



TÂNIA SOFIA
MOÇO DA CRUZ

**E AGORA... PODEMOS IR BRINCAR LÁ FORA?
A EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR EM
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

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

VERSÃO DEFINITIVA

DEZEMBRO, 2022

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Especialista Maria Teresa Elvas de Matos

Arguente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Orientador: Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

Agradecimentos

Quero agradecer, primeiro de tudo, ao meu marido, que me apoiou desde o primeiro momento em que o informei da minha intenção em fazer a licenciatura de Educação de Infância. Aos meus pais e irmão, que sempre estiveram ao meu lado, apoiaram e incentivaram a seguir em frente.

Agradeço aos meus sogros pela disponibilidade e apoio prestado sempre que precisei. À minha tia, que sempre apoiou e incentivou quando mais precisava.

Quero, também, agradecer às minhas colegas de trabalho que disponibilizaram as trocas de horários e aceitaram as minhas ausências quando estava em aulas ou exames. Em especial, agradeço às minhas amiguinhas Glória Oliveira, Susana Dores e Verónica Barradas por me darem força e coragem quando baixei tantas vezes os braços durante o Mestrado.

Agradeço também à minha amiga Andreia, que mostrou sempre interesse em saber como estava a correr o curso e se mostrou disponível para me apoiar quando mais precisava.

Não podia deixar de agradecer à professora Sofia Figueira por todo o apoio, conselhos e disponibilidade durante o mestrado, assim como à professora Ana Luísa Oliveira Pires, a minha orientadora, que sempre me apoiou, incentivou e orientou, mostrando-se sempre disponível para a concretização deste relatório.

Quero agradecer às educadoras cooperantes pela disponibilidade e por partilharem as suas práticas e os seus saberes comigo. Agradeço também a todos os profissionais das instituições que me acolheram.

Agradeço ainda a todas as crianças que marcaram o meu percurso académico.

Por fim, mas não menos importante e porque os últimos são sempre os primeiros, agradeço ao meu filho, que sem perceber deu-me forças e motivação para chegar até ao fim.

Resumo

Este projeto tem como tema “Como potenciar o brincar no espaço exterior,—em contexto de Creche e Jardim de Infância”. O meu principal objetivo foi compreender a sua importância para as educadoras cooperantes e para as instituições onde estagiei, nomeadamente se este espaço existia e se era valorizado, que tipo de materiais oferecia para as crianças brincarem e se as educadoras promoviam brincadeiras e atividades nele. Procurei ainda, durante os estágios, realizar atividades no sentido de promover a brincadeira no espaço exterior.

O estudo foi realizado no âmbito da investigação qualitativa, inspirado na metodologia da investigação-ação. Observei crianças de dois grupos distintos (um grupo em creche e outro em jardim de infância), com idades compreendidas entre os 12 meses e os 6 anos. Os procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação utilizados foram a observação, as notas de campo (conversas informais, reflexões e os 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 no âmbito do tema deste projeto.

Como conclusões do estudo, destaco que brincar deve ser valorizado em qualquer espaço, uma vez que permite à criança expressar as suas emoções e desenvolver as suas capacidades e competências de forma holística. Apesar de ter observado que o brincar não era valorizado, principalmente numa instituição onde a rotina é muito estruturada e onde se privilegia a produção de trabalhos, devemos reconhecer que ao ar livre a criança tem uma maior liberdade de movimentos e exploração, um contacto privilegiado com a natureza e experiências bastante ricas e fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras – Chave: Aprendizagem, Desenvolvimento, Brincar, Exploração, Espaço Exterior, Creche e Jardim de Infância.

Abstract

The theme of this Project is "How to enhance the outer space playing, in nursery and kindergarten?". My main objective was to understand its importance for the educators and the institutions where I developed my internship, namely, if this space existed and was valued, what type of materials it offered for the children and if the educators promoted playing activities in it. I also tried, during the internships, to promote playing activities in the outer space.

The study was carried out in the field of qualitative research, inspired by the research-action methodology. I have observed children from two different groups (one group in nursery and the other in kindergarten), between 12 months and 6 years. The data collection, treatment and analysis procedures used in the research were the observation, field notes (informal conversations, reflections and multimedia records) and questionnaire inquiries to cooperating educators. The analysis and interpretation of the information collected allowed us to understand the pedagogical practice of educators and to make appropriate intervention proposals within the scope of the theme of this project.

As conclusions of the study, I highlight that playing should be valued in any space, since it allows children to express their emotions and develop their abilities and skills in a holistic way. Despite having observed that playing was not valued, especially in an institution where the routine is highly structured and where the production of work is privileged, we must recognize that being free to raise the child has greater freedom of movement and exploration, a privileged contact with Nature and experiences quite rich and fundamental for their development and learning.

Keywords: Learning, Development, Playing, Exploration, Outdoor Space, Nursery and Kindergarten.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo.....	4
Abstract	5
Introdução.....	8
Capítulo I - Quadro teórico de referência	11
1.1 O Conceito Brincar	11
1.2 Brincar e Jogar	15
1.3 Brincar e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança	17
1.4 Brincar no espaço exterior	20
1.5 O papel do educador no brincar	23
Capítulo II – Metodologia.....	28
1.1 Investigação Qualitativa	28
1.2 Investigação - Ação.....	31
1.3 Procedimentos de Recolha de Informação	34
1.4 Observação.....	34
1.5 Observação Participante	35
1.6 Notas de campo	36
1.7 Registos de multimédia.....	37
1.8 Conversas Informais.....	38
1.9 Pesquisa Documental.....	39
1.10 Inquéritos por questionário	39
1.11 Análise da informação recolhida.....	40
Capítulo III – Caracterização dos contextos de estágio	42
1.1 Instituição A – Contexto de Creche.....	42
1.1.1 Infraestrutura e espaço físico.....	43
1.1.2 Equipa Pedagógica de sala	44
1.1.3 Grupo de crianças.....	45
1.1.4 Espaço e materiais.....	47
1.1.5 Espaço exterior.....	47
1.1.6 Segundo momento de estágio	50
1.1.7 Espaço exterior.....	52
1.2 Instituição B – Contexto de Jardim de Infância.....	53
1.2.1 Infraestrutura e espaço físico.....	53

1.2.2	Equipa Pedagógica de sala	54
1.2.3	Caracterização do grupo	55
1.2.4	Espaços e materiais	57
1.2.5	Rotinas.....	58
1.2.6	Espaço exterior.....	60
Capítulo IV - Descrição e Interpretação das intervenções		64
1.1	Intervenção em Contexto de Creche.....	64
1.2	Atividades sensoriais: quadro sensorial e garrafas da calma.....	65
1.3	A pintura.....	69
1.4	Imaginário no Mundo de Cartão	70
1.5	Balanço da intervenção em Creche.....	73
1.6	Intervenção em Contexto de Jardim de Infância	74
1.7	As formigas.....	75
1.8	Balanço da intervenção em Jardim de infância.....	78
1.9	Jogos tradicionais no espaço exterior	79
1.10	Balanço da intervenção	84
1.11	Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos questionários.....	86
Capítulo V: Considerações finais		93
Bibliografia		97
Legislação		100
Apêndices		101
Apêndice 1 – Exemplar do Inquérito por Questionário		101
Apêndice 2 – Inquérito por Questionário respondido pela educadora cooperante de creche.....		102
Apêndice 3 - Inquérito por Questionário respondido pela educadora cooperante de jardim de infância		104
Apêndice 4 - Tabela sobre Conceções Educadoras Cooperantes segundo respostas ao Questionário.....		107
Apêndice 5 – Quadro de salas e Funcionários		111
Apêndice 6 – Planta da Sala Azul (Instituição A)		112
Apêndice 7 – Planta da Sala 1 (Instituição B)		113

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, foi elaborado o presente relatório do projeto de investigação. O estudo iniciou-se na unidade curricular Seminário e Investigação e Projeto I, onde delineei a temática e os objetivos da investigação, elaborando produtos que desenvolvi agora, de forma mais aprofundada.

Este relatório apresenta não só as propostas de intervenção que realizei durante os dois contextos de estágio (creche e jardim de infância), como também as minhas pesquisas, observações e as reflexões, que me permitiram intervir de forma mais consciente, tendo em conta as aprendizagens adquiridas ao longo do meu percurso profissional, como ajudante de ação educativa e diversas aprendizagens que fui realizando durante o meu percurso académico, durante a licenciatura e o mestrado.

Como referi anteriormente, neste relatório estão mobilizadas intervenções ocorridas nos dois contextos de estágio que fazem parte da estrutura curricular do curso. As práticas pedagógicas foram realizadas durante vinte semanas de estágio durante o primeiro ano de mestrado, dividido por dez semanas em cada contexto e quatro semanas durante o segundo ano, duas semanas em cada contexto.

Para compreender as razões que me levaram a escolher a importância de brincar no exterior como tema do meu projeto de investigação, é necessário recuar uns anos, até à minha infância, durante a qual tive a sorte de poder brincar sempre na rua com os meus amigos. Brinquei muito, desde jogos como o do mata, do trinta e cinco, das sete pedrinhas, do elástico, futebol, às escondidas e apanhada, andar e cair de bicicleta/patins, brincar na areia, com água, com paus, folhas, pedras, etc. Mas, independentemente do que brincava, posso dizer que fui uma criança muito feliz e livre, entretinha-me com poucas coisas e através delas expressava a minha alegria, aptidão, frustração e dificuldades.

Ficar na rua a brincar com amigos até à hora em que a minha mãe/avó me chamava da janela para ir jantar fazia parte da minha rotina, e brincar ali dava-nos uma liberdade que não era comparável a nenhum outro espaço interior. Nos dias de hoje impressiona-me o tempo que as crianças passam fechadas em casa ou nos 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. O que me impressiona são as educadoras de infância não valorizarem o brincar no espaço exterior como potencializador do desenvolvimento da criança.

Estas vivências levaram-me a querer adquirir mais conhecimentos sobre o tema, a ler e saber mais sobre a importância de brincar no espaço exterior e a compreender de que forma poderei promover o brincar 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 a importância de brincar no espaço exterior na creche e no jardim de infância.

O relatório está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitula-se no Enquadramento Teórico de Referência, no qual abordo o conceito brincar, diferenciando brincar e jogar, analisando brincar e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, brincar no espaço exterior e por fim, o papel do educador no brincar.

No segundo capítulo, que se destina a apresentar a metodologia utilizada, explico-a, destacando a investigação qualitativa, a investigação-ação, os procedimentos de recolha de informação, observação e observação participante, notas de campo, conversas informais e inquérito por questionário.

O terceiro capítulo consiste na caracterização dos contextos de estágio, onde descrevo as instituições, as infraestruturas e espaço físico, as equipas, os grupos, as rotinas e os espaços exteriores de cada contexto, respeitando o seu anonimato.

No quarto capítulo escrevo 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.

Por último, no capítulo, apresento as considerações finais deste percurso de aprendizagem e de realização de um projeto de investigação. Abordo as dificuldades sentidas e reflito sobre as aprendizagens realizadas, e o modo como 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. Para terminar apresento a bibliografia e os apêndices.

Capítulo I - Quadro teórico de referência

No presente capítulo, irei abordar o conceito de brincar a partir de algumas perspectivas teóricas, tendo por base diversos autores que se debruçaram sobre este tema.

Neste âmbito, analisarei a diferença entre o brincar e jogar, a influência que esta atividade tem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a importância do espaço exterior enquanto potencializador desta atividade e o papel do educador relativamente ao brincar.

1.1 O Conceito Brincar

É evidente que não podemos descontextualizar as várias perspectivas existentes sobre o brincar da época histórica, contexto sociocultural e concepções de infância em que surgiram, visto ser um conceito que evoluiu ao longo do tempo. O mesmo acontece com as representações existentes sobre o papel e a importância da criança no sistema de relações sociais que foi igualmente sendo mais valorizada ao longo da história o que teve, portanto, implicações acerca da evolução do conceito de brincar. Embora o brincar possa ter uma apreciação ou uma função diferente de acordo com o avançar do conhecimento humano e da pedagogia.

Brincar é a forma da criança manifestar o que conhece e compreende acerca do mundo bem como de aprender mais sobre ele, explorando o que está ao seu redor, comunicando consigo própria e com os outros que estão ao seu redor através da imaginação, criatividade e interesses.

Vários são os autores que ao longo das décadas se têm dedicado ao estudo sobre o brincar, nomeadamente a importância que esta atividade tem para a criança. Neto alega que “Brincar é a vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real” (2020, p.15).

Moyles afirma que “o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos” (2002, p.11).

Dentro deste mundo do brincar as crianças combinam ficção com a realidade, tornam-se criativas, experimentam personagens, funções a partir da observação do seu mundo e do mundo dos adultos. Por exemplo, ao observar a educadora explicar algo ou ensinar algo, automaticamente as crianças imitam-na nas suas brincadeiras e intervenções. Vygotsky (1987, cit. por Ganhão, 2017 p.16) enaltece esta ideia ao referir que brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

“O simples ato de brincar passa então a ser visto como uma atividade (...) Brincar permite à criança experimentar e ser ativa no seu processo de decisão: acertar e continuar, refazer e emendar, errar sem consequências de maior e resolver problemas da forma que considera mais apropriado” (Luz, Oliveira, Souza, 2011, p.3).

A criança através do brincar expressa várias fases como: organiza, desorganiza, constrói, destrói e reconstrói o seu mundo” (Luz, Oliveira, Souza, 2011, p.3).

Também as OCEPE, se referem ao ato de brincar, caracterizando-o como uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.10). Deste ponto de vista, os autores mencionados defendem a importância de romper com o estereótipo de associar o brincar a uma atividade que meramente mantém a criança entretida e revelar esta atividade para aquilo que potencia na criança: “(...) o brincar como uma atividade bastante rica, estimulante e enriquecedora para o seu envolvimento, desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.10). Este envolvimento caracteriza-se através de sinais de empenho, persistência, concentração e “pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (idem, p. 105).

Santos (2002, cit. por Ganhão, 2017, p.16) refere que brincar é:

“(…) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, (...) facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento”.

Diferentes culturas possuem distintas concepções sobre o brincar, sendo estas influenciadas pela sua própria contextualização histórica, crenças e princípios que preconizam enquanto sociedade. Richter e Hoffman (s.d, cit. por Kishimoto, 2002) referem que o brincar é um espaço de cultura. Esta ideia é reforçada por Winnicott (s.d, cit. por Kishimoto, 2002) quando refere que o espaço lúdico possibilita à criança criar e estabelecer uma relação com a cultura. Isto é, as crianças ao brincarem entram constantemente em contacto com os símbolos produzidos pela cultura a que pertencem, ou seja, “a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado do grupo a que ela pertence” (Ganhão, 2017, p.17).

Ferland (2006) aborda o brincar como sentimento de prazer, referindo que se não estiver entendido, a situação será um mero exercício ou tarefa, não se aplicando o termo brincar. Para esta autora, brincar é uma descoberta do ambiente envolvente e é através da brincadeira que se vivem experiências únicas em vários aspetos, inclusive no que respeita a descoberta e determinação de limites do corpo. Brincar não é sinónimo de facilidade, uma vez que se a criança não sentir interesse pelo desafio, deixará de investir energia e esforço no mesmo.

“Crianças que frequentam ambientes que proporcionam o brincar, estão a aprender a lidar com as situações que irão surgir na sua vida, sendo de extrema importância o acompanhamento de pais e educadores. (...) Brincar passa a ser encarado como uma atividade importante na vida da criança e não como “perda de tempo” (Luz, Oliveira & Souza, 2011, p.4).

Wajskop (1995, cit. por Dallabona & Mendes, 2004) afirma que brincar durante a infância é crucial para o desenvolvimento humano. Vygotsky (1984, cit. por Sousa, 2015) não defende só a importância do brincar para o desenvolvimento, mas

também para a construção do pensamento da própria criança, e por isso deve fazer parte integrante da infância.

Ainda Vygotsky (1984, cit. por Sousa,2015) defende a ideia de que o brincar é uma atividade que contribui para o desenvolvimento geral da criança: linguístico, social, cognitivo, motor, físico, sensorial e afetivo.

Ferland (2006) afirma que brincar está presente e acompanha o crescimento da criança. Logo desde bebês, descobrem e conhecem o próprio corpo através de brincadeiras com os adultos, participam em brincadeiras sensoriais e manipulam objetos. Entre os dezoito e os trinta e seis meses, as crianças demonstram interesse por jogos de encaixe e de construção, iniciam também os jogos de faz de conta e já começam a brincar e interagir com as outras crianças. Já na idade pré-escolar, entre os três e os seis anos, as crianças criam brincadeiras e jogos de forma autônoma, selecionam objetos e materiais e exploram-nos como querem. Recorrem ao imaginário e às experiências por elas vividas para recriarem situações de brincadeira.

Moyles (2000, cit. por, Sousa, 2015, p.4) defende a categorização da brincadeira, associada ao desenvolvimento cognitivo/intelectual, social e criativo da criança. A primeira categoria é denominada de epistémica, sendo que estas brincadeiras estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo/intelectual. A segunda categoria é conhecida por lúdica, e dentro desta existem brincadeiras associadas ao desenvolvimento social e criativo das crianças. A terceira e última categoria diz respeito aos jogos com regras. As brincadeiras podem ser de qualquer tipo de jogo seja em grupo ou individual.

De acordo com Sousa (2015, p.4) afirma que as brincadeiras e os jogos que as crianças realizam contribuem para diferentes níveis de desenvolvimento, como é o caso do desenvolvimento físico, da autonomia, intelectual e social e ainda contribui positivamente para a formação da personalidade das mesmas. Quando uma criança brinca, tem consciência de si própria e dos outros. Os autores Lira & Rubio (2014) também afirmam que as brincadeiras influenciam a formação da personalidade das crianças, mas acrescentam que estas ao brincarem estabelecem relações, não somente

com pessoas, mas também com materiais e objetos que estão presentes no seu cotidiano. Ferland (2006), (cit. por Sousa 2015, p.4), afirmam que a brincadeira promove a autonomia das crianças, sendo que Ferland (2006, p.86), acrescenta ainda que “brincar é uma via privilegiada para lançar as bases de uma autonomia.” Durante as brincadeiras, as crianças começam a tomar decisões e a fazer escolhas. Para algumas crianças, é nesta fase que começam a escolher a roupa, a utilizar acessórios, a vestirem-se sozinhos, bem como a fazerem a sua higiene.

Estes autores não são os únicos a defender que brincar está na origem da formação da personalidade, Dallabona & Mendes (2004) acreditam que durante a brincadeira as crianças aprendem a partilhar, a serem solidárias e companheiras, umas das outras. Estes dois autores também defendem que a brincadeira promove e estimula a autonomia, pelo que quando a criança brinca ou joga torna-se mais independente, terá de resolver contratempos, ultrapassar obstáculos e resolver situações sozinha. Por vezes, durante as brincadeiras ou jogos surgem conflitos entre as crianças e são estas que terão de resolver a questão, de preferência sem auxílio do adulto responsável.

Jowett & Sylva (1986, cit. por Moyles, 2002) defendem que através das brincadeiras, as crianças se desenvolvem a nível cognitivo e afetivo. Jowett & Sylva (1986) fundamentam ainda que para tal acontecer é necessário que estejam inseridas num ambiente estruturado e organizado, quer seja em casa ou numa instituição educativa.

As competências que as crianças desenvolvem durante os atos de brincadeira ou jogos são inúmeras e variadas. Estas competências irão ser fundamentais para a vida adulta das crianças e é por isso que é tão importante brincar e jogar na infância. As brincadeiras também desenvolvem a autoestima e a autoconfiança que as crianças têm em si próprias e nas suas capacidades.

1.2 Brincar e Jogar

Moyles (2002, p.21) afirma que “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem”.

Nos parágrafos anteriores fiz algumas referências aos conceitos de “brincadeira” e “jogos” baseados nas conceções de vários autores. Porém, considero pertinente

explicitar que brincar e jogar são conceitos distintos, ainda que muitas vezes sejam referidos na literatura enquanto conceitos similares, surgindo muitas vezes o termo jogar como sinónimo de brincar.

Brincar é uma ação inata e livre que surge da iniciativa da criança desde os seus primeiros meses de vida, não obedecendo a regras explícitas, sendo o decorrer da ação deliberada pela criança e, eventualmente, demais intervenientes de forma intuitiva, com vista à diversão. O brincar espontâneo permite à criança desenvolver iniciativas, promover diálogos, tomar decisões e incidir a sua ação de forma livre e momentânea e, possivelmente em colaboração com outras crianças e adultos fomentando a interação social e criatividade.

“O conceito de “brincar” tem sido usado como sinónimo de jogar, ou de atividade lúdica (...) brincar se diferencia de jogar, pela sua imprevisibilidade (não tem uma finalidade estabelecida, evoluindo de acordo com o acontece, e não obedece a regras prévias) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.105).

“(...) a tomada de consciência dos benefícios de brincar (jogo livre e espontâneo), jogar (jogo com regras) e fazer atividade física e desporto (jogo institucionalizado e com regras universais). Necessita-se urgentemente de espaço e tempo para o jogo nas nossas vidas” (Neto 2020, p.45)

Jogar, por sua vez, corresponde a uma atividade com recurso a regras que devem ser cumpridas pelos seus intervenientes, o que pressupõe a existência de alguma competição e conseqüentemente tensão, o que poderá ser um fator determinante para a criança aprender a regular as suas emoções. Assim, jogar requer uma maior concentração, desenvolvimento do pensamento lógico e crítico. Tal como o brincar, o jogar tem as vantagens de a criança aprender enquanto brinca, pois, o jogo ainda que obedeça a regras tem um carácter lúdico com muita importância para o desenvolvimento das competências da criança, sobretudo ao nível cognitivo e emocional. Também promove as interações sociais, eventualmente a resolução de conflitos de forma autónoma, aprender a lidar com a frustração e pensar em estratégias que ajudem a superar as vicissitudes proporcionadas pelas regras do jogo e conduta dos seus participantes. “Ao jogar com outros, a criança envolve-se numa

diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, (...)) jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.) (...) apelam não só à cooperação, mas também à oposição (...). (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.45)

“O jogo inclui características: simbolismo: representa a realidade e atitudes; significação: permite relacionar ou expressar experiências; atividade: a criança faz coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado: incorporar motivos e interesses; regado: sujeito a regras implícitas, e episódico: metas desenvolvidas espontaneamente” (Silva, 2017).

Em suma, o brincar e o jogar podem ser consideradas atividades complementares, na medida em que um jogo pode ser a base de uma brincadeira, proporcionando interação e diversão à criança, ao mesmo tempo que ao jogar ela aprende de forma lúdica e desenvolve competências nos diversos domínios. Ambos os conceitos constituem assim, uma ferramenta indispensável na formação das crianças pois, contribuem fortemente para o seu desenvolvimento global.

1.3 Brincar e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança

A aprendizagem e desenvolvimento são encarados 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 nos primeiros anos de vida influenciam a identidade, pois “irão condicionar o processo de desenvolvimento cerebral, permitindo a seleção das ligações e respetivas respostas emocionais que melhor se adequam ao contexto”.

Deste modo, começa a haver um entendimento que no contínuo processo de desenvolvimento, o brincar é propício ao estabelecimento de relações interpessoais, visto que as crianças procuram maneiras de interagir com adultos e outras crianças, envolvendo-os no desenvolvimento das suas brincadeiras. (...) o brincar é propício ao estabelecimento de relações interpessoais, visto que as crianças procuram maneiras de interagir com adultos e outras crianças, envolvendo-os nas suas brincadeiras, o que

favorece a efetividade e diversão. Também o ambiente onde a criança brinca é um fator extremamente importante para o desenvolvimento das suas emoções e aprendizagens, tal como enfatiza Esteves (2005): “Necessário que as experiências decorram em ambientes apropriados, em que seja possível aprender sem constrangimentos nem tensões, proporcionando um bom desenvolvimento ao nível emocional e intelectual” (p.12). Assim, quanto mais “rico/completo” o ambiente onde decorre a ação da criança for, mais o desenvolvimento da sua criatividade e aprendizagens significativas de forma lúdica são potenciados.

“Brincar proporciona um desenvolvimento dos processos de interação social tanto na escola como na própria família, desenvolvendo as diferentes capacidades como a coordenação motora, concentração, criatividade, autoestima e permite a criança ser livre usando a sua imaginação. Ou seja, a criança que brinca e vive a sua infância, tornar-se-á um adulto mais equilibrado fisicamente e emocionalmente, com capacidade de enfrentar as diversidades do mundo adulto” (Luz, Oliveira, Souza, 2011, p.3).

Brincar propicia o desenvolvimento das crianças nos diversos domínios – físico, cognitivo, social, emocional, cultural – proporcionando aprendizagens articuladas e significativas que contribuem para a formação da sua identidade.

Brincar proporciona ainda outras conquistas, tais como: novas descobertas, iniciativa própria, expressar opinião, resolver problemas, insistir nas tarefas, desenvolver a curiosidade, a criatividade e o gosto em aprender e colaborar com os outros. Todas estas competências, possibilitam à criança desenvolver-se holisticamente (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Quando inserida num ambiente de aprendizagem ativa que proporciona exploração e criação por parte da criança, é evidente que esta se relaciona, evolui, desenvolve-se, comunica, aprende, reflete e cria, desenvolvendo também outra competência essencial: a autonomia.

Esta opinião reflete a perspetiva de Hohmann & Weikart, (2011, p. 161) ao referirem que “Quando um ambiente é aberto a diferentes formas de interpretação e uso, a

criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, identifica a forma mais correta de o entender ou de agir”.

Neste ambiente 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 com as regras sejam elas explícitas, quer implícitas (Teles 1997, cit. Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017).

Segundo Teles (1997, cit. Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017) as crianças enquanto brincam, exploram o mundo, constroem o saber, 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.

Percebemos então que brincar está relacionado com os processos de aprendizagem, proporcionando benefícios cognitivos, físicos, afetivos e sociais para o desenvolvimento da criança enquanto a faz crescer, descobrir o mundo e revelar-se a si própria. Rosa (1998, cit. Sarmiento, 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) estabelece 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). Afirma 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).

Cordeiro (2012) remete para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, das competências sociais – onde a criança confia/desconfia, negocea e argumenta – e das competências físicas, envolvendo articulações, sentidos, percepção de movimentos.

“Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para enfrentar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem”. (Rolim, Guerra, Tassigny, 2008, p.177).

1.4 Brincar no espaço exterior

O espaço exterior é um espaço bastante rico onde podemos proporcionar excelentes aprendizagens e experiências a nível sensorial. No entanto, nos últimos anos temos assistido a uma alteração nos hábitos das crianças: brincar no exterior tem sido substituído por atividades orientadas em espaços fechados e onde a estruturação do adulto se sobrepõe à iniciativa e à brincadeira livre da criança. O espaço exterior é um espaço muito rico em experiências e vivências, cheios de oportunidades de exploração para as crianças e como referem Post & Hohmann, 2011, p.161 “(...) alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras.”.

Importa referir que os diversos autores que se debruçam acerca da importância desta temática são unânimes a partilhar a ideia de que o espaço exterior é um espaço que pertence à instituição e deve ser reconhecido como uma extensão da sala de atividades, pelas oportunidades significativas que oferece às crianças.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27) consideram “o espaço exterior (...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)”. (Post & Hohmann, 2011, p.161) enfatizam que “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira.”

Enaltecem a importância deste espaço: “o espaço exterior é um local privilegiado para as atividades (...) diversas formas de interação social e de contacto e exploração de matérias naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra. Água,

etc.). O espaço também pode ser aproveitado para “desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.) num ambiente de ar livre”. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27)

- “Atualmente, as crianças passam uma grande parte do dia em contextos educativos formais, permanecendo longos períodos de tempo em espaços fechados, onde as possibilidades de escolha e exploração são muito reduzidas.” (Bilton, Bento & Dias, 2017 p.17). Estas constatações dos autores demonstram aquilo que acontece em muitas realidades educativas: a valorização do tempo e das atividades orientadas, maioritariamente em contexto de sala, em detrimento das atividades no exterior. O espaço exterior pode e deve ser considerado pelos educadores por permitir as explorar a sua psicomotricidade e sentidos, fazer novas descobertas num espaço mais amplo e livre com características diferentes de uma sala, lidar com novos dilemas, problemas ou frustrações e tentar resolvê-los de forma autónoma.

Além dos aspetos referidos, o espaço exterior pode também dar continuidade ou uma nova perspetiva às atividades propostas em sala que sejam possíveis de ser realizadas no exterior, promovendo um maior contacto com a natureza e proporcionando uma motivação acrescida às crianças por estarem a fazer algo diferente do comum, potencializando a sua concentração, empenho e novas formas de encarar a atividade proposta.

Em suma, o espaço exterior pode ser um espaço muito rico em experiências, desde que o educador de infância, enquanto gestor do currículo, reflita sobre as suas potencialidades, reconhecendo-o como um espaço igualmente promotor de desenvolvimento e aprendizagem e o integre nas suas intencionalidades pedagógicas de atividades para e com as crianças como por exemplo: Caixa de areia, água, equilíbrio nos pneus, construções com pequenas pedras e pauzinhos.

É muito 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).

- “Conhecer a Natureza também pressupõe saber apreciar as suas diferentes manifestações climatéricas. Reconhecer a importância de um dia de chuva e aproveitar o calor do sol são dimensões significativas, que despertam sensações e sentimentos únicos” Segundo (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.40).

Além de todos os benefícios até aqui descritos, a exploração do espaço exterior permite ainda à criança ganhar noções de autorregulação, nomeadamente relacionadas com as condições meteorológicas que num mesmo dia podem variar e fazem muitas vezes ligação ao mapa do tempo que é explorado nos momentos de grande grupo. Desta forma, a criança tem uma noção real do clima e vive-o na primeira pessoa.

“ Os conhecimentos de meteorologia (vento, chuva, etc.) são aspetos que interessam às crianças e que podem ter um tratamento mais aprofundado, para além da sua observação e registo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.91).

“Para as crianças pequenas, a novidade e o fascínio podem estar presentes nas situações mais simples e rotineiras. Desfrutar do som produzido ao pisar folhas secas, caídas no chão, ou adormecer ao som do vento e dos pássaros, são momentos de interação próxima com o mundo natural, que devem ser valorizados e promovidos” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.42).

Uma situação que considero bastante importante para as crianças e que aos olhos dos adultos poderá parecer irrevelante, relaciona-se com as diferentes texturas do próprio pavimento do espaço exterior, como por exemplo: relva, cimento, areia, madeira e tijoleira, que diferentes materiais que podem proporcionar às crianças diferentes experiências e sensações. Post & Hohmann (2011, p.164) enaltecem esta perspetiva, referindo a sua importância para a aquisição de conhecimentos pelas crianças: “o contacto directo com cada uma destas superfícies informa os bebés de que cada superfície é diferente em termos de visão, cheiro e de sensação (...)”.

No espaço exterior as crianças têm, também, a oportunidade de observar e explorar a natureza. Como referem (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.49) no espaço

exterior: “A exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender (...) a criança descobre diferentes utilizações nos objetos, atribuindo-lhes funções e significados distintos. Dando “asas” à imaginação, os paus podem ser utilizados como pistolas, recriando-se um filme de cowboys, ou com o barco, flutuando numa poça de água, ou ainda um lápis, desenhando a sua marca na areia (...) importa realçar que as ações repetidas da criança não significam, necessariamente, desinteresse pela atividade ou reduzida complexidade, devendo ser consideradas como importantes estratégias de aprendizagem”.

Em suma, o espaço exterior deve ser tido em consideração na organização e planeamento pedagógicos, tal como o espaço interior. Devem constituir espaços agradáveis em que as crianças se sintam bem e confortáveis e ao mesmo tempo estimulantes e desafiadores, onde as crianças desenvolvam a sua curiosidade natural e queiram explorar, assim como testar as suas capacidades e limites. Para proporcionar estes espaços e possibilitar experiências diferentes é fundamental ter em conta a faixa etária e perceber o nível de desenvolvimento do grupo, favorecendo o desenvolvimento da criança. De acordo com Lino (2013, p.122) “o espaço exterior adaptado às idades e às características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social.”

1.5 O papel do educador no brincar

O educador de infância tem um papel bastante importante no que respeita às brincadeiras das crianças. Em primeiro lugar deverá adotar uma postura de observador, uma vez que é através da sua observação que vai conhecendo melhor a criança e percebendo o seu nível de desenvolvimento, nomeadamente as suas capacidades, receios e limitações. Em segundo lugar, deverá ser um interveniente que proporciona desafios à criança neste contexto, permitindo que esta o explore da forma

que considerar conveniente para a sua prática. Importa, portanto, o educador ter um papel ativo na sua relação com a criança no espaço exterior, dando-lhe novas perspectivas de abordagem deste espaço, mas não ser demasiado intrusivo, permitindo-lhe desenvolver uma ação livre e construtiva da sua aprendizagem.

Moyles (2002) defende que a brincadeira pode ser agrupada de três formas diferentes, desde que atenda ao desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional. Segundo o autor, o brincar relacionado com o desenvolvimento físico enquadra competências de motricidade ampla, fina e psicomotricidade. A motricidade ampla pode ser trabalhada através de jogos de construção, a motricidade fina pode ser explorada através de manipulação e coordenação de objetos e materiais. Com o objetivo de desenvolver a linguagem, o educador poderá contar histórias, pedir recontos e criação de situações. No que diz respeito ao desenvolvimento científico, as atividades propostas poderão ser de exploração e investigação. A criatividade pode ser estimulada através de atividades que envolvam a pintura, a modelagem e o desenho.

Como refere Ferreira (2010, p.12) “(...) ao observarmos as crianças a brincar, podemos obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social, (...), a expressão e a comunicação e o conhecimento do mundo.” Neste processo o educador consegue perceber as brincadeiras das crianças e dar-lhes sentido. É, por isso, 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 (Batista, 2019, p.28).

O educador, ao tentar perceber a brincadeira e a dar-lhe sentido está focado, não no produto final, mas sim no processo, isto é, na forma como esta se desenvolve. Isto é, “um educador que se centra no processo implicado na atividade do brincar, e não no produto.” (Gaspar, 2010 p. 9).

Quando a criança está envolvida na brincadeira e o educador se torna agente ativo, participa e intervém na mesma. Deve participar e fazer o que a criança lhe pede. O educador ao ter este papel e ao seguir as instruções das crianças, faz com que esta esteja motivada e interessada na ação. (Gaspar 2010, p.9) sugere que o educador “Siga as instruções, as ideias e a imaginação delas, em vez de

impor as suas. Não tente ensinar-lhes nada. Em vez disso, imite as ações delas e faça o que elas lhe disserem para fazer, pois quando dá às crianças a oportunidade de exercitarem a imaginação, elas ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras e também mais criativas” (...).

Por outro lado, o educador ao participar nas brincadeiras das crianças pode-se tornar um modelo, porque “(...) seja um bom espectador quando está a brincar com as crianças (...) Estes tempos dedicados às brincadeiras podem constituir uma das poucas ocasiões em que são elas quem controla (...) as poucas ocasiões em que elas podem ter a sua atenção positiva sem terem uma série de regras e restrições a limitá-las” (Gaspar,2010, p.9).

Ao participar nas brincadeiras das crianças, os educadores “mostram respeito pelas ideias delas e obediência aos seus pedidos. Modelam assim a obediência a pedidos adequados e isso vai ajudar as crianças a tornarem-se mais obedientes perante os pedidos dos educadores noutras situações”(Gaspar,2010 p.9).

Deste modo, é importante que o educador não seja visto, pela criança, como alguém que lhe diz o que fazer e como fazer, mas como alguém que interage e participa nos momentos lúdicos, sendo um participante, tal como as crianças. O educador ao participar, desta forma, nos momentos lúdicos intensifica as interações, entre as crianças e entre a criança e o adulto, e potencia a criatividade. Como refere Gomes (2010,p.46) “Um adulto, ao brincar com uma criança, está a fazer-lhe uma demonstração do seu amor. Além de elevar o nível de interesse da brincadeira, a participação do adulto enriquece e estimula a imaginação das crianças”.

Quando as crianças estão a brincar, os educadores têm tendência a questionar a criança acerca das ações que observa, como por exemplo: “o que estás a fazer?”. Este método poderá não ser a melhor forma de abordar o que está a acontecer, visto que, muitas vezes, “as perguntas exigem que as crianças digam ao educador o que estão a fazer ocorrem, em geral, antes de elas sequer terem tido oportunidade de explorar as suas próprias ideias.” (Gaspar, 2010, p.10). No entanto, o educador deve fazer perguntas às crianças durante as suas brincadeiras, desde que sejam pertinentes e que

contribuam para um feedback positivo e construtivo, de forma que as crianças se sintam motivadas e confiantes no que estão a fazer.

Quanto à organização dos espaços e materiais, o educador, enquanto gestor do currículo, deve ter em consideração vários aspetos. De acordo com o Decreto de Lei nº 241/ 2001, o educador de infância deve:

Organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;

Disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;

Proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;

Mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;

Criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

O educador antes de organizar o espaço deve ter conhecimento do grupo e conhecer as crianças individualmente, para que a sua ação seja intencional.

De acordo com as OCEPE “A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir 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).

Para conhecer as crianças é fundamental observar com atenção, registar e refletir sobre cada criança, individualmente, mas também em grupo. É através deste processo

que o educador consegue conhecer o contexto familiar e social que a criança está inserida.

“Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observar facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.” Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.13-14).

Para observar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, bem como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses, é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas.

Em suma, o educador enquanto gestor do currículo organiza os espaços e os materiais, de forma que estes sejam “(...) [estimulantes e promovam] aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades [e que façam sentido para as crianças].” (Silva Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

Capítulo II – Metodologia

O presente capítulo diz respeito à apresentação e fundamentação das opções metodológicas tomadas no âmbito do meu projeto de investigação, nomeadamente a referência às características da investigação qualitativa e da investigação ação, assim como os diferentes procedimentos de recolha e tratamento de informação que utilizei na minha investigação, a saber: observação, notas de campo, pesquisa documental, inquérito por questionário, conversas informais e registos de multimédia.

A investigação deve ser considerada como uma componente indispensável em qualquer prática educativa, inovadora e reflexiva, pois “é um processo não de acumulação e atualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico de construção de conhecimento (...)” (Ambrósio, 2001, p.37). Assim, a escolha da metodologia passa pela identificação de um caminho consistente e adequado para desenvolver uma pesquisa, respondendo às questões de investigação.

1.1 Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa é a metodologia de investigação que utilizei no desenvolvimento do meu trabalho de investigação, uma vez que procurei compreender os fenómenos educativos que envolvem o brincar e analisar o comportamento das crianças neste âmbito, em contextos de educação de infância. Os autores Bogdan & Biklen definem a investigação qualitativa como “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (1994, p. 11). O investigador exerce uma grande influência nos processos de investigação, envolvendo-se o menos possível para não os influenciar, ao mesmo tempo que se preocupa não tanto com os resultados obtidos, mas sim com o processo da investigação. Os investigadores que utilizam esta metodologia “interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

A investigação qualitativa poderá facilmente ser adotada como uma metodologia-interpretativa, uma vez que o investigador assume um papel participante, sendo que o principal instrumento de recolha de informação é a sua própria intuição acerca do contexto de estudo, já que este tipo de investigação é um “processo relacional de construção de objetos científicos, na qual estão presentes as ideias dos investigadores mas também o investigador como pessoa na sua plena complexidade” (Pinheiro, 1994, p.134).

Para Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características fundamentais, sendo a primeira referente ao contexto onde os dados são recolhidos e ao papel do investigador. Neste tipo de investigação, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, e o investigador assume um papel principal, sendo o responsável por todas as etapas da investigação, como já referido anteriormente, que vai desde a observação, a recolha de dados e a análise dos mesmos. Um investigador qualitativo, frequenta o local de estudo com a intenção de esclarecer algumas questões educativas, devendo inteirar-se o mais possível sobre o contexto, com as circunstâncias históricas, culturais e sociais para que a sua análise seja o mais completa possível. No meu contexto de estágio, enquanto as crianças brincavam, recolhi o máximo de informação possível para depois ser interpretada, desconstruída e refletida. As reflexões que daqui resultam constituem o produto deste processo, uma vez que me permitiram a pensar nas práticas vivenciadas.

A segunda característica desta metodologia enunciada pelos autores referidos é ser descritiva. A informação recolhida, assume quase sempre a forma de narrativa, quer seja de transcrição de entrevistas, de imagens ou de vídeos. Nos dois contextos, optei pela captura de imagens, uma vez que através desse registo foi mais fácil descrever as situações ocorridas e posteriormente refletir sobre elas na elaboração do relatório de investigação. A captura de imagens decorreu durante as atividades e brincadeiras tanto no interior da sala, como no exterior.

A terceira característica é o significado, porque os investigadores têm um maior interesse no processo do que nos resultados ou produtos. Os investigadores qualitativos têm interesse em compreender todo o processo.

A quarta característica, relaciona-se com a formulação de hipóteses. Segundo Bogdan & Biklen (1994) estas “(...) são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (...). O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (p.49) Os dados recolhidos devem ser analisados de forma indutiva, isto é, não devem servir para testar hipóteses que foram antecipadamente formuladas, devendo sim ser a base da investigação. “Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Durante os momentos de estágio, fui recolhendo alguns dados de forma a poder analisá-los e complementar informações que enriquecessem e dessem um novo sentido a este projeto de investigação.

Por fim, a quinta e última característica, o significado é de considerável importância na abordagem qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.50) os investigadores “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (...) Preocupam-se com aquilo que se designa por perspectiva participante.”

Outra característica apontada por Bogdan & Biklen (1994), é o facto de o investigador procurar analisar e refletir acerca de todo o processo, tendo em conta as vivências do ser humano e o sentido que o mesmo atribui à realidade e não apenas ao resultado final. Tal como afirmam Bogdan & Biklen (1994, p.51) “os investigadores qualitativos devem estabelecer estratégias e procedimentos que lhes permitam ter em consideração o ponto de vista dos investigados, também eles elementos essenciais para o processo investigativo”. Na minha prática pedagógica, quando planeava uma atividade ou brincadeira com o grupo, ponderava a possibilidade da mesma não ser bem sucedida da forma inicialmente planeada, arranjando sempre uma estratégia alternativa para colocar em prática. Na minha opinião, o educador deve estar preparado para o caso de a atividade não resultar conforme planeou. Nos meus momentos de estágio, as conversas informais, o inquérito aplicado às educadoras, assim como a observação e diálogos com as crianças, ajudaram-me a encontrar as melhores alternativas para as minhas planificações.

É uma metodologia que se desenvolve tendo em conta factos e dados reais, recolhidos pelo investigador, nos contextos de prática pedagógica, sendo as questões de investigação formuladas a partir da observação. Deste modo, associada à intervenção do investigador, a investigação qualitativa adquire um sentido prático: o de incitar mudança, levando à investigação-ação.

1.2 Investigação - Ação

Segundo Isabel Sanches (2005), a investigação, tende a ser categorizada em dois tipos: a fundamental, cujo intuito é aumentar o conhecimento geral sobre determinado tema, e a aplicada que tem como objetivo “(...) produzir resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas, ou na melhoria de programas e na sua implementação.”, de acordo com Schein, (1987, cit. por Sanches, 2005, p. 127). Assim, a investigação-ação é uma metodologia que pretende, de forma qualitativa, associar ambas, a fundamental no sentido de compreender a situação (investigação) e a aplicada com o intuito de a modificar ou otimizar (ação). No meu caso, optei pela formulação de uma questão de investigação, orientada para a melhoria das práticas, sendo ela “Como potenciar o brincar no espaço exterior, em Creche e Jardim de Infância?”. Esta questão surgiu através da observação das crianças enquanto brincavam, permitindo-me estudar o brincar nos grupos em que realizei os meus estágios, tendo contribuído não apenas para as propostas de atividades, como também para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto profissional, tornando-me mais consciente nas minhas práticas, em particular neste âmbito. Considero relevante a troca de ideias com as educadoras cooperantes, uma vez as suas experiências contribuíram para esclarecer dúvidas ou receios acerca do tema brincar.

Para Coutinho, (et al. 2009), a investigação-ação envolve um processo de alternância entre a ação e a reflexão crítica, sendo a partir deste processo de investigação que o investigador estuda determinada realidade, procura uma mudança, toma consciência de si e dos outros intervenientes e constrói conhecimento através dos significados produzidos nas suas reflexões sobre a prática.

A investigação-ação é uma metodologia de investigação, no campo das ciências sociais, que considera o processo investigativo cíclico ou em espiral, que vai alternando a ação

com a reflexão crítica. De acordo com Dick (1999, cit. por Coutinho, et al. 2009), a investigação-ação envolve a prática reflexiva e considera o processo cíclico ou em espiral, onde os diferentes ciclos vão sendo aperfeiçoados com base nos métodos, nos dados e na interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. Assim, na investigação-ação verificam-se várias fases que se vão desenvolvendo de forma contínua:

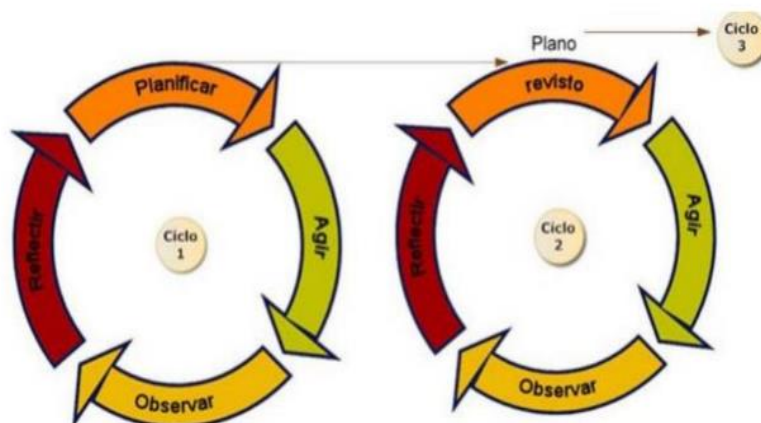


Fig.1: Espiral de Ciclos da investigação-ação (Coutinho, et al., 2009, p. 366)

Através da figura 1, é possível verificar que a investigação-ação envolve a seguinte sequência: planificação, ação, observação e reflexão. Ainda referindo Coutinho, et al. (2009), este conjunto de procedimentos em forma circular dá origem a um novo ciclo, que, por sua vez, dá origem a novas espirais de experiências de ação reflexiva. Durante o processo, os ciclos posteriores são aperfeiçoados, tendo em conta o conhecimento adquirido nos ciclos anteriores (Fernandes A. M., 2006). Este aperfeiçoamento tem como base as reflexões e interpretações realizadas sobre os dados recolhidos, de forma continuada acerca dos vários ciclos, podendo repetir-se as vezes que forem necessárias.

É através do processo de investigação-ação que procuramos respostas para as questões que colocamos inicialmente. A investigação parte da identificação de um problema, passa por processos de planificação, intervenção, de recolha e tratamento de informação, sua análise e reflexão, podendo resultar na melhoria da prática e

resolução do problema. Com isto, podemos afirmar que esta metodologia é interativa e focada num problema ou curiosidade desperta no investigador, que surge num contexto de prática. “A investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano” (Tuckman, 2000, p. 20).

A investigação-ação é, segundo vários autores, a metodologia investigativa preferencial nas práticas educativas, visto que, através da intervenção assertiva e direcionada, promove o aperfeiçoamento dos contextos. Por outro lado, quando posta em prática pelos docentes, contribui para que se tornem reflexivos e investigadores das suas práticas. Teresa Ambrósio (2001) destaca a necessidade de os educadores/professores assumirem esta atitude reflexiva, de investigação constante e aprimoramento das suas práticas pedagógicas. Por esta razão, Sanches (2005, citad. por Fernandes, 2006) refere que para que a mudança seja concretizada, o investigador deve procurar compreender a forma como os indivíduos vivenciam uma determinada situação, sendo importante que reconheça as suas ideias e os envolva gradualmente na mudança, pois são eles que vão viver com ela.

Em suma, mais do que conhecimentos teóricos, a investigação-ação produz conhecimentos baseados em vivências concretas, na experiência, na reflexão crítica, no contacto direto com os contextos. Para Coutinho et al (2009), a investigação-ação é tida como uma metodologia que visa introduzir mudanças na prática e dar uma resposta aos problemas reais que nascem no seu ambiente natural em que o investigador está inserido e desenvolve a sua investigação. É ainda defendido pelos mesmos autores, que através desta metodologia, o investigador constrói novos conhecimentos a partir dos resultados obtidos da ação e das transformações que acontecem na realidade. A investigação-ação é assim auto avaliativa, visto que as mudanças que a investigação-ação realiza no contexto em questão são constantemente avaliadas de modo a criar novas e/ou melhores condições e conhecimentos.

1.3 Procedimentos de Recolha de Informação

Os procedimentos de recolha de informação são um dos mais importantes no planeamento da investigação, na medida em que a sua escolha depende dos objetivos propostos, assim como a escolha de determinada técnica dependerá do tipo de informações que se pretende adquirir. No presente projeto de investigação optei pela conjugação de diferentes procedimentos, nomeadamente a observação, complementada pela utilização de notas de campo, registos fotográficos e vídeo, por considerar que desta forma seria possível preservar e, mais tarde, reconstruir os acontecimentos selecionados, permitindo-me refletir sobre eles, reduzindo o risco de perda face ao passar do tempo.

1.4 Observação

A observação é o principal ponto para qualquer projeto de investigação. Neste caso mais específico, a observação participante, permite ao investigador compreender a ação educativa e as pessoas que inevitavelmente estão associadas ao mesmo. Como refere Esteves (2008), observar é conhecer, de forma direta, os fenómenos que ocorrem num determinado contexto. Embora observar seja uma faculdade natural do ser humano, é uma ação que requer rigor, exigindo algum treino e prática. Como Adler & Adler, (1994), citado por Aires (2011, p. 25) referem, trata-se de uma característica naturalista, visto ser realizada pelo investigador no contexto de estudo, onde os atores participam naturalmente, interagem uns com os outros e seguem o processo normal da vida quotidiana. No caso concreto dos meus estágios, envolvia-me nas atividades ou ocasiões que surgiam, tinha conversas informais, analisava documentos e tirava notas de campo. Por exemplo, acontecia várias vezes o grupo estar no exterior a brincar com paus e areia à procura de caracóis para os salvar. Eu juntava-me às crianças e conversava com elas, questionando o que estavam a fazer, como e porque estavam a fazê-lo de determinada forma, acabando por as ajudar a refletir e intensificar essa “missão”.

A observação é uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa, pois esta: “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, p. 24-25).

1.5 Observação Participante

A observação participante determina a ação do investigador nas atividades em estudo. É realizada no contato direto do investigador nos seus contextos, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre as crianças em observação. “Há que realçar que os objectivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento” (Correia, 2009, p.31).

Neste sentido, eu enquanto observadora participante, construí uma relação com as crianças e equipas de sala, desempenhando o papel de adulto de referência em cada um dos grupos, o que me permitiu conduzir a investigação, nomeadamente quando fiz registos escritos dos diálogos/ações das crianças, assim como registos fotográficos pedidos às educadoras quando estava envolvida. Também propus desafios dentro das suas brincadeiras e orientei algumas ações no sentido de refletirem sobre elas e irem mais além, sempre tendo em atenção não ser demasiado intrusiva e condicionar ou influenciar as suas ações.

Tendo em conta o tema do meu projeto de investigação, foi importante observar e presenciar as brincadeiras das crianças sem interferir demasiado ou influenciar as suas iniciativas visto eu própria estar a conhecê-las e a compreender a forma como desenvolvem as suas ações, tal como enfatizam Bogdan & Biklen, (1994): “calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar” (p.125). Deste modo, seguindo a ideia dos autores, a observação participante tornou-se num instrumento essencial de investigação, enquanto observadora participante.

Ao longo dos meus estágios existiram momentos em que participei nas brincadeiras das crianças, assumindo uma observação participante ativa, e outras em que optei por adotar uma postura mais observadora, sem interferir na brincadeira. Para não perder

informação importante, principalmente nos momentos em que foi impossível efetuar registos por me encontrar envolvida nos acontecimentos, pedi às educadoras cooperantes que tirassem fotografias ou filmassem as atividades.

1.6 Notas de campo

Durante os estágios senti necessidade de registar as minhas observações de forma a não esquecer detalhes importantes, tendo realizado notas de campo. Estas, segundo Bogdan & Biklen (1994) consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Os mesmos autores consideram ainda que numa observação participante, também documentos oficiais e imagens, assim como outros materiais de registo são considerados notas de campo. Assim sendo, registei nas minhas notas de campo situações que presenciei, descrevendo-as o mais fielmente possível, de modo a ter informações relevantes para complementar o meu projeto. Também usei registos fotográficos e vídeos para complementar as informações escritas.

A minha grande dificuldade foi conseguir realizar todos os registos durante o momento em que se davam as observações, por estar envolvida nas ações ou serem propostas de atividades minhas que tinha de orientar sempre que as crianças necessitassem da minha intervenção. A estratégia que encontrei nesses casos foi registar mentalmente e assim que conseguisse, o mais depressa possível, em momentos mais calmos como na hora da sesta ou na minha hora de almoço, escrevê-los nas minhas notas de campo retendo ao máximo todos os pormenores importantes.

O meu principal objetivo ao realizar notas de campo foi registar situações que presenciei, descrevendo-as para que mais tarde não as perdesse e não ficasse sem informação importante para o projeto. Segundo Bogdan & 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”.

Referindo ainda que os autores afirmam que, no caso da observação participante, consideram-se notas de campo todos os elementos recolhidos, nomeadamente “documentos oficiais, [...] imagens e outros materiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Por vezes era difícil realizar os registos durante o momento em que se dão as observações, por vezes estava envolvida nas ações que acabava por registar mentalmente, pelo que o fiz, em momentos mais calmos como na hora da sesta ou na minha hora de almoço, de forma a tentar reter todos os pormenores importantes.

Por fim, outro procedimento de registo de informação que utilizei foi o registo multimédia, mais precisamente a fotografia. Segundo Bogdan & Biklen (1994), as fotografias são usadas constantemente em investigação qualitativa, dando-nos informações preciosas, concedendo-nos importantes dados descritivos acerca do contexto e dos sujeitos em estudo, sendo analisadas indutivamente pelo investigador. A fotografia neste caso específico, servirá essencialmente para captar as emoções, através das expressões faciais das crianças. Na verdade, “na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 191). De acordo com os mesmos autores, as fotografias permitem complementar as observações e as notas de campo, permitindo ao investigador ter acesso a determinados detalhes que não foram perceptíveis no momento da recolha de informação.

1.7 Registos de multimédia

Os registos multimédia foram realizados por mim e a fotografia foi a forma mais fácil e ágil para captar os momentos com todas as particularidades que acontecem em simultâneo, tal como afirmam Bogdan & 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”.

Apesar de ter autorização para captar imagens com meios próprios em ambos os contextos, saliento que tive oportunidade de captar mais imagens no contexto de

jardim-de-infância, uma vez que as crianças neste contexto usufruíam muito mais do espaço exterior.

Os registos fotográficos e os vídeos permitem-nos reviver os acontecimentos as vezes que acharmos necessárias para observar aspetos ou explorar melhor o que estava a ser vivenciado no espaço exterior. Podem ainda servir de reforço ou complementar as notas de campo.

O registo escrito é um complemento fundamental na observação, pois este ato no momento em que a observação acontece permite captar mais detalhes que se não forem realizados no momento, podem ser esquecidos/desvalorizados e originar a perda de conteúdo importante para o objeto em reflexão. “Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13).

Neste sentido, no contexto de estágio em jardim-de-infância, capturei num vídeo, o momento em que as crianças procuravam as formigas e conversavam entre elas sobre esse processo. Estes dados foram importantes para realizar a descrição e interpretação do que tinha acontecido de forma mais fiel possível.

1.8 Conversas Informais

Durante os estágios tive oportunidade de realizar conversas informais com as duas educadoras cooperantes. Estes momentos permitiram-me recolher uma variedade de informações, nomeadamente sobre a importância do espaço exterior. O diálogo decorria sempre de forma natural, muitas vezes na presença das crianças. Aproveitava sempre estes momentos para colocar algumas questões que achava importantes, obtendo respostas esclarecedoras e coerentes. Por vezes, fazia o registo no meu diário de bordo de algumas das conversas que tinha com ambas as educadoras. Outras vezes, na impossibilidade de o fazer por escrito, recordava da forma mais fiel e detalhada possível aquilo que era dito pelas educadoras, até conseguir proceder ao seu registo no diário de bordo ou notas de campo.

1.9 Pesquisa Documental

Bogdan & Biklen (1994) referem que existem dois géneros de documentos, os pessoais, produzidos pelo indivíduo e os oficiais que são produzidos pelas instituições. Para compreender a organização, objetivos e funcionamento dos locais de estágio foi necessário a consulta desses documentos oficiais, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo Institucional e o Projeto Pedagógico. Devo referir que no contexto da creche, os documentos Projeto Educativo Institucional e o Projeto Pedagógico encontravam-se em reformulação, ainda que tenha obtido toda a informação necessária por parte da educadora através de conversa informal. No contexto de jardim de infância, foram facultados os documentos do agrupamento em que o mesmo se encontra inserido, nomeadamente o Projeto Educativo e o Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo. Foi também consultado o Plano Curricular de Grupo, facultado pela educadora, tendo sido possível analisar a toda a informação disponível, mas fundamentalmente as questões da autonomia e rotinas, cujo aspeto mais central é o brincar para o tema deste relatório.

Nos dois contextos de estágio analisei os documentos produzidos pelas educadoras de infância, nomeadamente as planificações de sala. As análises foram relevantes para a obtenção de informação sobre as instituições e sobre o grupo de crianças e o trabalho da sala.

1.10 Inquéritos por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que através de um conjunto de perguntas, visa suscitar vários discursos individuais e interpretá-los. Uma vez que não exige a presença física do investigador no momento da inquirição do investigador. As respostas assim obtidas vão constituir o material sobre o qual o investigador vai produzir interpretações e chegar a conclusões.

Durante a investigação realizei um inquérito por questionário, formulando sete questões claras e explícitas que enviei às educadoras de ambos os contextos via e-mail (ver Apêndice 1), de modo a analisar e compreender as suas conceções relativamente à temática do meu estudo. 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 de questões orientadoras.

Foi crucial a preparação do questionário, tal como Amado (2013, p.300) quando afirma “a técnica de Análise de Conteúdo por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados (...) e por ser uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias”.

A construção do inquérito teve por base o número de questões a realizar, a forma como estas eram diretas ou não mas esclarecedoras, uma vez que não iria estar presente aquando da sua realização e por isso não existir a hipótese de esclarecer dúvidas que pudessem surgir durante a realização.

1.11 Análise da informação recolhida

Segundo Amado (2013, p.301) “uma introdução à técnica de análise de conteúdo que se insere no conjunto das metodologias de análise de dados na investigação social (...) classificando a informação que colheu através de entrevistas, composições, questionários abertos ou outros documentos escritos. Iremos, paralelamente, efetuar uma breve contextualização da importância que, nos dias de hoje, o software de apoio à análise qualitativa confere a esta técnica”.

Apesar deste autor referenciar várias técnicas, o meu questionário era composto apenas por perguntas de informação “cuja a diferenciação depende sobretudo daquilo que se procura em especial, ou, ainda, dos conteúdos que são privilegiados na análise entre muitos outros disponíveis no acervo dos dados”.

Bogdan & Biklen (1994) referem que após a recolha de todas as informações é necessário proceder à análise das mesmas. Após a consulta de todas as informações recolhidas foi necessário selecionar os aspetos mais significativos relacionados com o tema investigado, cruzando na medida do possível, a informação recolhida através dos diferentes instrumentos de recolha. Assim, foram mobilizados todos os registos de multimédia, com recurso ao áudio e vídeo, para poder rever e anotar todas as

respostas das crianças e as fotografias como apoio às atividades observadas, para além das notas de campo e das reflexões cooperadas com as educadoras.

Capítulo III – Caracterização dos contextos de estágio

Neste capítulo descrevo os dois contextos de estágio onde realizei as minhas intervenções. O primeiro momento decorreu em creche, no período de 10 de novembro de 2020 a 8 de janeiro de 2021, no qual acompanhei um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. O segundo momento de estágio decorreu em jardim-de-infância, no período de 6 abril de 2021 a 2 de junho de 2021, com um grupo de crianças de 5 e 6 anos.

Quero salientar que algumas das informações e descrições utilizadas são adaptadas do meu Dossier de Estágio de Creche e das minhas Reflexões Cooperadas com as educadoras.

Por questões éticas, optei por manter o anonimato de ambos os contextos, assim como de todos os intervenientes, de forma a preservar a sua identidade e proteção de dados. Desta forma, passarei a nomear os contextos por “Instituição A” quando me referir à creche e “Instituição B” quando me referir ao jardim-de-infância.

1.1 Instituição A – Contexto de Creche

O meu primeiro momento de estágio em Creche decorreu no período de 10 de novembro de 2020 a 8 de janeiro de 2021, na Instituição A, em Setúbal. O segundo momento, no mesmo local, realizou-se no período de 11 de outubro a 22 de outubro de 2021.

Assim, “Instituição A” situa-se em Setúbal e é uma IPSS fundada em 1975. O seu principal objetivo é tornarem-se uma referência no desenvolvimento de programas para crianças e jovens, dotando-os de ferramentas para uma cidadania ativa, possibilitando oportunidades de realização e preparando-os para lidar com desafios no presente e no futuro. Inscrevem-se num movimento social que visa promover a capacitação dos jovens, em ordem à sua realização pessoal e participação no desenvolvimento da sociedade. As informações referentes à caracterização da “Instituição A” que constam neste parágrafo, foram consultadas no site da mesma e

complementada pela educadora cooperante quando por mim questionada, uma vez que não me foi facultado o acesso ao Projeto Educativo da instituição.

A “Instituição A” norteia-se pelos valores de respeito, responsabilidade, honestidade e solidariedade. Mais do que prestar serviços, (re)constrói relações, aproxima pessoas, contribuindo para responder às reais necessidades da comunidade.

1.1.1 Infraestrutura e espaço físico

A “Instituição A”, local onde foi realizado o estágio em creche, está inserida na mais antiga freguesia de Setúbal – Freguesia Santa Maria da Graça – que atualmente deu lugar à União das Freguesias de Nossa Senhora da Anunciada e São Julião. Inserida no rés-de-chão de um prédio, responde às necessidades da população, no que diz respeito à educação das crianças até aos 3 anos de idade.

A creche tem capacidade para setenta e seis crianças entre os 4 e os 36 meses, estando divididas por faixas etárias: um berçário com capacidade para oito bebés dos 4 aos 12 meses, duas salas dos 12 aos 24 meses, com capacidade para doze crianças cada e duas salas dos 24 aos 36 meses, tendo uma sala dezoito crianças e outra quinze crianças. De modo a dar resposta à procura e necessidades específicas das crianças e famílias, a creche tem também uma sala heterogénea dos 12 aos 36 meses com número total de onze crianças:

- Berçário (4 aos 12 meses) – oito crianças
- Sala Azul (12 aos 24 meses) – onze crianças
- Sala Vermelha (12 aos 24 meses) – doze crianças
- Sala verde (12 aos 36 meses) – onze crianças
- Sala Amarela (24 aos 36 meses) – dezoito crianças
- Sala Laranja (24 aos 36 meses) – quinze crianças

A creche conta ainda com catorze funcionários a tempo inteiro e dois a tempo parcial. Importa referir que o almoço é fornecido por uma empresa exterior e o lanche é fornecido pela instituição. A creche funciona de segunda-feira a sexta-feira com o

horário das 7h30m até às 19h00m, mas existem salas com horários de funcionamento das 8h00m até às 18h00m, devido às crianças saírem cedo.

Todas as salas possuem uma variedade de materiais que proporcionam diferentes atividades e experiências, de acordo com a faixa etária. Estes são higienizados com frequência e substituídos sempre que necessário. As salas possuem pavimento antibacteriano e antiderrapante, estando em conformidade com a legislação em vigor. Conta ainda com as seguintes áreas comuns:

- 3 Casas de banho com muda de fraldas e banheira
- Sala Polivalente/Refeitório
- Copa
- Balneário
- Arrumos
- Gabinete Administrativo / Gabinete Pedagógico
- Espaço exterior, faço uma descrição e análise mais detalhada acerca das características deste espaço, assim como a forma como é utilizado pela equipa pedagógica, bem como apresento a minha reflexão crítica acerca das observações nele realizadas.

1.1.2 Equipa Pedagógica de sala

Os horários de toda a equipa são organizados anualmente de acordo com as necessidades das crianças e da instituição, pelo que se encontram expostos no hall de entrada e gabinete pedagógico/administrativo para consulta. O atendimento pedagógico é feito por marcação prévia, de acordo com o horário da equipa técnica.

Apesar de um distanciamento cronológico dos meus dois momentos de estágio devido aos confinamentos provocados pela propagação do vírus Covid-19, a equipa pedagógica da sala manteve-se. Esta é constituída por uma educadora de infância, formada pela Escola Superior de Educação no Algarve, no ano 2009 e por uma auxiliar de ação educativa que exerce a função há treze anos, é licenciada em serviço social e

tem várias formações na área de educação. Ambas formam a equipa da sala azul/laranja desde setembro 2020.

Em conversa com a educadora, fiquei a conhecer algumas dinâmicas da sala e a organização do espaço. Percebi que a mesma se identifica com a Abordagem High/Scope e com o modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna (MEM), considerando-os ideais para as crianças em idade de creche.

No entanto, a educadora valoriza mais o MEM, que considera a criança como agente ativo da sua aprendizagem e dos seus saberes, valorizando bastante a sua voz ativa na partilha de experiências, divulgação/comunicação à comunidade e famílias, assim como na gestão cooperada do currículo. É uma educadora que, pelo que observei, tem sempre em conta as necessidades individuais das crianças, mostrando-se atenta, disponível e fornecendo um clima de livre expressão e desafios, em que todas as conquistas são valorizadas.

Os esclarecimentos da educadora levaram-me a perceber que a equipa pedagógica não se reunia formalmente, porém, existiam diversas conversas informais para debater questões sobre a gestão do grupo e das rotinas/espaço, para partilhar perspetivas, transmitir recados, solicitar conselhos, entre outras situações específicas que surgiam e demonstravam ser relevantes para um diálogo e reflexão conjunta.

As planificações eram apenas realizadas pela educadora e nelas explicitava a atividade, os recursos materiais e humanos e as intencionalidades no momento da realização. Por vezes solicitava a minha ajuda na organização dos materiais e/ou gestão do grupo.

O ambiente pedagógico vivido na sala era positivo, existindo coerência nas abordagens da educadora e da auxiliar de ação educativa.

1.1.3 Grupo de crianças

No meu primeiro momento de estágio, o grupo da sala Azul era constituído por onze crianças de idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, havendo sete crianças do sexo masculino e quatro crianças do sexo feminino. Estas crianças frequentavam um

infantário pela primeira vez. O grupo era bastante autónomo, sociável e carinhoso. Sentia-se que dominavam a sala com sentido de pertença, por terem todos os materiais ao seu alcance e explorarem-nos de acordo com a sua vontade. Mantinham relações e interações constantes entre pares, apesar do sentido de partilha estar ainda em construção para todos.

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

As rotinas da Sala Azul mostravam-se flexíveis, respeitando as necessidades das crianças e auxiliando-as na aquisição de certos hábitos que irão servir de base para novas aprendizagens futuras.

A nível da alimentação algumas crianças necessitavam do apoio do adulto durante todo o momento das refeições, enquanto outras se mostravam já autónomas durante todas ou algumas etapas da refeição, explorando os alimentos e alimentando-se quer com a colher ou com a mão. Durante este momento eram três 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”.

A educadora organizava o dia a dia nos momentos de brincar de forma livre. Consoante iam chegando, as crianças exploravam os brinquedos da sala que iam arrumar quando se aproximava o momento de reunir em grande grupo. Após o grande grupo, as crianças voltavam a brincar livremente pela sala e se a educadora tivesse alguma atividade para realizar preparava tudo e chamava-as individualmente para realizar a atividade nas mesas. No que diz respeito à brincadeira no espaço exterior, foram poucas as idas do grupo a este espaço, devido às normas que a instituição implementou face à situação de pandemia.

Relativamente à higiene, esta era sempre realizada com o auxílio do adulto uma vez que todas as crianças da sala utilizavam fralda.

1.1.4 Espaço e materiais

O espaço foi pensado pela Educadora de forma a propiciar um ambiente encorajador de explorações, descobertas e procura de autonomia de forma que através de tomadas de decisão, as crianças resolvessem e ultrapassassem problemas com que se deparassem.

A sala azul estava organizada de modo a proporcionar um ambiente estruturado, flexível, confortável, desafiante, seguro e que promova o bem-estar e interação entre as diferentes áreas de conhecimento. A instituição disponibiliza um aquecedor nas salas e estes são utilizados essencialmente durante o inverno na hora da sesta, dado que não havendo movimento, mesmo estando tapados com mantinhas, o frio faz-se sentir. A sala caracteriza-se por um espaço amplo, estando os materiais e mobiliário encostados às paredes de forma a deixar livre o espaço central. De realçar que os catres para a hora do repouso permanecem sempre empilhados dentro de um móvel, dando assim mais espaço à sala. Todos os materiais/mobiliário estão dispostos de forma a facilitar o acesso das crianças aos mesmos. Quer com o armário onde permanecem arrumados alguns brinquedos como peças de encaixe, carros, bonecos, as crianças sentem-se totalmente à vontade para retirar e colocar brinquedos, desarrumar e arrumar. Nas paredes da sala não são expostos trabalhos de forma que todos os possam apreciar e rever-se neles.

1.1.5 Espaço exterior

No espaço exterior da “Instituição A”, existe um escorrega, uma casinha de plástico, dois baloiços de mola (em forma de zebra e cavalo), diversos andarilhos para promover os primeiros passos, triciclos para bebés e carros de andadores. Este espaço não é muito extenso e assemelha-se a um terraço, O pavimento é de borracha verde. Na minha opinião não é o mais adequado para as crianças, pode não parecer, mas quando as crianças caem acabam por se magoar pelo que talvez seja esse o motivo que faça com que não haja mais equipamentos e brinquedos ao dispor das crianças.

Também a pandemia, algumas vezes evocada para justificar determinadas decisões institucionais, pode ter contribuído para uma redução ou inexistência dos mesmos. Ainda assim, na minha opinião poderiam existir outros materiais igualmente importantes, tais como bolas, peças de encaixe e bonecos que proporcionasse uma maior exploração às crianças.

O acesso ao exterior era bastante limitado, uma vez que passamos por uma situação pandémica. Assim, as crianças só poderiam ir ao espaço exterior uma vez por semana durante uma hora, para que todas as salas, cada uma com um dia específico, pudessem usufruir do espaço exterior. Nos momentos planeados para brincadeira no exterior todo o grupo se deslocava para lá e, já sem a limitação de espaço, brincavam e exploravam-no livremente. A brincadeira neste espaço proporcionava-lhes muita alegria e satisfação, pois era notório o quanto adoravam brincar no parque.

O escorrega e os carros andadores eram os brinquedos com que as crianças mais gostavam de brincar, sendo que, por vezes originava conflitos por alguns dos colegas serem mais demorados a subir as escadas de acesso ao escorrega ou no caso dos carros, não haver em número suficiente para todos, o que obrigava a uma intervenção dos adultos neste tipo de conflitos, visto ainda não os conseguirem resolver entre si. Quando as crianças não tinham acesso a algum equipamento corriam umas com as outras ou simplesmente apanhavam folhas secas que com o vento caíam no parque. Por vezes, vinham chamar o adulto para ver as folhas, apanhar e brincar juntamente com elas.



Fotografias 1 e 2 – Brincar no espaço exterior

Na minha opinião considero que o desempenho com as crianças é tão importante dentro da sala como no espaço exterior e o que observei foi uma maior valorização das atividades praticadas em sala que contrastava com a participação e interação com as crianças no espaço exterior. De acordo com as minhas convicções, construídas através da minha experiência profissional e dos momentos de estágio, assim como das leituras teóricas que fiz para desenvolver este projeto de investigação, considero que quando as crianças estão no exterior devem-no explorar ao máximo e, sempre que seja oportuno. O adulto pode participar na brincadeira quer dialogando e mostrando interesse pelas suas brincadeiras, quer propondo desafios que as ajudem a refletir e ir mais além nas suas intencionalidades – pois isso transmitir-lhes-á confiança nas suas ações, um fortalecimento das suas interações, além de potenciar a criatividade e sentido crítico. Indo contra as minhas convicções, tendo em conta a reduzida utilização do espaço exterior, optei por assumir também uma atitude de maior observação e menor intervenção para não me sobrepor nem ir contra a atitude estabelecida pela equipa de sala. Porém, importa salientar que se tivesse notado uma maior abertura e liberdade neste contexto para me expressar, gostaria de nesse tempo de exploração livre ter feito com as crianças pequenas construções com as folhas e colocar questões.

Através das minhas observações, pude constatar que quando as crianças estavam no espaço exterior aproveitavam ao máximo todos os cantinhos nele existentes, assim como todos os materiais que existiam no parque. Uma das situações que observei com bastante curiosidade foi uma criança que ainda não andava, mas mesmo assim não deixava de explorar o espaço, gatinhando ou recorrendo à ajuda do adulto, para que conseguisse alcançar o brinquedo/equipamento que desejava, como por exemplo andar no escorrega.

Durante o período de estágio foram evidentes algumas evoluções no grupo. A nível do desenvolvimento do sentido de partilha existiam já crianças no final do meu estágio a realizar construções em pequenos grupos, 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 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, tal como irei abordar no capítulo seguinte.

1.1.6 Segundo momento de estágio

No meu segundo momento de estágio, o grupo da Sala Azul/Laranja (mudaram para uma sala maior e o nome desta agora era laranja) já possuía um maior número de crianças relativamente ao primeiro momento – quinze. O grupo que já se mantinha viu sair um elemento, porém, contou com a presença de mais quatro crianças, todas a iniciar o percurso na instituição pela primeira vez.

No momento em que realizei este meu segundo estágio senti que, apesar de maioritariamente bem-dispostos e muito exploradores, alguns elementos do grupo estavam em adaptação relativamente ao espaço (sala e exterior), à equipa e aos seus pares. Algumas crianças estavam a frequentar a creche pela primeira vez choravam muito, não queriam estar junto das outras crianças e por vezes nem do adulto. Não brincavam em nenhuma área e quando íamos ao exterior também não brincavam.

Os aspetos variáveis mais visíveis entre os dois momentos de estágio prendem-se com a mudança de espaço, ou seja, de sala, bem como as alterações no grupo, no que respeita à faixa etária e à saída/entrada de crianças. Senti que estas variantes influenciaram algumas ações que observei, nomeadamente a disputa pela atenção do adulto entre as crianças que já pertenciam ao grupo e as crianças que haviam chegado, estando uma delas numa situação de adaptação a todo o novo ambiente e necessitando muito do apoio, compreensão e carinho/contacto físico do adulto. Outra ação observada prende-se com a exploração dos vários espaços da sala, esta ser maior que a anterior e as crianças terem mais espaço e áreas para explorar.

A nível de linguagem houve também uma grande evolução, uma vez que a maioria das crianças já eram capazes de pronunciar enunciados com mais de duas a três palavras, dando-se a conhecida “explosão” de vocabulário. As suas frases já verbalizavam necessidades, interesses e informações/novidades que queriam partilhar com os amigos. 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 lembravam algumas músicas conhecidas das crianças.

As rotinas da Sala Laranja continuaram a ser flexíveis, sendo que as horas de ida para o almoço, lanche e sesta passaram a ser mais tarde, uma vez que as crianças estavam já mais autónomas e não necessitavam de iniciar estes momentos tão cedo.

A nível de organização de sala, esta possuía muito mais livros, a área das construções/garagem tinha novos materiais muito explorados como transportes e peças de encaixe mais pequenas. Existiam também muito mais materiais para o jogo simbólico como malas, roupas, aventais e réplicas de utensílios de cozinha. As mesas eram agora 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 das crianças, sendo que o grupo se mostrou muito entusiasmado com a oportunidade de poder decidir onde brincava. A área preferida maioritariamente era da casinha, o grupo de crianças gostava muito de brincar com os pratos, talheres, copos, alimentos em plástico que faziam de conta que estavam a preparar comida. Gostavam muito de brincar com os seus pares e conseguiam fazê-lo de forma tranquila sem conflitos.

Observei que algumas crianças brincavam com os carrinhos, mas, rapidamente os largavam para irem brincar com as outras crianças na casinha.

As paredes da sala davam lugar a algumas produções das crianças que iam sendo realizadas consoante estas demonstrassem interesse ou aceitassem propostas da equipa pedagógica relativamente a produzir algo. A educadora confidenciou-me ainda no primeiro momento de estágio que não tinham autorização superior para expor nas paredes as atividades realizadas com as crianças, para não as estragar, o que permaneceu ainda no segundo momento de estágio embora aos poucos o fossem fazendo.

1.1.7 Espaço exterior

A sala laranja não tinha acesso direto ao espaço exterior, razão pela qual as educadoras e as crianças acediam por uma porta que passou a ser usada para acolhimento e entrega das crianças, de modo a evitar o ajuntamento de famílias em contexto da pandemia.

Durante o primeiro momento de estágio, a sala azul apenas foi uma vez ao espaço exterior. Existiram alguns momentos de reflexão em que observei várias vezes que o espaço exterior era pouco utilizado por qualquer sala da instituição. Considero ainda que seria do interesse das crianças ter outras experiências no local, como por exemplo uma caixa de areia, um espaço para uma horta, entre outras ideias que poderiam colocar. Compreendo, claro, as dificuldades que estas poderiam trazer para a instituição. Se fosse possível tentaria adaptar uma caixa de areia para que todos tivessem oportunidade de experienciar novas sensações pois, tal como Horn (2017) considero que:

“Os espaços deverão possibilitar (...) a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades. (...) 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.” (Horn, 2017, p. 21)

Como futura educadora espero conseguir transmitir a importância do espaço exterior aos meus grupos de crianças, pois é nele que as crianças, para além de brincarem ao ar livre, podem observar e experienciar diferentes sensações relacionadas com as temperaturas (clima), explorar movimentos corporais de forma mais intensa (subir e descer escadas, lançar e chutar bolas) e contactar com a natureza (semear, regar, cuidar e sentir).

1.2 Instituição B – Contexto de Jardim de Infância

O meu primeiro momento de estágio em Jardim-de-Infância deu-se no período de 22 de março a 2 de junho de 2021, numa Escola Pública, em Setúbal. O segundo momento, no mesmo local, ocorreu no período de 25 de outubro a 5 de novembro de 2021. Relativamente ao projeto educativo da instituição, não tive acesso por não estar feito.

Atualmente, a nível de oferta educativa, a “Instituição B” dispõe de Pré-escolar, 1º ciclo do Ensino Básico, Ensino para crianças cegas ou com baixa visão e Centro de Atividades de tempos Livres (CATL). Relativamente ao Pré-escolar, valência onde realizei o meu estágio, possui três salas de atividade com capacidade para vinte e cinco crianças, cada.

1.2.1 Infraestrutura e espaço físico

A “Instituição B” está aberta das 8h15m às 19h, de segunda a sexta-feira e funciona em dois edifícios ligados entre si, cuja entrada se dá pelo mesmo local – a receção. No edifício Nascente funciona o 1º ciclo, enquanto no edifício Poente funcionam o Pré-escolar e o CATL. É também neste local que estão o refeitório, salas de apoio às atividades extracurriculares, sala de direção, sala de funcionários, salas de arrumos, balneários e ginásio.

A “Instituição B” 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 ao Pré-escolar e 1º ciclo, cujo acesso pode ser feito nos três espaços existentes: parque infantil, o campo de jogos e o campo de areia. Estes espaços eram utilizados pelas crianças do 1º ciclo das 10h30 às 11h. Este espaço exterior continha pneus, escorrega e baloiços, campo de jogos, que no caso das crianças de pré-escolar é usado maioritariamente através do uso de triciclos e trotinetes, e tem parte de campo só areia onde tem os materiais como: baldes, pás, carrinhos de mão entre outros). Saliento que em tempos de

pandemia os grupos de pré-escolar e 1º ciclo não se misturavam nas brincadeiras e os intervalos eram em horas diferentes.



Fotografias 3 e 4 – Brincar com os materiais

Relativamente ao pavimento, este apresenta-se em três formas distintas: sintético, terra e cimentado.

1.2.2 Equipa Pedagógica de sala

Trabalhar em equipa, pode ser um aspeto positivo no que se refere à evolução profissional de cada um e também à melhoria da qualidade dos ambientes educativos. Janet Moyles (2010), afirma que só trabalhando em equipa é possível encontrar estratégias que visem, de forma eficaz, o progresso dos contextos educativos, através da evolução das práticas pedagógicas. A opinião da assistente operacional é sempre tida em conta, existindo espaço para que a mesma possa propor ou sugerir as suas ideias à educadora.

Trabalhar em equipa não é sinónimo de trabalhar apenas com a assistente de sala, de planificar atividades em conjunto ou de ter reuniões para dividir tarefas. O essencial do trabalho em equipa é dar voz a todos os membros da mesma, é partilhar dúvidas, refletir sobre as práticas pedagógicas, é confrontarmo-nos connosco mesmos e sermos confrontados pelos colegas. Assim, e concordando com Hohmann & Weikart, podemos dizer que “a colaboração entre o pessoal permanente e o pessoal de apoio assegura que todos os adultos que, dentro da organização, estabelecem contacto com as crianças, trabalhem para o mesmo objetivo e sigam estratégias semelhantes para o

atingir” (2004, p.134). A equipa da “Instituição B” é constituída por uma educadora de infância, formada na Escola do Magistério primário de Évora, no ano de 1984.

Em relação à assistente operacional, não tenho informações acerca do seu percurso profissional, uma vez que a educadora esteve algum tempo sem assistente, tendo apenas uma ajudante na parte final da manhã para levar as crianças para almoçar e no período da tarde, ajudante essa que apenas começou a fazer parte desta rotina já no final do meu estágio.

A educadora cooperante rege-se pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna considerando que “A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 2002, p. 141).

Apesar de nunca ter experienciado e vivido este modelo no contexto de jardim-de-infância, reconheci rapidamente as características deste modelo desde o primeiro dia em que entrei na sala 1, nomeadamente alguns momentos da rotina e os materiais utilizados. Os materiais utilizados na sala 1, “(...) são, antes de mais uma manifestação de uma imagem de uma criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise de regulação social, interpessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 26) sendo também “(...) facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque M. A., Escola Moderna, 2006, p. 9).

Em conversa com a educadora cooperante, esta referiu que o mais importante para si é a filosofia/valores deste modelo, a iniciação à democracia e não os quadros que muitos profissionais identificam como a principal característica deste modelo. A educadora dá muito valor ao espaço exterior, utilizando-o para realizar diversas atividades como pintura livre, o desenho à vista e o jogo com o paraquedas.

1.2.3 Caracterização do grupo

O grupo da Sala 1 é composto por vinte crianças, com idades entre os cinco e os seis anos, sendo oito do género feminino e doze do género masculino. No grupo, quatro

crianças transitaram do ano letivo anterior, e dezasseis entraram de novo no jardim de infância.

A nível cognitivo, é um grupo que apresenta diferenças na sua capacidade de atenção/concentração, existindo crianças que conseguem manter a sua concentração por alguns períodos de tempo, especialmente em tempo de projeto, mantendo o seu interesse no que está a ser falado, questionando e querendo saber/descobrir mais. É evidente a sua dedicação e empenho em desenvolver atividades/tarefas do princípio ao fim, enquanto outras necessitam que o adulto chame a sua atenção para o foco da atividade, especialmente em momentos de grande grupo.

Em termos linguísticos, a grande maioria do grupo apresenta muita facilidade em comunicar, o que favorece o processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da linguagem. Praticamente todas as crianças dispõem de um discurso oral coerente e de acordo com o expectável para a sua faixa etária. A única exceção verificada ao nível do que foi mencionado anteriormente, acontece com uma criança, que está diagnosticada com espectro do autismo e que em casa está sujeita a três línguas: português, inglês e turco.

Comparativamente ao grupo de crianças do primeiro momento de estágio, era evidente neste grupo uma maior maturidade relativamente às brincadeiras no espaço exterior. Este fator devia-se não só à faixa etária, uma vez que estas crianças eram mais velhas, mas sobretudo à forma como exploravam o espaço exterior em dinâmica e em tempo, algo claramente incentivado e proporcionado também pela equipa pedagógica. Quando estavam no exterior não dependiam tanto do adulto, este grupo era mais autónomo.

No meu segundo momento de estágio, o grupo era composto pelo mesmo número de crianças – vinte – sendo que de um momento de estágio para o outro transitaram dezassete crianças para o 1ºCEB e integraram o grupo dezassete novas crianças. Das três crianças que se mantiveram no grupo, duas não tinham ainda idade para ingressar no 1ºCEB e uma devido a ter espectro de autismo.

A cooperação e o cuidado entre pares mantiveram-se relativamente à minha primeira experiência de estágio, sendo que o grupo demonstrou estar integrado. No entanto,

era evidente por parte de algumas crianças dificuldades nas rotinas e cumprimento de regras da sala, uma vez que era o início do ano letivo e a maioria nunca ter frequentado um infantário/escola. Desta vez, tive oportunidade de acompanhar o estabelecimento de regras em grande grupo bem como o transmitir aos novos elementos do grupo algumas práticas recorrentes da rotina como o preenchimento dos mapas e a escolha das tarefas.

1.2.4 Espaços e materiais

A organização do espaço educativo dita a forma como todas as interações lá ocorrem, e neste caso específico, a sala 1 está organizada por áreas, tal como defende um dos modelos pedagógicos seguido pela educadora cooperante, o MEM. A organização do espaço é, na minha opinião, fundamental no que se refere ao bem-estar de qualquer grupo, sendo também um marco importante na realização de atividades e explorações. Quando me refiro a atividades e explorações, não são apenas atividades propostas pela educadora, mas sim todas as que surgem de forma espontânea e pela iniciativa das crianças. Na educação de infância, o espaço é visto, segundo Edwards, Gandini & Forman (1999, p.157) “(...) como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”.

O terceiro educador é o espaço onde a criança desenvolve as suas atividades. (...)”. Já para Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.26) “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.”

Para além do mural, na grande maioria das paredes encontram-se não só trabalhos expostos, mas também alguns registos dos projetos que são realizados pelo grupo, como por exemplo o registo do projeto “As formigas”. O que se encontra exposto na parede de uma sala de educação de infância transparece, muitas vezes, as ideias e crenças do profissionalismo. Malaguzi (1984, cit. por Edwards, Gandini & Forman, 1999) estabelece a analogia entre paredes de uma sala com as de um aquário, onde se refletem as ideias, os valores, as atitudes e a cultura dos seus intervenientes. As paredes podem ser sítios para exposições temporárias ou permanentes, como os

exemplos referidos anteriormente, ou para documentar a vida de um determinado grupo. Para este último efeito são utilizados os instrumentos reguladores (ou instrumentos de pilotagem) que, antes de tudo, pretendem estabelecer circuitos de comunicação, onde se relata a vida do grupo. De acordo com o Movimento da Escola Moderna, os instrumentos de pilotagem “ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo”, (Folque M. , 2006, p. 8). Na Sala 1, é possível observar alguns destes instrumentos, tal como já tinha referido na reflexão anterior, nomeadamente: Mapa de Presenças, Mapa do Tempo, Mapa de Tarefas, Mapa de Aniversários, Quero Mostrar, Contar, Diário de Turma e o Calendário. A principal função dos instrumentos de pilotagem é documentar a vida do grupo. Tal como afirma Niza (1996, cit. por Folque, 2014, p.55) estes instrumentos também “(...) ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo) na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa”.

A sala 1, encontra-se dividida por áreas de interesse. Na minha opinião, a sala dispõe de vários móveis que permitem estruturar bem a sala por diferentes áreas e proporcionar bastante arrumação. Com isto, a sala é espaçosa como defende (Zabalza,1998, p.50) que refere que as crianças precisam de “espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializado (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizem nos mesmos).” O espaço “livre” na sala é bom e as áreas estão bem definidas em várias zonas, existindo espaço de circulação entre as mesmas.

1.2.5 Rotinas

O acolhimento das crianças era feito às 8h15 na sala de prolongamento, até à entrada das três educadoras por volta das 9 horas, levando cada uma o seu grupo para a respetiva sala. Enquanto aguardavam pelas crianças que chegavam até às 9h30, as restantes faziam jogos e brincavam com instrumentos musicais. Seguia-se a reunião de grande grupo, onde era feito o planeamento do dia, a marcação das presenças e partilha das crianças. “Acolher é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. (...) é criar um espaço-tempo de bem-estar

relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia (...)”, (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 73). Como a educadora cooperante privilegiava bastante o tempo de recreio devido ao interesse e bem-estar das crianças, tentava não despender demasiado tempo nesta atividade.

Seguia-se o recreio, em que todos os dias quando o estado do tempo assim o permitisse, as crianças brincavam no exterior. Quando as crianças estavam no espaço exterior elas corriam, saltavam, pulavam de forma divertida e liberal. Mesmo neste período sendo limitado o espaço, não havia qualquer tipo de constrangimento para o grupo, pois o importante para eles era estar na rua. Uma das observações que fiz, era quando a sala 1 ficava no espaço de areia, a educadora conseguia chegar mais cedo ao espaço exterior e deixava o grupo ir para o equipamento onde estava o escorrega e baloiço até chegar a sala que pertencia naquele dia ao equipamento. Para a educadora todos os momentos tinham de ser aproveitados pelas crianças.

Após o recreio as crianças faziam a higiene e brincavam nas áreas ou realizavam alguma atividade proposta pela educadora. No final da manhã as crianças realizavam a higiene que antecede o almoço e iam para o refeitório com a assistente operacional. Uma vez que, o refeitório é partilhado por todo o pré-escolar e 1º ciclo, estavam definidos turnos para almoçar. Primeiro almoçavam as crianças das 3 salas de jardim de infância e depois as de 1º ciclo por turnos. Após a refeição, o grupo dirigia-se novamente à casa de banho para fazerem a higiene acompanhados por uma assistente, voltando a brincar no exterior se o tempo permitisse, até ao final da hora de almoço das educadoras.

Neste tempo as crianças iam para o espaço exterior com as assistentes operacionais, brincavam de forma livre juntamente com as crianças das outras duas salas de jardim de infância. O espaço utilizado era apenas o dos equipamentos (escorrega, baloiço, pneus) e o espaço de areia. Como havia mais crianças era preferível ter o grupo todo por perto e as assistentes acabavam por se apoiar umas às outras.

Por volta das 13h30 regressam à sala e cumpriam a planificação combinada com a educadora: histórias e respetivos desafios, jogos, dramatizações ou brincar nas áreas. Por volta das 15h a educadora voltava a reunir o grupo para o momento de avaliação

do dia, em que se apresenta e/ou analisava o que foi feito, assim como outros assuntos que se considerava relevantes. Parte do grupo é entregue às 15h30 pela educadora aos familiares, as restantes crianças seguem para o lanche com a assistente operacional, seguindo-se mais um momento de exterior sempre que as condições meteorológicas o permitissem. Quando o número de crianças era menor as assistentes operacionais colocavam brinquedos (baldes, pás, carro de mão) para as crianças brincarem de forma livre e com os seus pares. Sempre que possível também punham as trotinetes e triciclos para as crianças.

Tal como referi anteriormente, apesar de existir uma rotina definida era flexível. O mesmo acontecia com o cumprimento dos horários, não existindo uma rigidez para que tudo fosse cumprido tal e qual como estava definido, o que na minha opinião era bastante positivo para o grupo de crianças. Por exemplo, quando as crianças se encontravam envolvidas nas atividades, não havia uma grande preocupação em que estas terminassem o que estavam a fazer para se dirigirem para o recreio à hora estipulada, existia um cuidado para que este tempo não ficasse para trás e as crianças não podiam ir ao recreio “descomprimir”.

“Portanto, a disponibilidade de um tempo capaz de permitir às crianças iniciarem, darem continuidade e concluírem seus projetos é fator decisivo no entendimento de uma criança protagonista, na medida em que lhe possibilita fazer escolhas de acordo com seu interesse, (...) para construir toda a sequência de ações, do início ao fim.”, (Horn M. d., 2017, p. 31).

1.2.6 Espaço exterior

No caso concreto do espaço exterior, este é planeado e organizado pelo educador de infância de forma a criar diversas oportunidades de aprendizagem. O espaço exterior permite que as crianças vivenciem experiências como brincar, socializar, interagir, correr, saltar, pular e gritar. Também aqui podem realizar atividades propostas pelo educador desde a pintura livre, o desenho à vista e até os jogos. Por essa razão, os espaços são alvo constante de planeamento, estruturação e reestruturação para continuarem a ser atraentes e estimulantes para a criança.

Relativamente ao espaço exterior, Hohmann & Weikart consideram que “O tempo de ar livre (...) é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas. (...) permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior.” (2004, p.432 e 433). O espaço exterior da “Instituição B” é bastante amplo com uma zona de parque com escorrega e dois baloiços, outra zona que só contém areia e algumas árvores e por último o campo de jogos onde o grupo anda de trotinetes e triciclos. Estas zonas são divididas de forma rotativa pelas três salas de jardim de infância, diariamente, como por exemplo, segunda-feira a Sala 1 ia para a zona dos equipamentos e só voltava novamente na quinta-feira. As crianças durante a brincadeira espontânea no exterior “(...) evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior. (...) É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 212). Concordo ainda com os autores atrás mencionados, quando referem que a criança deve ter tempo para brincar espontaneamente não só no exterior, mas também no interior da sala. Noto que a educadora dá importância às idas ao espaço exterior com o grupo, principalmente quando estão a realizar uma atividade mais demorada, para que o grupo possa aproveitar o tempo de exterior que é limitado até ao intervalo do 1º ciclo (devido à pandemia, as crianças de jardim de infância não podem estar no exterior ao mesmo tempo que as crianças do 1º ciclo). Muitas vezes a educadora aproveitava o bom tempo para ir ao exterior logo após o momento da fruta da manhã.

Pude observar que quando as crianças chegavam ao espaço exterior, exploravam-no de forma intensa. As brincadeiras entre as crianças eram muito criativas, pois quando estávamos no espaço de areia sem qualquer equipamento, elas arranjavam sempre formas de o explorar, como por exemplo: fazer “escavações” nas pedras com paus para saber o que podiam encontrar (chegaram encontrar caracóis), fazer desenhos na areia e delinear caminhos e “casas” para as formigas que encontravam.

Outras brincadeiras que faziam era jogar à apanhada e à bola, pois mesmo quando não a tinham, agiam como se tivessem, andando atrás uns dos outros e simulando um jogo de futebol com passes e golos. Num dos dias, uma criança arranjou um pedaço de

papel de alumínio e fez uma bola para jogar. Quando as crianças vinham para o espaço exterior era visível a sua alegria e como se sentiam livres de poderem correr, saltar e até gritar.

As crianças quando iam para o recreio tinham três espaços que podiam usufruir: um era a zona do equipamento que tinha um baloiço, um escorrega, pneus e zona com areia. O outro era o campo de jogos onde andavam de triciclos, trotinetes e faziam corridas de forma a libertar as suas energias e por último, o espaço que só tinha areia e as crianças brincavam com baldes, pás, carrinhos de mão e formas. Devido à pandemia e para não se juntarem as três salas de jardim de infância, as educadoras fizeram um mapa e todos os dias iam para um espaço diferente.

Quando as crianças iam para o espaço exterior adoravam correr e gritar, sentiam-se livres e expressavam-no entre sorrisos e gargalhadas. Como o recreio tinha uma duração de trinta minutos, muitas vezes a educadora seguia com o grupo para uma zona perto da sala e deixava-os ainda brincar mais um pouco. Algumas vezes não usavam qualquer material para que brincassem livremente, como andar a correr, observar os vasos das plantas, jogar apanhada e outras vezes a educadora distribuía arcos e também fazia jogos como o jogo do paraquedas ou o jogo do abraço.

O paraquedas era um pano grande, redondo e colorido em que as crianças agarravam à volta, sendo que umas vezes brincavam com bolas pequenas de plástico não as podendo deixar cair ao chão e outras vezes a educadora fazia brincadeiras como juntarmo-nos todos debaixo do paraquedas, como se estivéssemos numa tenda, algo que entusiasmava muito as crianças.

Quanto ao jogo do abraço, este consistia no encontro de duas crianças que estavam em diferentes equipas separadas por quadrados pintados no chão, mas a quem lhes tinha sido atribuído pela educadora um número. Assim, a criança de cada equipa que tivesse o mesmo número, teriam de percorrer em simultâneo o caminho de quadrados e aquando do encontro dar um abraço. Este jogo promovia (explica o que a educadora pretendia ao fazer este jogo) e talvez por esse motivo, as crianças demonstrassem muito agrado em realizá-lo, sendo que o solicitavam frequentemente à educadora

pois, com este jogo as crianças mostravam uma forma carinhosa e conforto com o outro.

O meu papel neste jogo inicialmente foi de observação, pois quis perceber como funcionava, qual era a intenção da educadora e a reação das crianças em relação a este. Quando percebi como funcionava também comecei por participar e até sugeri noutros dias repeti-lo. As crianças ao realizarem este jogo interagiam e dialogavam umas com as outras, e ajudavam aqueles que tinham mais dificuldade na sua execução.

Capítulo IV - Descrição e Interpretação das intervenções

Neste capítulo irei apresentar as minhas intervenções realizadas nos dois contextos de creche e jardim de infância.

A pandemia que o mundo atualmente atravessa fez com que as instituições tivessem de reorganizar as suas rotinas para que as crianças das diferentes salas pudessem beneficiar de todos os espaços, sem descurar os cuidados de prevenção para evitar a propagação do vírus Covid-19. Assim, a utilização do espaço exterior da instituição ficou um pouco mais limitada sendo que cada sala passou a ter um dia específico destinado para a sua utilização.

Independentemente das regras estabelecidas pela instituição, foi possível constatar que as crianças valorizavam e aproveitavam muito bem o tempo passado no espaço exterior, explorando-o de forma entusiástica e intensiva. Algumas crianças faziam-no de forma autónoma, enquanto outras procuravam mais contacto com o adulto ou demonstravam maior necessidade da sua presença para apoiar as suas explorações.

1.1 Intervenção em Contexto de Creche

Logo no primeiro momento de estágio, observei:

“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: 16/11/2020

Quando as crianças estavam no espaço exterior, exploravam o máximo permitido e com os brinquedos que se encontravam no mesmo. Pude observar que as crianças sentiam necessidade de frequentar o espaço exterior, uma vez que não era possível fazê-lo todos os dias. Sempre que as crianças permitiam e até mesmo quisessem

ajudava algumas crianças alcançarem (subir para o escorrega, ir para os triciclos) o que queriam e também participava nas suas brincadeiras.

As subidas e descidas no escorrega e nos bancos do exterior a utilização da casinha, bem como a exploração dos triciclos e andadores eram muitas vezes encaradas como grandes desafios e por isso acarretavam diversas vezes algum medo por parte das crianças mais novas. Como elemento da equipa e adulto de referência intervim diversas vezes no sentido de ajudar a criança a enfrentar essa dificuldade, mostrando-me presente para a apoiar e encorajar, demonstrando que ela era capaz de o fazer, mesmo que necessitasse da minha ajuda para estar mais confiante. Tal como Bilton, Bento, & 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”.

Antes de iniciar a descrição das atividades por mim propostas, devo referir que uma das grandes dificuldades com que me deparei num dos momentos de estágio em contexto de creche foram as condicionantes relativas ao uso do espaço exterior, impostas pela instituição. Tal como referi no capítulo “IV”, devido à situação pandémica cada sala tinha destinado um dia para frequentar o espaço exterior e uma vez que o primeiro momento de estágio aconteceu no inverno, pouco conseguimos utilizar o exterior a tempo inteiro, pois ou estava a chover nesses dias ou começava a chover a meio da sua exploração. Deste modo, embora tenha planeado e proposto à educadora cooperante realizar todas as atividades no exterior, apenas consegui iniciar uma delas, mas tive que terminá-la na sala por começar a chover. Todavia, optei por cumprir a planificação, apenas com a condicionante de ter de o fazer no espaço da sala e não no espaço exterior, tal como pretendia no âmbito do meu projeto de investigação.

1.2 Atividades sensoriais: quadro sensorial e garrafas da calma

Durante o meu primeiro momento de estágio em creche, propus à educadora cooperante criar um quadro sensorial, tendo sido o primeiro contacto das crianças com este tipo de material, uma vez que a educadora ainda não tinha tido oportunidade de o fazer. A inclusão de um quadro sensorial como material da sala foi

uma novidade. Esta proposta foi bem aceite pela educadora que me apoiou na gestão das explorações pelas crianças e aprendizagem que dessa experiência decorreram.

“O quadro sensorial continha várias janelas, onde existiam várias texturas como: esfregão verde, massas, esponja, botões, esfregão de arame, fita de Natal. As crianças mostraram logo interesse em observar e mexer nas várias texturas”.

Nota de campo 23/11/2020

A exploração dos materiais do quadro sensorial, permitiu-lhes contactar com diferentes texturas e sentir novas sensações, expressas nas suas reações tais como: espanto (quando tocavam no esfregão ou na esponja), sorrisos (mexendo nas massas e no pedaço de tule) e admiração (na fita de Natal). Proporcionou ainda ao grupo de crianças não só explorarem o quadro em si como promoveu uma maior interação entre as próprias crianças. Ao longo do e tempo de estágio foi gratificante ver o interesse que o grupo teve com esta experiência, visto solicitarem frequentemente o quadro para explorar.

“O quadro sensorial não estava ao alcance (A educadora achou melhor o quadro não estar ao alcance das crianças de forma que não se estragasse) das crianças, mas sempre que era solicitado por alguma criança um dos adultos iria buscar e sentar-se com a criança, onde acabava sempre por se juntar outras crianças”.

Nota de campo 25/11/2020



Fotografia 4 - Quadro sensorial

Dado o sucesso que o quadro sensorial fez junto das crianças e uma vez que o grupo demonstrou uma grande curiosidade natural e vontade de experimentar novas atividades, optei por dar continuidade a atividades que estimulassem os cinco sentidos adequadas a esta faixa etária, introduzindo as garrafas da calma. Assim, ficariam também com este novo elemento à sua disposição na sala para explorarem sempre que sentissem vontade.

Para realizar esta atividade, eu e a educadora utilizámos os seguintes materiais: garrafas pequenas de plástico, água morna, glicerina líquida, purpurinas de quatro cores diferentes (vermelho, verde, azul e dourado) e cola quente. As crianças que se encontravam na sala observavam atentamente o que fazíamos. Uma vez que optámos por utilizar a pistola de cola quente para fechar as garrafas, tivemos muito cuidado para que não se aproximassem demasiado.

Quando as garrafas da calma ficaram concluídas, deixei-as em cima da mesa da sala com o propósito de ver qual seria a reação das crianças. Esta foi bastante positiva, visto terem-nas agarrado de imediato, movimentarem-nas e observarem com agrado o que acontecia. Algumas crianças colocaram as garrafas no chão, para verem o resultado.

“Os números de potes realizados foram de forma que desse pelo menos uma garrafa por criança. De forma que todas as crianças tivessem acesso estes encontravam-se numa caixa ao alcance das crianças, para que sempre que estas quisessem explorar era só irem buscar à caixa.”

Nota:14/12/2020



Fotografia 5 - M. explora a garrafa da calma

Foi muito importante para mim ver que as crianças todos os dias procuravam as garrafas da calma. O movimento lento das cores misturadas com as purpurinas deixava as crianças bastante concentradas a observar o que se passava lá dentro. Muitas das crianças optavam por se sentar ou deitar no chão enquanto manipulavam as garrafas, agitando-as de forma mais lenta e/ou mais rápida para ver o seu efeito (a forma como as purpurinas se movimentavam de acordo com a intensidade dos seus movimentos na garrafa).

A minha intervenção nesta atividade foi maioritariamente ao nível da construção do material e acompanhamento da sua exploração pelas crianças. Tratando-se de uma atividade também sensorial, optei por ter uma postura mais observadora, intervindo essencialmente, quando solicitado pelas crianças ou quando achava necessário, no sentido de despertar a sua atenção para algum pormenor importante "Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo" (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.13).

A reação das crianças quando mexiam nos objetos do quadro sensorial variavam desde ao sorriso e gargalhadas provocadas pelas diferentes sensações sentiam.

Ainda que se trate de duas atividades sensoriais, visto ambas contemplarem a exploração dos cinco sentidos, uma apela mais à exploração do sentido do tato (quadro sensorial) e a outra evidencia mais o sentido da visão (garrafas da calma). A exploração sensorial é muito importante, sobretudo no contexto de creche, pois permite à criança "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).

1.3 A pintura

Esta atividade surgiu a partir da iniciativa de uma criança, pois enquanto o grupo brincava livremente pela sala, uma das crianças expressou o desejo de realizar uma pintura. Quando ouvi a criança mais do que uma vez, questionei a educadora no sentido se perceber se podíamos fazer uma pintura livre com o grupo, ao que esta confirmou. Segundo os autores (Pinazza, Ribeiro, Cardona & Lino, 2008, p. 79) “Dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos”. É muito importante para as crianças que sejam ouvidas pelo adulto e consigam alcançar o que desejam, desde as brincadeiras às atividades que gostam de fazer e contar com o adulto sempre que precisem.

Com a autorização da educadora, fui buscar papel de cenário, tintas de várias cores e outros materiais diferentes dos habituais pincéis, como por exemplo um rodo, de modo a proporcionar uma maior diversidade de escolha dos materiais pelas crianças. Após colocarmos o papel de cenário numa parede as crianças começaram a aproximar-se para pintarem e foram formando pequenos grupos. As crianças que mostraram mais interesse pela atividade estavam sempre a dizer queriam pintar e esperavam impacientemente até chegar a sua vez.



Fotografia 6 - As crianças a realizarem a pintura

No final da atividade todos estavam felizes em especial a criança que sugeriu a atividade.

Todas as crianças ao ver os outros se interessaram em participar na atividade. A educadora deixou a pintura exposta na parede, acrescentado as fotografias de todo o grupo, tendo mais tarde, na reunião de pais, pedido aos pais que descrevessem as qualidades e defeitos do filho/a.

Enquanto as crianças brincavam livremente na sala, eu estava sentada no chão a brincar com algumas crianças e foi quando a M. veio ter comigo e disse que queria “pitai”. Esta criança pedia muitas vezes para pintar e ir para a rua brincar.

Atividade era para ser realizada no espaço exterior, mas pelo fato do edifício ainda se encontrar em pinturas não o pudemos fazer. A educadora aproveitou a pintura para utilizar numa atividade que iria realizar uns dias mais tarde na reunião de pais.

Nota de campo: 19/10/2021

1.4 Imaginário no Mundo de Cartão

No que respeita à temática do projeto de investigação-ação senti que no segundo momento de estágio as crianças estavam mais livres para explorar o espaço exterior, por parte da instituição ter dado autorização. Enquanto preparava uma atividade com recurso a caixas de cartão para ser dinamizada no espaço exterior, que consistia em pintarem-nas livremente com canetas de feltro e de forma espontânea (dentro ou fora da caixa).



Fotografia 7 – Exploração das caixas de cartão

Todavia, devido a uma chuva torrencial, esta atividade teve de ser realizada no interior da sala, o que não afetou o entusiasmo e participação das crianças. De salientar que durante as duas semanas de estágio, em que uns dias o céu estava nublado e outro choveu, as crianças tiveram acesso ao espaço exterior, sem horário pré-definido e juntamente com crianças das outras salas, sem qualquer limite de espaço e distância social, inclusivamente na partilha dos equipamentos, como por exemplo o interior da casinha.

O tempo que decorreu entre o primeiro e o segundo momento de estágio foi maior que o previsto, devido ao confinamento provocado pela pandemia. Por esse motivo, quando regresssei ao segundo momento de estágio com o mesmo grupo, as crianças já tinham transitado para a sala dos 2 aos 3 anos, e foi notório o desenvolvimento das suas capacidades e competências. Pude constatar uma maior autonomia, interação e partilha entre as crianças, assim como algumas brincadeiras mais complexas e prolongadas no tempo. Após conversar com a educadora sobre a evolução do grupo, durante a qual revelou que as crianças mostravam cada vez mais interesse pelas atividades que propunha, sugeri a ideia de levar caixas de cartão para que as crianças pudessem brincar de forma livre e sem recurso a brinquedos e a educadora concordou que era uma excelente ideia. As minhas intencionalidades nesta atividade ao nível do desenvolvimento físico-motor foram facilitar o desenvolvimento da motricidade ampla, equilíbrio estático e dinâmico como o baixar e levantar-se, empurrar, puxar, bater, sair e entrar. Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) realçam a importância do desenvolvimento da criança a nível motor: “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p.8). Ao nível cognitivo, com esta proposta de atividade pretendi fomentar o pensamento simbólico, desenvolvimento da concentração e imaginação (idealizarem a caixa como sendo um avião, barco, carro ou mota). No que respeita ao domínio da linguagem, os meus objetivos com esta atividade era incentivar ao máximo a comunicação e diálogo, assim como promover a autónoma resolução de problemas caso surgissem. Assim, nesta atividade optei por adotar uma postura mais participante, de modo a orientar e proporcionar novas ideias às crianças, afinal, tal como sugerem

Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016): “As relações e as interações que a criança estabelece com os adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p.8)

Os recursos materiais que utilizei nesta atividade foram caixas de cartão com diversos tamanhos e formatos e marcadores grossos de várias cores. As dificuldades sentidas na atividade foi a falta de caixas gerir o grupo, porque queriam todos entrar nas caixas. As crianças procuravam frequentemente outras crianças da sala e adultos para explorarem as caixas de cartão que eu levei com o propósito de exploração livre, interagindo com um “olá/adeus” ou simplesmente com um sorriso que, quando devolvido, motivava a continuação da experiência.



Fotografia 8 – Todos na caixa

As crianças exploraram as caixas de cartão de diversas formas: entrando e saindo de dentro delas, pintando-as livremente com marcadores que lhes facultei, interagindo e dialogando entre si, no sentido de perceberem quantas cabiam ao mesmo tempo dentro da caixa. Aproveitei estas interações para intervir no sentido de familiarizar as crianças com noções matemáticas, introduzindo alguns conceitos mais simples no diálogo como “dentro de”, “fora de”, “atrás de”, “caixa aberta” ou “caixa fechada”. De salientar que esta atividade era para ter sido realizada no espaço exterior, mas nesse momento começou a chover imenso e optei por realizar atividade, mas dentro da sala. Esta atividade foi bastante interessante para o grupo, pois todas as crianças participaram na exploração das caixas sem sequer se lembrarem dos brinquedos das áreas. Foi gratificante ver a felicidade no rosto das crianças enquanto brincavam livre e tranquilamente com as caixas de cartão.

Esta atividade era para ter sido realizada no espaço ao exterior, mas devido estar a chover optámos por realizar atividade na sala. Pelo fato de atividade ter sido realizada na sala as crianças aderiram com entusiasmo esquecendo os brinquedos que estavam ao seu alcance.

2

1/10/2021



Fotografia 9 – Pintar com os marcadores

1.5 Balanço da intervenção em Creche

As minhas principais intencionalidades educativas relativamente às intervenções descritas anteriormente, centraram-se, em primeira instância, em observar, compreender, apoiar e promover o desenvolvimento da criança, nomeadamente a nível emocional, motor, cognitivo e social. Como refere Ferland (2006, p.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”. A partir daí, poderia intervir direta ou indiretamente no sentido de alargar as brincadeiras das crianças, envolvendo-me nelas consoante as suas necessidades, apoiando interações para que superassem desafios e eventuais conflitos e realizassem novas descobertas. Essencialmente, tive a preocupação e/ou necessidade de agir, facilitando a brincadeira no sentido de incentivar as crianças a dar continuidade às suas brincadeiras “propondo estratégias para resolver os problemas encontrados” (Ferland, 2006, p.64), ou desafiá-las a irem

mais além nas suas explorações e despertá-las para o mundo e para as relações sociais, quer através da linguagem, quer através da mobilidade crescente: em que experimentam equilíbrios e diferentes ritmos de marcha ou partilha de brincadeiras. As dificuldades sentidas prenderam-se com o não agir na vez das crianças, sendo sensível e flexível não só aos seus interesses como 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 o facto de cada criança ser única e ter 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, através do apontar ou pegar na minha mão e levar ao que queriam. Considero, portanto, da máxima importância que o adulto observe, oiça, dê tempo e espaço à criança para que se expresse.

Na minha perspetiva, as atividades descritas apelaram de uma forma muito rica aos sentidos e à mobilidade das crianças, pela presença de várias características sensoriais dos materiais explorados. Tal como refere Portugal (2012, p.9), os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras.

1.6 Intervenção em Contexto de Jardim de Infância

As intervenções ocorridas em jardim de infância foram ambas planificadas segundo algumas intencionalidades, tais como: explorar materiais naturais, compreender e identificar as características das formigas, promover o interesse pelos insetos e manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza. Assim como nos jogos tradicionais as intencionalidades foram desde promover a curiosidade e a estimulação, o desenvolvimento de competências, a imaginação, criatividade, testar as suas capacidades e limites, como exploração do explorar vários espaços e promover o interesse pelos jogos.

De referir também que estas intervenções foram previamente discutidas com a educadora cooperante, mostrando-me sempre com uma atitude recetiva a sugestões e

críticas construtivas, de forma a melhorar as minhas propostas, quer a nível da própria atividade como da gestão do grupo, tempo, espaço e materiais. Perante todos estes fatores, 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.

1.7 As formigas

Esta atividade surgiu durante uma reunião de grupo, na qual algumas crianças mostraram interesse em saber mais sobre as formigas, pelo que se decidiu fazer um projeto sobre este tema na semana seguinte. Como refere (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 88) “importa que o educador esteja atento aos interesses das crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver”.

A educadora informou o grupo que no final do projeto, iríamos devolver as formigas ao seu habitat, de onde as retirámos temporariamente para podermos observá-las enquanto o projeto estivesse em curso, tal como explicitado a seguir. A atividade iniciou-se no dia vinte e dois de abril com a leitura de uma história sobre a formiga. Após a leitura da história fui para o computador com o grupo responsável pelo projeto iniciar as pesquisas, nomeadamente: as características das formigas, onde viviam, do que se alimentam, a quantidade de espécies. Quando terminámos a pesquisa o grupo foi dividido pelas diferentes tarefas que escolheram: uma criança desenhou as várias formigas que existem no formigueiro (a formiga rainha, formiga soldado e formiga operária), outra criança desenhou os alimentos que as formigas comem (vegetais, restos de alimentos) e outra desenhou um formigueiro (casa das formigas).

Depois de terminarem, fizeram uma apresentação às restantes crianças. A seguir preparámos uma lista dos materiais que precisávamos para construir um formigueiro na sala. Os materiais utilizados para a construção das casinhas para colocarmos em vários pontos no espaço exterior foram: Quatro caixas de madeira (oferecidos pela ciência viva), paus, troncos, folhas, cartão, rolos de papel higiénico e rafia.



Fotografias 10, 11 e 12 - Colocação das casinhas nas árvores

F: Tânia vamos fazer o formigueiro contigo?

E: Sim, mas temos que organizar primeiro os materiais.

F: Mas, como vamos apanhar as formigas?

E: Com uma folha branca e um pacote de açúcar.

F: Eu sei onde está um formigueiro, podemos lá ir?

E: Claro que sim.

Nota de campo: 22 de abril de 2021



Fotografia 13 – Procurar formigas



Fotografia 14 – Construir o formigueiro

Esta atividade foi realizada em pequenos grupos. Como as crianças tinham estado no recreio anteriormente, rapidamente encontramos um formigueiro, pois as próprias crianças por sua iniciativa foram procurá-los. Após decidirmos o que cada grupo fazia, começamos por fazer uma pesquisa na internet e procuramos as características das formigas. Depois de terminar a pesquisa com o grupo, este ficou a desenhar numa cartolina e escrever algumas características das formigas e do que se alimentavam. Quando terminei a pesquisa com o grupo, fui com outro grupo procurar os materiais que necessitávamos para realizar o resto da atividade, nomeadamente: um frasco de vidro, areia, tecido escuro, elástico, açúcar, lupa, pá e pão. Após, termos os materiais reunidos fui juntamente com o grupo de crianças procurar um novo formigueiro. Colocamos areia no frasco e com ajuda da lupa procuramos a formiga rainha (era uma formiga maior), depois mais algumas formigas e colocamos no frasco. Enquanto as crianças se preparavam para ir almoçar eu e a educadora terminamos o formigueiro, para quando as crianças regressassem conseguíssemos ver. Quando regressamos da hora de almoço observamos que as formigas já tinham iniciado o seu trabalho e já se viam as “estradinhas” que vão contruindo ao longo do caminho para procurarem alimentos.

Foi uma atividade bastante enriquecedora e as crianças gostaram tanto que quiseram repetir, quando receberam a visita da Ciência Viva. Também devido ao seu interesse e entusiasmo, aproveitamos os materiais para construirmos várias casas para espalhar no recreio da escola. Com esta atividade as crianças aprenderam a respeitar as formigas, por serem, seres vivos, pequenos. Com a realização de pesquisa na internet ficaram a saber mais sobre as formigas, como por exemplo: existência de várias espécies de formigas, as características, do que se alimentam e como sobrevivem no inverno. Como defendem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.90) “seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem”.

1.8 Balanço da intervenção em Jardim de infância

Tal como mencionado anteriormente, esta atividade foi sugerida por algumas crianças que tinham curiosidade em saber mais sobre as formigas. Considero que foi uma atividade que correu bem, pois durante a sua realização todo o grupo se mostrou entusiasmado e curioso quanto às informações recolhidas sobre as formigas e a construção do formigueiro na sala. Todos os dias o grupo queria saber como estavam as formigas e se já tinham sido alimentadas.

Por fim, foi bastante enriquecedor fazer esta atividade com as crianças uma vez que me consideravam o adulto de referência do projeto, sendo comigo que vinham ter para

abordar assuntos relacionados com este tema. A reação das crianças foi muito positiva, mostraram interesse na atividade. Não senti grandes dificuldades nesta intervenção, uma vez que a minha experiência profissional na área, aliada ao facto de este grupo de crianças estar habituado a trabalhar por projetos, a pares e/ou em pequenos grupos, fez com que todo o projeto fluísse de forma natural. Brincar/explorar a natureza é muito benéfico para as crianças pois estas envolvem-se de forma livre e espontânea. Uma vez que as crianças se sentem livres, exploram todo o material natural que as rodeia sem se importarem se ficam sujas ou com medo dos bichinhos que podem encontrar. “Ao ar livre, em contacto com a natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 28).

1.9 Jogos tradicionais no espaço exterior

Numa conversa em grande grupo, algumas crianças colocaram questões sobre jogos que se podiam fazer no recreio. A educadora falou sobre alguns jogos da sua infância, sendo que muitos eram idênticos aos que eu praticava, pelo que foi um momento de recordar os jogos da nossa infância, partilhas escutadas atentamente pelas crianças.

A: Tânia, tu ainda te lembras dos jogos quando eras criança?

E: Sim, a Tânia lembra-se. Sabes a Tânia quando era criança brincava todos os dias na rua perto de casa e as nossas brincadeiras eram estas que irei ensinar.

A: Ainda bem que és tu a explicar tudo Tânia.

E: Porquê?

A: Porque... (ficou a pensar) eu gosto de ti e tenho pena que vais embora.

Nota de campo: 1 de junho 2021

Comecei por explicar ao grupo os jogos tradicionais que praticava na minha infância, sendo que alguns foram passando de geração em geração, ainda que por vezes, sofrendo alterações. Kishimoto (2003, p. 24) refere que: “(...) o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo”.

Em conversa com a educadora, planificámos atividades para o Dia da Criança, juntando aos jogos tradicionais, a brincadeira no espaço exterior com os diversos materiais presentes neste espaço, tais como: carro de mão, pneus, elástico, peão, baldes, pás, areia, colheres, trotinetes, triciclos.

Foi uma manhã comemorativa do Dia da Criança muito divertida e com brincadeiras diferentes das que estão habituadas, sendo que todas as crianças mostraram interesse na realização dos jogos propostos, que foram eles: o jogo da mata; o jogo da colher; lançar o peão; o jogo do elástico; saltar à corda; o jogo da onda e de palmas com cantilenas. A maioria das crianças gostou de todos os jogos, mas aquele que mais gostaram e não tiveram qualquer dificuldade foi o jogo do elástico. O que gostaram menos foi o jogo da colher, por terem de fazer um percurso com a colher na boca sem deixar cair o ovo e quase todas as crianças não o conseguiram fazer, deixando-o cair.

Foi muito importante sentir que gostaram e respeitaram sempre as regras sem haver qualquer tipo de conflito. Uma vez que as crianças se sentiam livres e tinham bastantes materiais para explorar.

Jogo da mata: O jogo da mata consiste em dividir um pequeno grupo de oito crianças, em que seis ficavam numa ponta do quadrado e no lado de fora ficavam duas crianças em cada ponta. Um jogador de fora lançava a bola para acertar nos jogadores que se encontravam dentro do quadrado. Como as crianças não conheciam o jogo, foi necessário explicar-lhes o seu funcionamento e as regras. Escutaram-nas com atenção e após algumas experiências conseguiram entrar na dinâmica do mesmo, demonstrando interesse e diversão.



Fotografia 15 – Jogo do mata

Jogo da colher: Neste jogo, as crianças faziam um pequeno percurso, com a colher na boca e um ovo em cima, não o podendo deixar cair. Ao contrário do “jogo da mata” em que as reações de uma forma geral foram de entusiasmo, neste jogo já houve mais diversidade de reações. Algumas as crianças acharam engraçado a maneira como tinham de transportar o ovo e concentravam-se bastante no que faziam. Outras, sentiam receio de deixar cair o ovo, acabando por não completar o percurso, ora por falta de coordenação no equilíbrio do ovo, ora pela rapidez com que o efetuavam com o sentido da competição, acabando por o deixar cair. Quando não terminavam o percurso, algumas demonstravam maior frustração, outras vontades de recomeçar rapidamente para recuperar o tempo perdido. De uma forma geral, as crianças gostaram de experimentar o jogo e incentivar quem estava a fazer o percurso a não desistir, formando equipas de apoio.



Fotografia 16 – Jogo da colher

Lançar o peão: Neste jogo as crianças lançavam o peão com ajuda de um adulto. Ao início mostraram algumas dificuldades em lançar o peão, mas após alguma insistência acabavam por conseguir. Notei que este foi o jogo que menos gostaram, por acharem muito difícil lançar o peão e não ter tanta dinâmica e sentido de competição como os anteriores, quanto mais não fosse, pela sensação de formarem equipas de apoio a quem estava a praticar a atividade. Apesar do adulto ajudar e incentivar, exemplificando as técnicas de lançamento, as crianças não mostraram grande interesse por este jogo. Pude observar ainda que algumas crianças ficavam fragilizadas por não conseguirem lançar e fazer o peão rodar, outras eram mais persistentes até conseguirem.



Fotografia 17 – Lançar do peão

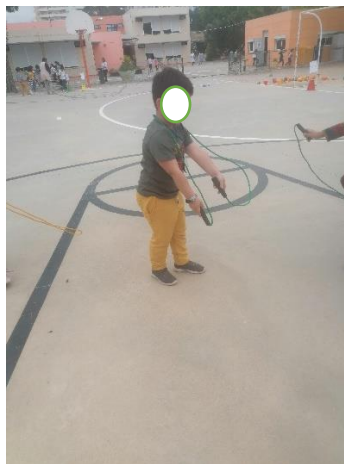
Jogo do elástico: Neste jogo, as crianças formavam grupos de 4 elementos, sendo que dois deles ficavam em pontas opostas do elástico, começando por “segurá-lo” na zona dos tornozelos e abrindo-o a uma largura favorável ao salto pelos dois restantes

elementos que compunham o grupo. À medida que o jogo avançava, o elástico ia subindo pelas pernas para dificultar a atividade e ver até que ponto as crianças conseguiriam saltá-lo, sempre a uma distância suficiente para não se magoarem. Cantando uma canção onde referiam todos os dias da semana (cada dia correspondia a um salto), terminando com “feriado”. Assim, as crianças iam saltando de um lado para o outro do elástico sem o pisar enquanto referiam os dias de segunda a sexta, ao “fim de semana” ambos os pés teriam de ficar juntos dentro do elástico e no “feriado” saltavam para fora cruzando as pernas e o respetivo elástico. Em seguida trocavam: as crianças que “seguravam” o elástico passavam para os saltos e vice-versa). Sem dúvida foi o jogo que todas as crianças gostaram mais de jogar: mostraram imensa curiosidade, muita atenção na explicitação das regras para perceberem como se jogava e quando já sabiam a canção que rapidamente decoraram, estavam eufóricas. Pude observar que este jogo apesar de exigir algum esforço a nível motor, nomeadamente de movimentação de pernas, as crianças mostravam bastante interesse para continuar, o que fez com que eu tivesse de intervir uma vez que algumas crianças já não queriam sair daquele jogo e havia mais para realizar. Tenho noção que interromper a atividade não foi a abordagem que desejava visto ir contra o que defendo que é respeitar a vontade da criança, mas tinha que me adaptar às regras da instituição, nomeadamente o cumprimento do horário do recreio para o 1º ciclo e promover igualdade de oportunidades no sentido de todas as crianças da sala poderem experimentar o jogo. Para compensar essa contradição, optei por deixar o elástico na sala, para as crianças usarem sempre que desejassem, uma vez que todas experimentaram a atividade e conheciam o seu modo de pôr em prática, podendo-o fazer de forma autónoma, sem necessidade de apoio direto do educador. Foi agradável o interesse das crianças pelo jogo e como ajudavam as outras que sentia mais dificuldades em saltar ou simplesmente a cantar. Também aqui formaram equipas de apoio, mas no sentido de cantarem todos juntos com entusiasmo.



Fotografia 18 – Jogo do elástico

Saltar à corda: O saltar a corda foi um dos jogos que as crianças conheciam, por isso tornou-se mais fácil a explicação. Enquanto duas crianças tinham a corda e faziam rodar outras saltavam. Este jogo foi mais fácil e simples para as crianças pois praticamente todas sabiam saltar à corda. Ainda assim, mesmo não sendo novidade, mostravam alegria e interagiam com os pares de forma feliz e participativa, como se fosse a primeira vez que realizassem esta atividade.



Fotografia 19 – Saltar à corda

Jogo da onda e palmas com cantilena: Este jogo é feito a pares em que se utilizam os braços como se fossem ondas e o bater de palmas, enquanto se cantava uma cantilena. O jogo era de todo desconhecido para todas as crianças, mas todas mostraram interesse em aprender. Observei que algumas crianças rapidamente aprenderam como

se jogava e a cantilena, mostraram logo interesse em ajudar as crianças que tinham mais dificuldades e incentivaram o colega aprender. Este também foi um jogo que todas as crianças gostaram muito e com muita insistência por partes deles a maioria já sabia jogar de forma mais rápida e divertida.

Outra das observações foi o facto de os rapazes também participarem nos jogos com entusiasmo. Poucos eram os que tinham dificuldades em aprender a jogar, mas com a minha ajuda e dos colegas acabavam por conseguir. Interagiam com os pares de forma feliz e comunicativa enquanto jogavam e como queriam ser rápidos no jogo, isto porque alguns rapazes já tinham percebido que algumas raparigas jogavam de forma rápida e o objetivo era o mesmo.



Fotografia 20 – Jogo da onda e palmas com cantilena

1.10 Balanço da intervenção

Esta atividade teve a particularidade de dar a conhecer a uma nova geração alguns dos jogos tradicionais que se foram perpetuando ao longo do tempo, aproveitando o espaço exterior para a sua realização, em especial na comemoração de um dia importante. Foi uma proposta que resultou de uma parceria entre crianças e adultos da sala através de uma conversa em grande grupo, envolvendo todos os intervenientes no processo educativo e permitindo desenvolver inúmeras competências, nomeadamente a nível motor. Jogar, por sua vez, corresponde a uma atividade com recurso a regras que devem ser cumpridas pelos seus intervenientes, o que pressupõe

a existência de alguma competição e conseqüentemente tensão, o que poderá ser um fator determinante para a criança aprender a regular as suas emoções.

Com estas atividades, as crianças exploraram os movimentos corporais de forma holística, dominando-os e respondendo aos objetivos propostos pelos jogos, tais como: “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). As crianças entenderam que tinham que ser divididas por pequenos grupos, porque além de estarem três turmas de jardim de infância a frequentar o espaço e realizar as atividades, teria que haver uma gestão do mesmo para que não se juntassem todas, devido às normas que se mantinham por causa da pandemia Covid-19. Isto proporcionou que as crianças dos diferentes grupos estivessem não só atentas ao jogo que iriam realizar, mas também ao dos outros, notando-se uma agitação maior e alguma ausência de concentração aquando da explicação das regras pelos adultos. Porém, os adultos conseguiam contornar a situação, chamando-lhes a atenção garantindo que iriam também realizar os outros jogos.

Est.: Gostaria de saber o que acharam das atividades e se gostaram.

A: Eu adorei! Gostei muito dos jogos que nos ensinaram.

F: Foi espetacular, no recreio também podemos fazer?

Ed.: Claro que sim, alguns dos jogos precisam da ajuda do adulto, mas penso que as assistentes que ficam convosco vão fazê-lo com vocês.

V.: Vou ensinar estes jogos aos meus pais, gostei muito de conhecer os jogos da tua infância Tânia.

Est.: Fico muito feliz por saber que vocês gostaram e vão querer partilhar com as vossas famílias.

Nota de campo: 01 de junho de 2021

Para mim, esta atividade foi importante, no sentido em que aprendi a encontrar estratégias para intervir da forma mais adequada junto das crianças, apoiando-as nas suas dúvidas e/ou dificuldades.

As principais dificuldades sentidas, foi o facto de estarmos a passar por uma pandemia, o que nos limitou o tempo que poderíamos estar no exterior. Espero que a pandemia seja realmente controlada para que as nossas crianças possam ser crianças.

Futuramente pretendo ser uma educadora capaz de levar as atividades possíveis no espaço exterior.

1.11 Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos questionários

No capítulo referente à metodologia deste estudo, explico que recorri ao inquérito por questionário de forma a compreender quais as conceções das educadoras cooperantes sobre o tema de investigação – brincar no exterior. Assim, elaborei o inquérito por questionário com sete questões que considerei pertinentes para o meu estudo, a saber: (Ver inquérito Apêndice nº1) O que pensa sobre brincar no espaço exterior da creche/jardim-de-infância?; Quais são os seus contributos para o desenvolvimento da criança?; Como organiza o exterior para promover o brincar?; Que brincadeiras costuma planear para o grupo de crianças no espaço exterior?; Quais são as dificuldades que sente na promoção da brincadeira das crianças no espaço exterior?; O que faz para ultrapassar essas dificuldades?; Quais são as condições desejáveis para promover a brincadeira das crianças no espaço exterior?. A formulação destas questões teve como objetivo conhecer as conceções das educadoras relativamente ao espaço exterior, nomeadamente como lidavam com o espaço exterior, se proporcionavam atividades para os seus grupos e como superavam as dificuldades que encontravam no exterior. As respostas das educadoras foram muito importantes para compreender a sua prática, relacionando-a com o estudo deste tema no meu projeto de investigação mas também para mim enquanto futura educadora, no sentido em que me proporcionou novas aprendizagens e reflexões acerca da valorização e dinamização deste espaço com as crianças. (Ver as respostas das educadoras Apêndice nº2 e 3).

Ambas as educadoras enviaram as suas respostas via e-mail e disponibilizaram-se para mais esclarecimentos, caso fosse necessário. Irei aqui descrever e interpretar as suas conceções sendo que, ao longo do texto, me irei referir à “educadora A” (creche) e “educadora B” (jardim de infância).

Ao analisar o testemunho da “educadora A”, compreendi que esta considera o espaço exterior muito importante, pois a própria refere: “o brincar no espaço exterior é extremamente benéfico”. Menciona também que o espaço exterior permite desenvolver várias brincadeiras, assim como contribui para o bem-estar das crianças a nível de saúde: “não só pelas inúmeras brincadeiras que podem desenvolver no espaço exterior disponível, mas também porque pode ajudar a criança a desenvolver o seu sistema imunitário, potenciando a saúde.”

Post & Hohmann (2011, p.161) defendem que “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira.” No entanto, não foi o que observei no contexto educativo de creche. As crianças iam ao espaço exterior porque estava planeado naquele momento da rotina específico, não havendo flexibilidade para o frequentarem noutra momento do dia. Na minha opinião, apesar de o espaço exterior ser partilhado e dividido por determinados dias e horas para cada sala devido à pandemia, observei que vários dias o espaço exterior estava livre e podia ser utilizado pelo grupo, o que infelizmente não aconteceu. Além disso, poderia ser um espaço de atividades potenciado como qualquer outro espaço dentro da sala de atividades.

Relativamente aos seus contributos para o desenvolvimento da criança, a “educadora A” refere incidir a sua ação de modo a “respeitar o ritmo de cada criança, respeitando sempre as suas potencialidades e, também, dificuldades.”

Quanto à forma como organiza o exterior, a “educadora A” diz: “Tento sempre colocar à disposição material diversificado para que as crianças possam explorar o espaço e os próprios brinquedos de forma livre”. Lino (2013) alude que “o espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam.”, (Lino, 2013, p.121) facto que durante o meu momento de estágio em creche não observei.

Em relação às brincadeiras que costuma planejar para o grupo no espaço exterior, a “educadora A” refere: “deixo as crianças explorarem de forma livre os triciclos e a zona do escorrega, pois o escorrega é a zona que as crianças mais gostam e privilegiam”. Também afirma que: “pode eventualmente surgir uma atividade mais dirigida, em que possamos realizá-la no espaço exterior. Aí, todo o material será organizado para que a atividade decorra com normalidade”. Esta situação também não foi observada durante o meu estágio, nem nos dias que estavam estipulados ser o grupo da sala a ir para o espaço exterior. Este fator não facilitou a promoção da ida ao exterior uma vez que em alguns desses dias choveu e outros porque as atividades da sala se sobrepuseram a este momento, acabando por não haver tempo na rotina para as crianças brincarem no exterior. Perdeu-se assim, na minha opinião, oportunidades de crianças tão pequenas poderem explorar os seus movimentos quer na utilização dos equipamentos disponíveis, quer de forma espontânea, interagindo entre si ou simplesmente explorando os elementos naturais possíveis no espaço exterior, ainda para mais em contexto de pandemia, em que se encontram socialmente impedidos de utilizar parques infantis públicos devido às regras de contingência gerais. Borràs (2002) enfatiza a importância de as crianças explorarem o espaço exterior referindo que quando vão ao exterior, as crianças “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza” (Borràs, 2002, p.177).

A “educadora A” reconhece as dificuldades que sente na promoção da brincadeira no espaço exterior referindo que “a pandemia que vivemos neste momento, acabou por “roubar” alguma liberdade a todas as crianças” e que estas “ficaram privadas de muita coisa, as quais considero muito benéficas para o seu desenvolvimento”. Assim como “As crianças deixaram de poder conviver e de partilhar brincadeiras”.

Para ultrapassar estas dificuldades a “educadora A” afirma: “Tento arranjar estratégias de forma a poder privilegiar os momentos de brincadeira em sala”.

Por fim, relativamente às condições desejáveis para promover a brincadeira das crianças no espaço exterior, a “educadora A” reconhece que “já não estamos tão limitadas à utilização do espaço exterior”, “é possível utilizar o mesmo com mais frequência e até juntar grupos de outras salas”. Uma das condições desejáveis pela

“educadora A” é que “gostaria de poder ter uma maior diversidade de materiais à disposição das crianças (materiais de exploração sensorial, caixa de areia, etc.)”.

Apesar do reconhecimento do espaço exterior como potencializador de aprendizagens, durante o estágio observei que as crianças não podiam brincar tão livremente, uma vez que a pandemia foi um entrave imposto pela direção da instituição, assim como também observei que o espaço exterior contém apenas o escorrega, uma casinha de plástico e alguns triciclos. Concordo com a “educadora A”, quando refere que poderiam ter mais materiais à disposição das crianças como uma caixa de areia e outros materiais, mas relembro que o espaço também não é muito grande de forma a permitir conter muitos materiais, pois não haveria espaço para estar mais que uma sala no espaço exterior. Na minha opinião, uma forma de superar os limites físicos das instituições, seria a utilização de materiais amovíveis, tais como alguidares com areia, água, baldes, pás, bolas, tigelas, copos e talheres. As saídas e visitas aos parques e jardins públicos também seriam uma opção viável, mas mais difícil por carecer de autorização dos pais que muitas vezes se mostram reticentes em autorizar essas saídas, alegando o facto de os parques e jardins serem longe ou por falta de adultos para ajudar nas saídas com crianças tão pequenas.

A conceção da “educadora B” relativamente ao espaço exterior é idêntica à conceção da “educadora A” no que respeita às oportunidades de exploração que o educador deve proporcionar.

No jardim de infância existiam várias oportunidades de exploração livre do espaço exterior. As crianças gostavam muito de procurar elementos da natureza, tais como caracóis e formigas. Por vezes, chamavam a educadora para explicarem o que estavam a fazer, questionando-a sobre esses assuntos. Outras crianças gostavam de brincar com a areia, assim como os equipamentos existentes: penduravam-se, escorregavam e trepavam, explorando o material. No espaço exterior do jardim-de-infância, as crianças tiveram a oportunidade de observar e explorar a natureza.

“Mais do que “ensinar” ou “vigiar” as crianças nas suas explorações ao ar livre, importa cuidar para que o brincar no espaço exterior seja marcado por momentos de fascínio e de proximidade com a Natureza, fomentadores de sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.29).

Relativamente à organização do espaço exterior, a “educadora B” considera-o “um espaço privilegiado, amplo, arborizado, onde existem vários tipos de árvores e plantas, equipamentos desportivos (campo de jogos) e lúdicos (baloiços, escorrega, pneus), jardim e espaço de horta, tanque de areia, mesas e bancos de madeira.” Como referi anteriormente, o espaço tem estruturas próprias, sendo o parque infantil adequado à faixa etária das crianças. No entanto, existe também muito espaço com elementos naturais – terra, árvores e plantas. A “educadora B” refere que “procuro colocar à disposição das crianças diferentes materiais, como trotinetes e triciclos, arcos, pneus, baldes, pás, carrinhos de mão, pratos, bonecos, carros, entre outros.” Durante o estágio em jardim-de-infância, pude observar que a educadora, à semelhança do que refere, tenta sempre: “promover a criatividade, a descoberta e de incentivar novas brincadeiras e desafios”. Pude observar durante o estágio algumas intervenções da educadora durante o momento de exterior, nomeadamente a promoção de jogos, como por exemplo o jogo do paraquedas, em que as crianças se agarravam à volta do mesmo e a educadora colocava algumas bolas coloridas de plástico, com o objetivo de as criança não as deixar cair em movimento, ou o jogo do degrau, em que as crianças ficavam em fila lado a lado e a educadora ia dizendo cima, baixo, lado, com o objetivo de que as crianças ficassem o maior tempo possível concentradas. “Nestas alturas é importante que os adultos observem e apoiem os movimentos que as crianças fazem, respeitando o espírito da atividade lúdica sem interromper a sua concentração” (Hohmann & Weikart, 1995, p.633).

Relativamente ao planeamento a “educadora B”, menciona que: “[...] Recorro com frequência a este espaço para jogos diversos, caças ao tesouro, atividades de motricidade”. Pude observar durante o meu estágio que a educadora incentivava e proporcionava sempre novas atividades como, “fotografar, desenhar, pintar, observar plantas, insetos, animais da horta, as alterações resultantes das mudanças climáticas, nas árvores, fazer experiências e contar histórias.” Em relação à gestão do recreio a “educadora B” procura controlar o tempo e todos os espaços livres de modo as crianças se expressarem de forma livre e espontânea: “tempo de recreio entendo que este deve ser o mais livre possível, de forma a proporcionar à criança liberdade na escolha das brincadeiras e dar asas à sua criatividade.”

“Entendemos a criatividade como um processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funções superiores como a imaginação, o pensamento, a memória e a brincadeira. A possibilidade de criar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vivenciadas pela criança”. Mozzer & Borges (2008, p.1)

As maiores dificuldades encontradas durante o meu estágio foi a condição do espaço, uma vez que atravessámos uma situação pandémica. Neste sentido, a “educadora B” refere como dificuldades: “A gestão dos espaços e tempos. O nosso espaço exterior é partilhado com 12 turmas de 1º ciclo em regime duplo” assim para o tempo de recreio: “[...] apenas dispomos de meia hora e dentro do horário estipulado das 10.00h às 10.30h. Outro constrangimento prende-se com a rotatividade diária dos espaços.”

Um dos constrangimentos que observei e conversei no momento com a educadora e a própria mencionou na resposta ao inquérito prende-se com: “a carência de um telheiro coberto (para dias chuvosos ou de calor intenso).”, como também “[...] colocação de areia nova para minimizar as saliências das raízes, responsáveis por vários acidentes/quedas nas crianças.” Segundo a “educadora B” sempre que possível: “Procuro espaços exteriores alternativos junto à sala e não utilizados por outros grupos, o que me possibilita alargar também os tempos de recreio”.

“A disposição para lidar com o risco está também relacionada com a capacidade e motivação para aprender, que envolve a segurança, competência e vontade de ter êxito. (...) A vivência de situações de risco e aventura conduz à expansão de barreiras (físicas, cognitivas, emocionais), num ambiente controlado e de suporte, em que a possibilidade de errar é prevista e aceite. O contato com o risco potência a aquisição de atitudes de persistência e de empreendedorismo, levando à interpretação dos problemas como desafios, em que se treina o inesperado e se tira prazer da sua resolução”. Bilton, Bento & Dias (2017, p.71)

No que diz respeito às melhorias do espaço a “educadora B”, revelou que a escola precisava de algumas melhorias, tais como: “Espaços amplos e seguros, arborizados com diferentes tipos de árvores, hortas e com equipamentos diversos, desportivos e lúdicos, materiais de exploração e brincadeira, tanques de areia, mesas e bancos, casa

de árvore”. Durante o meu estágio em jardim-de-infância observei bastante o espaço exterior e a sua utilização pelos educadores e crianças e fiquei com uma ideia bastante positiva, pois apesar de não ser um espaço com tudo o que desejamos para as nossas crianças é, sem dúvida, um espaço bastante amplo com muito potencial para as crianças, visto terem espaço suficiente para correr, saltar, pular, gritar, explorar, usar outros tipos de materiais naturais e do interior da sala para o exterior.

Por fim, outra situação que segundo a “educadora B” deveria ser melhorada – e espera-se que tal aconteça com a resolução da situação pandémica é – “Não haver limitações de espaço e tempo na utilização do espaço exterior.”

À semelhança da “educadora A”, também a “educadora B” considera que a existência de mais espaço, materiais e elementos naturais seria uma mais-valia tanto para as crianças como também para as educadoras, pois desta forma poderiam proporcionar mais momentos e oportunidades de exploração, assim como novas experiências às crianças.

Capítulo V: Considerações finais

No último capítulo deste relatório faço um balanço sobre o processo de investigação que agora culmina. A minha intenção consistiu em partilhar a reflexão sobre as aprendizagens que realizei, as experiências que vivenciei, as dificuldades que senti, enfrentei e ultrapassei. Para tal, é necessário repensar todas as fases deste projeto, desde os primeiros momentos de estágio em contexto de creche e de jardim-de-infância à escolha e estudo da temática da investigação.

A Relativamente à escolha do tema, não tive qualquer dúvida, pois desde que iniciei o meu percurso académico já tinha decidido qual seria o meu tema do projeto final. O início do projeto foi, sem dúvida, uma das minhas maiores dificuldades, uma vez que já tinha algumas informações no primeiro momento de estágio mas sentia-me insegura, pois 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 colegas e das aulas de SIP I e SIP II tomei conhecimento e pude aprofundar esta abordagem metodológica e a dimensão da investigação.

Durante o percurso foram surgindo outras dificuldades, nomeadamente de ser estudante/trabalhador, estagiária e investigadora simultaneamente. No período dos estágios tornava-se complicado conseguir conciliar a vertente de investigação com todas as solicitações das unidades curriculares e usufruir da experiência enquanto estagiária. Para conseguir realizar os trabalhos solicitados, comecei por articular alguns trabalhos académicos com propostas relativas à investigação, assim rentabilizava o meu tempo e aumentava as situações de recolha de informação.

Outra das dificuldades sentida foi a realização de notas de campo. Não conseguir elaborar os registos durante o tempo dos acontecimentos, era uma tarefa muito complicada, pois falhavam 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. Sempre que podia, anotava pequenas

descrições ou palavras-chave e enriquecia as notas de campo em momentos mais calmos, por exemplo na sesta ou na hora de almoço.

Relativamente ao meu diário de bordo, inicialmente realizava as notas de campo relativas à investigação e aos aspetos gerais que ocorriam durante os estágios. No entanto, comecei por perceber que se tornava confuso quando ia analisar a informação para o projeto. Desta forma, passei a anotar tudo o que era relativo ao meu projeto de investigação, colocando os momentos de rotina no computador, nos momentos mais calmos. Desta forma, ficou mais fácil e organizado para mais tarde analisar toda a informação.

Outra dificuldade foi, de facto, não conseguir realizar algumas das minhas propostas de atividades no espaço exterior e o impedimento de usufruir mais vezes deste espaço com as crianças no primeiro momento de estágio, devido à situação pandémica vivida. A instituição colocou algumas regras na utilização do espaço exterior, como, por exemplo, apenas uma sala por semana, ou por estar a chover no momento da atividade.

Considero que observei e refleti bastante sobre o que observava, tanto sozinha como com as educadoras cooperantes. Relativamente à realização de propostas em que teria de assumir a intervenção, existia sempre algum receio, pois apesar de ter experiência profissional nesta área, ponderava muito se avançava com a proposta porque sentia um pouco receosa em relação à atividade que gostava de realizar. Com o passar do tempo e com o apoio das educadoras cooperantes fui ganhando confiança em mim e propunha passei a propor mais atividades de forma autónoma e segura.

Os aspetos positivos foram o conhecimento de duas realidades novas, ao qual estava habituada – a relação com a equipa de sala, mais propriamente as educadoras. Uma das educadoras foi, sem dúvida, uma ajuda bastante importante para mim, tanto a nível profissional, como pessoal. Esta educadora mostrou-me novos ensinamentos, outra perspetiva de como funcionava aquela instituição e a sua maneira de liderar o grupo e interagir com ele, nomeadamente como conseguia cativar as crianças e trabalhar com elas no espaço exterior.

Para responder à questão de investigação “Como potenciar o brincar no espaço exterior, em Creche e Jardim de Infância?” foi fundamental refletir sobre as observações que fiz enquanto observadora participante e não participante e sobre as notas de campo que registei.

É importante destacar o papel do educador, é importante ser destacado enquanto gestor do currículo. O educador de infância tem de conhecer a criança individualmente e o grupo para poder estruturar a sua prática, neste caso, organizar os espaços e os materiais no exterior. É essencial que observe, registre e reflita sobre os momentos e os acontecimentos que decorrem durante o tempo em que as crianças brincam no exterior das instituições. O educador deve organizar o ambiente educativo de forma a que as crianças tenham terem oportunidades de aprendizagem, tal como refere Silva Marques, Mata & Rosa, (2016, p.13) “(...) [estimulantes e promovam] aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades [e que façam sentido para as crianças].”

Deste modo, considero que para promover o brincar no espaço exterior nos contextos educativos, o educador deve ser consciente da importância da organização do espaço exterior e do tempo que lhe dedica, pelas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que pode proporcionar às crianças. De acordo com as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016 p.11): “O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar.”

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. Tal como referem Silva, Marques, Mata & Rosa (2016 p.11) “ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.”

É importante salientar ainda a importância da observação, registo e reflexão sobre aquilo que observa, de modo a melhorar as suas práticas, assim como a forma como

organiza o espaço e a rotina. É essencial criar uma relação com as crianças, para que a confiança, segurança, conforto e felicidade estejam presentes neste momento lúdico, quer mais orientado, quer mais livre.

Nos dias em que estava presente, acompanhei as crianças nas idas ao espaço exterior, aspeto que considero muito importante, 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.

Pude sempre contar com o apoio das educadoras cooperantes que demonstraram sempre disponibilidade para me ajudar no que fosse necessário, tornando-se assim essenciais neste percurso e contribuindo para o meu crescimento desenvolvimento profissional. Era notável o bom ambiente a nível de trabalho de equipa em ambos os contextos, existindo partilhas sobre dificuldades, conquistas e aprendizagens, tal como as reflexões sobre as rotinas.

Enquanto futura educadora de infância, considero que a realização deste relatório foi uma mais-valia, visto que estas experiências práticas e teóricas, foram bastante úteis em termos de aprendizagem para o meu percurso profissional. 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. Em suma, é fundamental ser capaz de questionar as minhas práticas pedagógicas para poder melhorá-las e crescer desenvolver-me a nível profissional. Daqui em diante pretendo colocar em prática a utilização do espaço exterior para realizar atividades, explorar as suas potencialidades com o meu grupo assim como saltar poças de água, brincar com lama, entre outras atividades. Sei que posso não conseguir inicialmente colocar em prática mas quero muito lutar pelo direito das crianças explorarem plenamente o espaço exterior.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e desenvolvimento- contributo para uma mudança reflexiva na educação*. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- 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*.
- Batista, R. J. (2019). *Brincar céu aberto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de infância*. Relatório mestrado em Pré- Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Bilton, H. (2017). *Brincar ao ar livre- Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Borgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). *A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos)*. In L. Borràs. *Manual da educação infantil – descoberta de* (Vol. 2). Marina Editores.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos livros.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem*.
- Coutinho, C. S. (2009.). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Porto Editora.
- Dallabona, S. S. (janeiro/março de 2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*. Vol. 1 nº4. pp. 107-112.
- Edwards, C. G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Artmed.
- Esteves, S. (Março de 2005). *A afectividade e a relação pedagógica. Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afectos?!* (Vol. 73). Cadernos de Educação de Infância.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-ação*. Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fernandes, A. M. (2006). *A Investigação-Ação como metodologia. Projeto ser mais*. Faculdade Ciências do Porto.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 90. pp. 12-13.

- Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Figueiredo, A. (2010). *Espaços do brincar em contextos de infância*. *Cadernos de Educação de Infância*(90).
- Folque, M. (2006). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Revista Escola Moderna*, nº5 (5ª série).
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (2002). *Modelos curriculares para a educação de infância* (2 ed.). Porto Editora.
- Formosinho, J. S. (2002). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.
- Formozinho - Oliveira, J. (2011). *O Espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no Jardim de infância*. Relatório mestrado em Pré- Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Gaspar, F. M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 90,. pp. 8-10.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 90,. pp. 45-46.
- Hermano, C., & Manuela, F. (1998). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (3 ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, G. M. (2017). *Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil*. Penso.
- Kishimoto, M. (2002). *O brincar e suas teorias*. Pioneira.
- Kishimoto, M. T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.
- Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.). Porto Editora.
- Lira, N. R. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrónica saberes da educação*. Vol.5 nº1,.
- Luz, M., & Oliveira, M. &. (2011). Brincar é muito mais que uma simples brincadeira: É aprender. *Universidade Católica Do Paraná*.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed.
- Moyles, J. (2010). *Fundamentos da Educação Infantil*. Artmed.
- Mozzer, G. (2008). A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. *Revista Da Faculdade De Educação*.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Pinazza, M. R. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Pinheiro, A. (1994). Infância e Desenvolvimento - A evolução das representações realizada por alunas de um curso de educadores. *Infância e Desenvolvimento: A evolução das representações realizada por alunas de um Curso de Educadores*.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J. &. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (Dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento Infantil. *Revista Humanidades Fortaleza*.
- Sanches., I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação-Ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona da Educação.
- Sarmiento, T. F. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, B. (2017). *A impotência do lúdico na educação infantil*. Obtido de <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, P. (2015). *A importância do Brincar: Brincar e Jogar na Infância*. Relatório final de Mestrado, Instituto Superior De Educação e Ciências.
- Tuckman., B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de Investigação Científica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Legislação

Decreto Lei 241/2001, D.R. I Serie-A. (2001-08-30) 5572-5575. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf,

consultado em 10 de março de 2022

Apêndices

Apêndice 1 – Exemplar do Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar as estudantes têm que realizar um projeto de investigação sobre um tema à sua escolha, que no meu caso é: Brincar no exterior em contexto de creche e jardim de infância. A finalidade deste inquérito por questionário é recolher informações sobre o tema escolhido. Agradeço às educadoras pela colaboração e tempo despendido para realizar o inquérito que se segue.

- 1.** O que pensa sobre brincar no espaço exterior da creche/jardim-de-infância?
- 2.** Quais são os seus contributos para o desenvolvimento da criança?
- 3.** Como organiza o exterior para promover o brincar?
- 4.** Que brincadeiras costuma planear para o grupo de crianças no espaço exterior?
- 5.** Quais são as dificuldades que sente na promoção da brincadeira das crianças no espaço exterior?
- 6.** O que faz para ultrapassar essas dificuldades?
- 7.** Quais são as condições desejáveis para promover a brincadeira das crianças no espaço exterior?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 2 – Inquérito por Questionário respondido pela educadora cooperante de creche

1. O que pensa sobre brincar no espaço exterior da creche/jardim-de-infância?

A meu ver, o brincar no espaço exterior é extremamente benéfico para o desenvolvimento das crianças, não só pelas inúmeras brincadeiras que podem desenvolver no espaço exterior disponível, mas também porque pode ajudar a criança a desenvolver o seu sistema imunitário, potenciando a saúde.

2. Quais são os seus contributos para o desenvolvimento da criança?

Procuro sempre respeitar o ritmo de cada criança, respeitando sempre as suas potencialidades e, também, dificuldades.

3. Como organiza o exterior para promover o brincar?

Tento sempre colocar à disposição ,material diversificado para que as crianças possam explorar o espaço e os próprios brinquedos de forma livre.

4. Que brincadeiras costuma planear para o grupo de crianças no espaço exterior?

Normalmente, quando utilizamos o espaço exterior, deixo as crianças explorarem de forma livre os triciclos e a zona do escorrega, pois o escorrega é a zona que as crianças mais gostam e privilegiam.

Como alternativa, pode eventualmente surgir uma atividade mais dirigida, em que possamos realizá-la no espaço exterior. Ai, todo o material será organizado para que a atividade decorra com normalidade.

5. Quais são as dificuldades que sente na promoção da brincadeira das crianças no espaço exterior?

A pandemia que vivemos neste momento, acabou por “roubar” alguma liberdade a todas as crianças. Estas ficaram privadas de muita coisa, as quais considero muito benéficas para o seu desenvolvimento. Uma delas, foi o simples brincar no espaço exterior. As crianças deixaram de poder conviver e de partilhar brincadeiras. Aspetos tão importantes para que possam ter um desenvolvimento adequado.

6. O que faz para ultrapassar essas dificuldades?

Tento arranjar estratégias de forma a poder privilegiar os momentos de brincadeira em sala.

7. Quais são as condições desejáveis para promover a brincadeira das crianças no espaço exterior?

Neste momento, já não estamos tão limitadas à utilização do espaço exterior. Já nos é possível utilizar o mesmo com mais frequência, e até juntar grupos de outras salas.

A nível de condições, gostaria de poder ter uma maior diversidade de materiais à disposição das crianças (materiais de exploração sensorial, caixa de areia, etc.). Contudo, esse problema já foi exposto à nossa direção e estamos a aguardar pela resposta.

Apêndice 3 - Inquérito por Questionário respondido pela educadora cooperante de jardim de infância

1. O que pensa sobre brincar no espaço exterior da creche/jardim-de-infância?

Considero que o brincar no espaço exterior é da maior importância para o desenvolvimento físico, psicológico/emocional e social da criança e essencial para o seu bem-estar e crescimento saudável e feliz.

2. Quais são os seus contributos para o desenvolvimento da criança?

Os recreios são espaços ricos em oportunidades de aprendizagem e de excelência para:

O estabelecimento de relações interpessoais e desenvolvimento de amizades;

Aprender a gerir conflitos e tensões interpessoais e a tornar-se resiliente;

Desenvolver competências motoras;

Proporcionar experiências e vivências diversificadas e o contacto com a natureza.

Muitas das experiências que as crianças fazem no espaço exterior não acontecem no espaço interior, ou pelo menos não da mesma forma, como o contacto com a natureza, com plantas e animais, insetos.. No exterior, as crianças aprendem, organizam-se e brincam de outra maneira.

3- Como organiza o exterior para promover o brincar?

Na nossa escola temos um espaço privilegiado, amplo, arborizado, onde existem vários tipos de árvores e plantas, equipamentos desportivos (campo de jogos) e lúdicos (baloiços , escorrega, pneus), jardim e espaço de horta, tanque de areia, mesas e bancos de madeira. Para além da rotatividade nestes espaços , procuro colocar a disposição das crianças diferentes materiais , como trotinetes e triciclos, arcos , pneus, baldes, pás, carrinhos de mão, pratos, bonecos, carros, entre outros , de forma a promover a criatividade, a descoberta e de incentivar novas brincadeiras e desafios

4. Que brincadeiras costuma planejar para o grupo de crianças no espaço exterior?

O espaço exterior é um recurso por excelência para promover brincadeiras e aprendizagens significativas, procuro usufruir dele o mais o possível, levando as crianças a explorar o espaço e seus recursos. Recorro com frequência a este espaço para jogos diversos, caças ao tesouro, atividades de motricidade ... fotografar, desenhar , pintar, observar plantas, insetos , animais da horta, as alterações resultantes das mudanças climáticas, nas arvores... fazer experiências, contar histórias... Possibilita-me também dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala.

Relativamente ao tempo de recreio entendo que este deve ser o mais livre possível, de forma a proporcionar à criança liberdade na escolha das brincadeiras e dar asas a sua criatividade. Um tempo para aprender a viver em conjunto e não um tempo programado.

5. Quais são as dificuldades que sente na promoção da brincadeira das crianças no espaço exterior?

A gestão dos espaços e tempos. O nosso espaço exterior é partilhado com 12 turmas de 1º ciclo em regime duplo, (6 no período da manhã e 6 no período da tarde) e com as Atividades de Enriquecimento Curricular ao longo de todo o dia . Devido às normas covid, a utilização deste espaço exterior está condicionada por horários e espaços diferenciados para cada grupo. No período da manhã apenas dispomos de meia hora e dentro do horário estipulado das 10.00h às 10.30h. Outro constrangimento prende-se com a rotatividade diária dos espaços.

Outra das dificuldades prende-se com carências de um telheiro coberto (para dias chuvosos ou de calor intenso). Há necessidade também de colocação de areia nova para minimizar as saliências das raízes, responsáveis por vários acidentes/quedas nas crianças.

6. O que faz para ultrapassar essas dificuldades?

Procuro espaços exteriores alternativos junto à sala e não utilizados por outros grupos, o que me possibilita alargar também os tempos de recreio.

7. Quais são as condições desejáveis para promover a brincadeira das crianças no espaço exterior?

Espaços amplos e seguros, arborizados com diferentes tipos de árvores, hortas... com equipamentos diversos, desportivos e lúdicos, materiais de exploração e brincadeira, tanques de areia, mesas e bancos, casa de árvore, não haver limitações de espaço e tempo na utilização do espaço exterior.

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

Categoria	Educadora Creche	Educadora Jardim de Infância
Opinião sobre brincar no espaço exterior	“é extremamente benéfico para o desenvolvimento das crianças, não só pelas inúmeras brincadeiras que podem desenvolver no espaço exterior disponível, mas também porque pode ajudar a criança a desenvolver o seu sistema imunitário, potenciando a saúde.”	“é da maior importância para o desenvolvimento físico, psicológico/emocional e social da criança e essencial para o seu bem-estar e crescimento saudável e feliz.”
Contributos	“respeitar o ritmo de cada criança, respeitando sempre as suas potencialidades e, também, dificuldades.”	<p>“estabelecimento de relações interpessoais e desenvolvimento de amizades.”</p> <p>“Aprender a gerir conflitos e tensões interpessoais e a tornar-se resiliente.”</p> <p>“Desenvolver competências motoras”</p> <p>“Proporcionar experiências e vivências diversificadas e o contacto com a natureza.”</p> <p>“[...]as crianças fazem no espaço exterior não</p>

		<p>acontecem no espaço interior, ou pelo menos não da mesma forma, como o contacto com a natureza, com plantas e animais, insetos.”</p> <p>“No exterior, as crianças aprendem, organizam-se e brincam de outra maneira.”</p>
Organização do espaço	<p>“colocar à disposição ,material diversificado para que as crianças possam explorar o espaço e os próprios brinquedos de forma livre.”</p>	<p>“um espaço privilegiado, amplo, arborizado, onde existem vários tipos de arvores e plantas, equipamentos desportivos (campo de jogos) e lúdicos</p> <p>(baloiços , escorrega, pneus), jardim e espaço de horta, tanque de areia, mesas e bancos de madeira.”</p> <p>“além da rotatividade nestes espaços”</p> <p>“procuro colocar a disposição das crianças diferentes materiais , como trotinetes e triciclos, arcos , pneus, baldes, pás, carrinhos de mão, pratos, bonecos, carros, entre outros”</p>

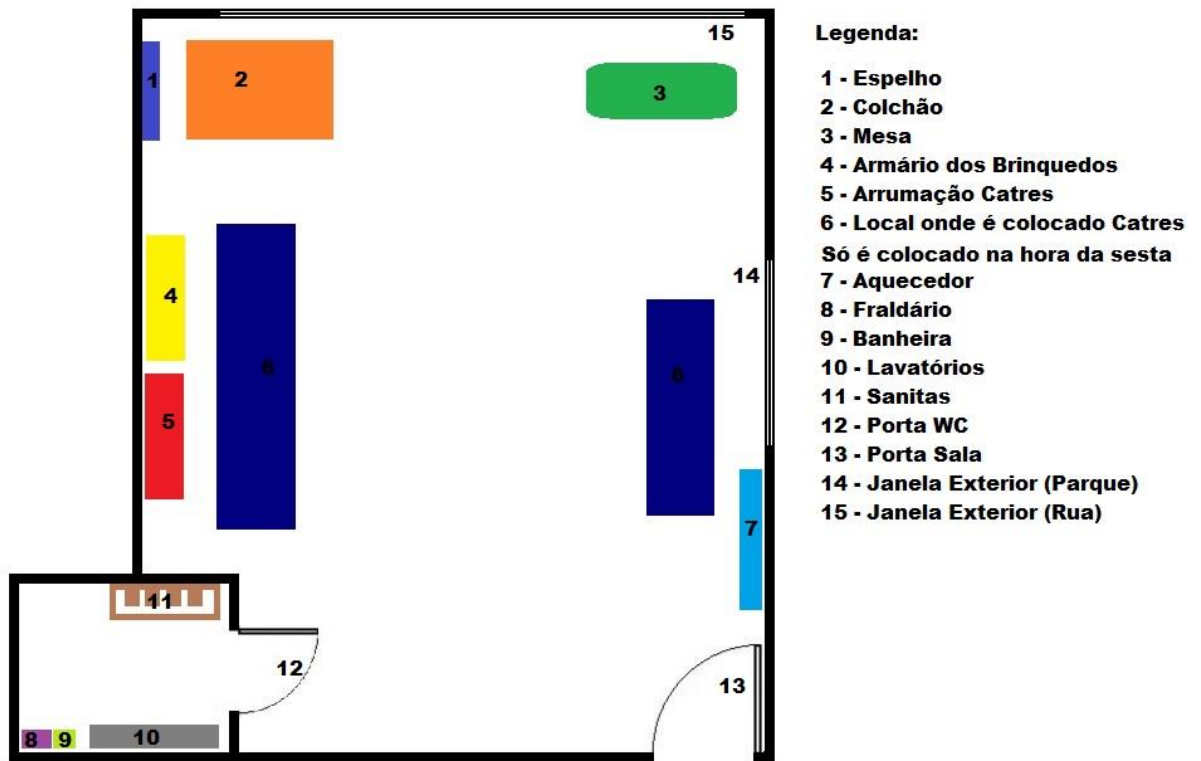
		<p>“promover a criatividade, a descoberta e de incentivar novas brincadeiras e desafios.”</p>
Planeamento	<p>“[...]deixo as crianças explorarem de forma livre os triciclos e a zona do escorrega, pois o escorrega é a zona que as crianças mais gostam e privilegiam.”</p>	<p>“[...]Recorro com frequência a este espaço para jogos diversos, caças ao tesouro, atividades de motricidade”</p> <p>“fotografar, desenhar, pintar, observar plantas, insetos, animais da horta, as alterações resultantes das mudanças climatéricas, nas arvores... fazer experiencias, contar histórias”</p> <p>“tempo de recreio entendo que este deve ser o mais livre possível, de forma a proporcionar à criança liberdade na escolha das brincadeiras e dar asas a sua criatividade.”</p>
Dificuldades	<p>“[...]A pandemia que vivemos”</p> <p>“[...]liberdade a todas as crianças.”</p> <p>“[...]o simples brincar no espaço exterior. As crianças deixaram de poder conviver e de partilhar brincadeiras”</p>	<p>“A gestão dos espaços e tempos. O nosso espaço exterior é partilhado com 12 turmas de 1º ciclo em regime duplo”</p> <p>“[...]apenas dispomos de meia hora e dentro do horário estipulado das 10.00h às 10.30h. Outro constrangimento prende-se com a rotatividade diária dos espaços.”</p> <p>“carências de um telheiro coberto (para dias</p>

		<p>chuvosos ou de calor intenso).”</p> <p>“[...]colocação de areia nova para minimizar as saliências das raízes, responsáveis por vários acidentes/quedas nas crianças.”</p>
Ultrapassar essas dificuldades	<p>“arranjar estratégias de forma a poder privilegiar os momentos de brincadeira em sala.”</p>	<p>“Procuro espaços exteriores alternativos junto à sala e não utilizados por outros grupos, o que me possibilita alargar também os tempos de recreio.”</p>
Promover/Melhorias	<p>“[...]gostaria de poder ter uma maior diversidade de materiais à disposição das crianças (materiais de exploração sensorial, caixa de areia, etc.)</p>	<p>“Espaços amplos e seguros, arborizados com diferentes tipos de árvores, hortas... com equipamentos diversos, desportivos e lúdicos, materiais de exploração e brincadeira, tanques de areia, mesas e bancos, casa de árvore”</p> <p>“Não haver limitações de espaço e tempo na utilização do espaço exterior.”</p>

Apêndice 5 – Quadro de salas e Funcionários

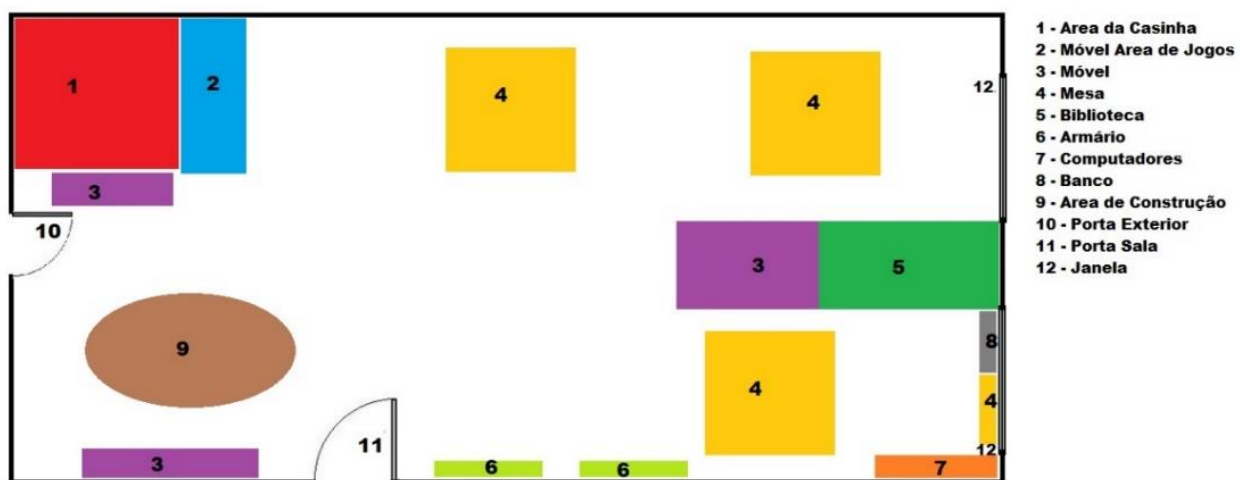
Quadro de Salas e Funcionários		
Berçário – dos 4 aos 12 Meses	2 Auxiliares de ação educativa	
Sala Azul – 12 aos 24 Meses	1 Educadora de Infância	1 Auxiliar de ação educativa
Sala Vermelha – 12 aos 24 meses	1 Educadora de Infância	1 Auxiliar de ação educativa
Sala verde – 12 aos 36 Meses	1 Educadora de Infância	1 Auxiliar de ação educativa
Sala Amarela – 24 aos 36 meses	1 Educadora de Infância	2 Auxiliares de ação educativa
Sala Laranja – 24 aos 36 meses	1 Educadora de Infância / Coordenadora	1 Auxiliar de ação educativa
	1 Auxiliar de serviços gerais	
	Professora de Expressão Motora	Aulas semanais de ginástica
	Professora de Expressão Musical	Aulas semanais de música

Apêndice 6 – Planta da Sala Azul (Instituição A)



Fonte: Construção Própria (2021)

Apêndice 7 – Planta da Sala 1 (Instituição B)



Fonte: Construção Própria (2021)