no espaço exterior da creche/jardim-de-infância pelas crianças?**
- 2. Como organiza o espaço exterior para promover o brincar?**
- 3. Que dificuldades identifica na utilização deste espaço pelas crianças?**
- 4. Se tivesse possibilidade, o que alterava?**

**Obrigada!**

## **Apêndice 2 –Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Creche**

### **Inquérito por Questionário**

O presente questionário serve como instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é “Brincar no espaço exterior na creche e no jardim-de-infância”.

Através deste questionário pretendo recolher informações sobre as conceções das educadoras de infância cooperantes referentes ao brincar no espaço exterior. Conto com a vossa colaboração.

#### **1-O que pensa sobre o brincar no espaço exterior da creche/jardim-de-infância pelas crianças?**

Nos dias de hoje, com o aparecimento precoce das novas tecnologias na vida das nossas crianças, torna-se fulcral proporcionar momentos de descoberta e brincadeira ao ar livre. Por outro lado, as famílias vivem em grandes centros urbanos onde as crianças pouco contato têm com o exterior. Como consequência destes fatores temos crianças cada vez mais sedentárias, com capacidades de mobilidade, autonomia e interação social cada vez mais reduzidas assim como com uma fraca imunidade. Proporcionar brincadeiras no exterior é imperativo nas nossas salas. Nenhum ambiente “protegido” mesmo que rico em estímulos é tão capacitante e benéfico quanto as experiências genuínas que as crianças têm no exterior, logo desde o berçário.

#### **2-Como organiza o espaço exterior para promover o brincar?**

Na minha opinião tanto o exterior como o interior devem ser um reflexo do nosso quotidiano. Os materiais que colocamos à disposição das nossas crianças são materiais reais, do quotidiano. O espaço exterior é o mais semelhante possível à realidade, com escadas, rampas e sem pisos amortecedores. Temos também uma zona de horta assim como um lago com tartarugas e uma zona de cozinha de rua. A preocupação que tenho é em proporcionar um vasto leque de materiais e oportunidades, as brincadeiras são espontâneas.

#### **3-Que dificuldades identifica na utilização deste espaço pelas crianças?**

As dificuldades não estão nas crianças mas sim nos adultos! Desde o berçário que os meus meninos frequentam o mesmo recreio, com escadas e “perigos”! É interessante observar a

capacidade que crianças pequenas têm em contornar obstáculos e colocarem-se à prova, fazerem experimentações face a possíveis problemas e encontrarem resoluções para os mesmos de uma forma autónoma.

A dificuldade dos adultos está em não dar tempo à criança para solucionar o problema, em fazer logo pela criança. A dificuldade dos adultos está em receios que se magoem, que magoem os outros..... de forma a suprimir estas dificuldades é preciso muito trabalho de articulação e confiança com os nossos parceiros, tendo uma prática consistente e bem fundamentada como suporte.

#### **4-Se tivesse possibilidade, o que alterava?**

Gostaria de ter tempo para investir mais na organização do espaço. Apetrechar a cozinha de rua, criar circuitos com água.... Proporcionar um maior leque de explorações.

## **Apêndice 3 –Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante de Jardim de Infância**

### **Inquérito por Questionário**

O presente questionário serve como instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é “Brincar no espaço exterior na creche e no jardim-de-infância”.

Através deste questionário pretendo recolher informações sobre as conceções das educadoras de infância cooperantes referentes ao brincar no espaço exterior. Conto com a vossa colaboração.

#### **1-O que pensa sobre o brincar no espaço exterior da creche/jardim-de-infância pelas crianças?**

Penso que brincar ao ar livre é algo que dá uma total liberdade à criança para se expressar de todas as formas e que ao dar-lhe esta liberdade de movimentos e expressiva, possibilita o desenvolvimento de uma série de competências a todos os níveis, das quais se destacam a criatividade/imaginação, a motricidade grossa, a linguagem oral, cooperação, o respeito pelo próximo, entre outras. Existem uma série de brincadeiras que podem surgir no espaço exterior e podem ser reinventadas vezes sem conta pelas crianças.

#### **2-Como organiza o espaço exterior para promover o brincar?**

Para além dos equipamentos fixos que estão sempre presentes no espaço exterior para livre utilização das crianças, por vezes surgem novos materiais. Objetos que servem para executar variados jogos tradicionais, como o lenço, para o lencinho à mão; os pinos, para o jogo dos pinos; uns arcos, para acertar nas garrafas; o giz para desenhar no chão; os triciclos para andarem; a bola de basquete, para jogarem; etc. Tento que estes materiais estejam disponíveis para utilização livre, porém, muitas vezes incentivo-os a utilizarem-nos e participo nestes momentos de forma ativa, sendo que desta forma surge uma maior adesão da parte deles, pois ao verem-nos a nós adultos envolvidos, naturalmente sentem-se mais motivados a participarem.

#### **3-Que dificuldades identifica na utilização deste espaço pelas crianças?**

Muitas vezes o espaço exterior torna-se repetitivo para as crianças, surgindo a necessidade de elementos surpresa, ou de exploração de outros espaços exteriores, diferentes do nosso, como é o caso do espaço exterior do 1º ciclo, o qual frequentamos algumas vezes, como forma de variar um pouco.

#### **4-Se tivesse possibilidade, o que alterava?**

Se tivesse possibilidade colocaria mais equipamentos no nosso espaço exterior do pré-escolar, construídos a partir de pneus, troncos de árvores e outros elementos da natureza e materiais reutilizáveis. Desta forma, teríamos obstáculos para ultrapassar, balances, níveis para saltar e transpor em equilíbrio, e outras diversões.

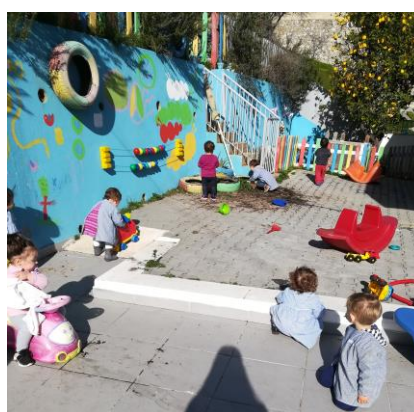
**Apêndice 4- Tabela sobre Concepções Educadoras Cooperantes segundo respostas ao Questionário**

<b>Categoria</b>	<b>Educadora Creche</b>	<b>Educadora Jardim de Infância</b>
<b>Opinião sobre brincar no espaço exterior</b>	<p><i>“com o aparecimento precoce das novas tecnologias na vida das nossas crianças, torna-se fulcral proporcionar momentos de descoberta e brincadeira ao ar livre”</i></p> <p><i>“Proporcionar brincadeiras no exterior é imperativo nas nossas salas. Nenhum ambiente “protegido” mesmo que rico em estímulos é tão capacitante e benéfico quanto as experiências genuínas que as crianças têm no exterior, logo desde o berçário.”</i></p>	<p><i>“dá uma total liberdade à criança para se expressar de todas as formas e que ao dar-lhe esta liberdade de movimentos e expressiva, possibilita o desenvolvimento de uma série de competências a todos os níveis”</i></p> <p><i>“Existem uma série de brincadeiras que podem surgir no espaço exterior e podem ser reinventadas vezes sem conta pelas crianças.”</i></p>
<b>Organização do Espaço</b>	<p><i>“tanto o exterior como o interior devem ser um reflexo do nosso quotidiano. Os materiais que colocamos à disposição das nossas crianças são materiais reais”</i></p> <p><i>“O espaço exterior é o mais semelhante possível à realidade, com escadas, rampas e sem pisos amortecedores [...] A preocupação que tenho é em proporcionar um vasto leque de materiais e oportunidades, as brincadeiras são espontâneas.”</i></p>	<p><i>“Para além dos equipamentos fixos [...] por vezes surgem novos materiais.”</i></p> <p><i>“Tento que estes materiais estejam disponíveis para utilização livre, porém, muitas vezes incentivo-os a utilizarem-nos e participo nestes momentos de forma ativa, sendo que desta forma surge uma maior adesão da parte deles”</i></p>
<b>Dificuldades</b>	<p><i>“As dificuldades não estão nas crianças mas sim nos adultos! [...] É interessante observar a capacidade que crianças pequenas têm em contornar obstáculos e colocarem-se à prova, fazerem experimentações</i></p>	<p><i>“torna-se repetitivo para as crianças, surgindo a necessidade de elementos surpresa, ou de exploração de outros espaços exteriores, diferentes do nosso”</i></p>

	<p>face a possíveis problemas e encontrarem soluções para os mesmos de uma forma autónoma.”</p> <p>“A dificuldade dos adultos está em não dar tempo à criança para solucionar o problema, em fazer logo pela criança [...] em receios que se magoem, que magoem os outros [...] é preciso muito trabalho de articulação e confiança com os nossos parceiros, tendo uma pratica consistente e bem fundamentada como suporte.”</p>	
<p><b>Possíveis Alterações/Melhorias</b></p>	<p>“investir mais na organização do espaço. Apetrechar a cozinha de rua, criar circuitos com água.... Proporcionar um maior leque de explorações.”</p>	<p>“colocaria mais equipamentos no nosso espaço exterior do pré-escolar, construídos a partir de pneus, troncos de árvores e outros elementos da natureza e materiais reutilizáveis”</p>

## Apêndice 5 – Registos Fotográficos de diversos momentos no exterior da Instituição A

Exploração geral do espaço exterior





Jogo com Bola



Exploração das caixas de cartão



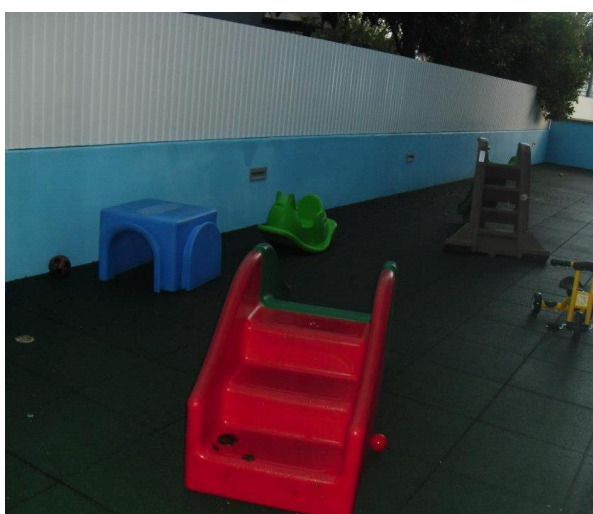
### Exploração da casinha



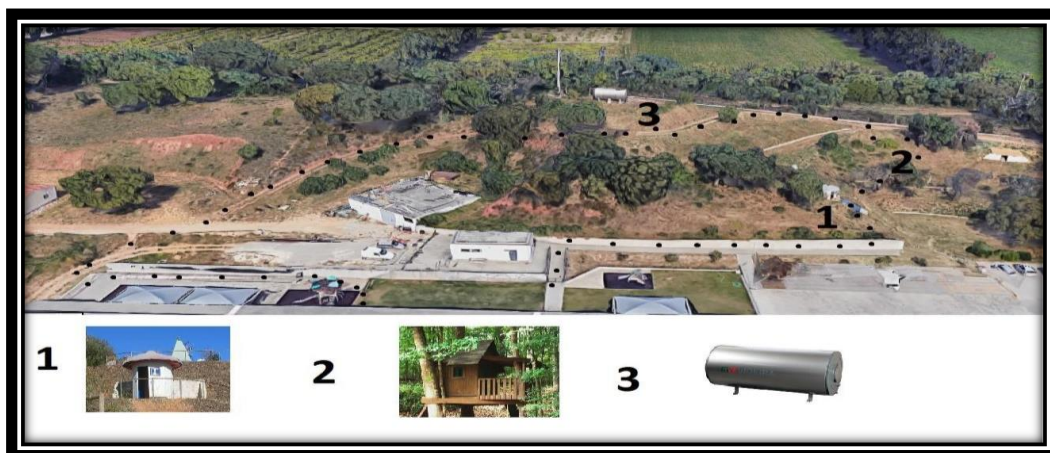
### Exploação da mesa sensorial



### Espaço exterior do rés do chão



## Apêndice 6 – Mapa e Registos Fotográficos da Intervenção “À Descoberta do Espaço Exterior” – Instituição B



## Apêndice 7 – Planificação da Intervenção “Jogo das Cores” – Instituição B

	Áreas de Conteúdo (Domínios/ Subdomínios)	Intencionalidades	Procedimentos/Estratégias	Recursos		Instrumentos de Avaliação/ Avaliação
				Materiais	Humanos	
Jogos no Exterior: “Procura as cores” E “Os conjuntos”	<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>(domínio da Educação Física)</p> <p>(domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais)</p> <p>(domínio da matemática)</p>	<p>-Explorar o espaço e os movimentos;</p> <p>-Cooperar em situação de jogo, seguindo as orientações/regras do mesmo;</p> <p>-Saber identificar as cores;</p> <p>-organizar objetos consoante os seus atributos (classificar: critério cor)</p> <p>-realizar a contagem dos objetos de um conjunto</p>	<p>Sendo que este será o momento em que as crianças que dormem regressam para a sala, todos nos vamos deslocar até ao exterior para realizar alguns jogos ao ar livre.</p> <p>O primeiro tem como objetivo procurar e correr para tocar em objetos com a cor referida pela educadora, estagiária ou criança. O jogo, consoante as respostas das crianças, pode ou não complexificar-se no que respeita à forma como são feitos os deslocamentos: saltar só com um pé, saltar a pés juntos, rodopiar, saltitar.</p> <p>O segundo terá como objetivo realizar conjuntos seguindo o critério cor. Estarão no chão arcos com várias cores e serão feitas equipas, consoante escolhas da estagiária. Cada equipa estará responsável por encontrar objetos de uma só cor e colocá-los no arco com a cor correspondente, variando a cor para cada equipa. Inicialmente só poderão levar um objeto de cada vez, podendo esta regra alterar-se mais tarde. A estagiária deverá garantir que existem o mesmo número de objetos para cada cor, de forma a ser justo para todas as equipas. Quando a primeira equipa encontrar e reunir todos os objetos, vence, e é realizada a contagem dos objetos de cada conjunto pelos elementos do respetivo grupo.</p>	<p>Objetos de várias cores;</p> <p>Arcos coloridos.</p>	<p>Educadora;</p> <p>Estagiária</p>	<p><u>Observação;</u></p> <p><u>Registo escrito</u></p> <p>-Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios;</p> <p>-Encontra com facilidade os objetos com as cores mencionadas;</p> <p>-classifica seguindo o critério cor;</p> <p>-noção de cardinal;</p> <p>- correspondência biunívoca</p>