

# **Refletindo sobre a Prática Pedagógica e investigando sobre os benefícios do brincar no espaço exterior**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

**Ana Margarida Pinto Santos**

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Susana Alexandre dos Reis

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, setembro 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Concluída uma das etapas mais importantes da minha formação académica, considero essencial relembrar aqueles que me acompanharam neste percurso e dedicar-lhes um especial agradecimento.

Aos meus pais, que desde o início me apoiaram em tudo e nunca me deixaram desistir deste sonho.

À minha amiga Madalena, por me ter ajudado nas decisões mais difíceis e estar sempre disponível para mim.

Às minhas colegas, e agora amigas, Catarina, Mariana e Soraia. Estes anos tinham sido muito mais difíceis sem a vossa presença.

Às professoras Susana Reis e Marina Rodrigues, por me fazerem acreditar que devo procurar ser melhor profissional todos os dias e por me mostrarem que tudo se consegue com muito esforço e trabalho.

Às educadoras de infância e auxiliares de ação educativa/assistente operacional por toda a partilha e ensinamentos.

A todas as crianças que passaram a fazer parte da minha vida e me fizeram amar ainda mais esta profissão.

A todas estas pessoas, um enorme obrigada.

## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada tem como objetivo espelhar aquilo que foi o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022. O relatório encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte centra-se nas reflexões realizadas ao longo das práticas pedagógicas, estando dividida em três capítulos, respetivamente a valência de Creche, de Jardim de Infância I – IPSS e de Jardim de Infância II – rede pública. A segunda parte centra-se na investigação, realizada no contexto de Jardim de Infância I, na qual a brincadeira e o contacto com a natureza têm grande destaque.

A primeira parte revela as aprendizagens e experiências realizadas ao longo da prática pedagógica, nos três contextos pelos quais tive oportunidade de passar. Exponho algumas ideias que me surgiram durante o contacto com a realidade de ser educadora de infância, passando por aspetos como as rotinas, o papel do educador, o envolvimento das famílias, os grupos heterogéneos, a avaliação, a agência da criança, a diferenciação pedagógica, entre tantos outros.

Na segunda parte apresenta-se um estudo investigativo de natureza qualitativa, na forma de estudo de caso, com quatro crianças do Pré-Escolar, que pretendia analisar os benefícios da brincadeira ao ar livre. Os resultados mostram que as crianças preferem brincadeiras que envolvam movimento, dispensa de energia, comunicação com o outro, materiais de fim aberto, pouco envolvimento do adulto e, ainda, muita liberdade.

### **Palavras chave**

Brincar, Exterior, Jardim de Infância, Liberdade, Potencialidade.

## ABSTRACT

The present report was undertaken as part of the Master in Pre-School Education, in the school years of 2020/2021 and 2021/2022. The report is divided into two distinct parts. The first part focuses on the reflections made throughout the pedagogical practices, being divided into three chapters, respectively the nursery school, Kindergarten I and Kindergarten II. The second part focuses on the research conducted in the context of Kindergarten I, in which play and contact with nature are highlighted.

The first part reveals the learning and experiences carried out during the pedagogical practice in the three contexts through which I had the opportunity to work. I present some ideas that emerged during my contact with the reality of being a kindergarten teacher, covering aspects such as routines, the educator's role, family involvement, heterogeneous groups, assessment, the child's agency, pedagogical differentiation, among many others.

In the second part I report a qualitative study developed as a case study with four kindergarten children which wanted to analyze the benefits of outdoor play. The results show that children prefer play that involves movement, energy outflow, communication with others, open-ended materials, less adult involvement, and a lot of freedom.

### **Keywords**

Freedom, Kindergarten, Outdoor, Play, Potentiality.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral .....	iv
Índice de Figuras .....	vii
Índice de Quadros .....	viii
Abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	2
Capítulo 1 – Prática Pedagógica em Contexto de Creche .....	2
1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças .....	2
2. O meu percurso de aprendizagem: experiências e vivências em contexto de Creche .....	3
2.1. Os tempos em Creche .....	4
2.2. (Re)organizar conceitos: a criança, o brincar e o exterior .....	6
2.3. O papel do Educador de Infância .....	7
2.4. O contacto e o envolvimento das famílias em tempo de pandemia.....	9
Capítulo 2 – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância I .....	11
1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças .....	11
2. O meu percurso de aprendizagem: experiências e vivências em contexto de Jardim de Infância I.....	13
2.1. O papel das crianças na sala de atividades .....	13
2.2. Planificar e avaliar com as crianças.....	15
2.3. Heterogeneidade de idades – benefícios no desenvolvimento .....	17

2.4. O projeto “As Abelhas” .....	19
2.4.1. Contextualização teórica.....	19
2.4.2. Situação desencadeadora do projeto.....	20
2.4.3. Fase I .....	21
2.4.4. Fase II .....	21
2.4.5. Fase III.....	22
2.4.6. Fase IV.....	24
Capítulo 3 – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância II .....	25
1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças .....	25
2. O meu percurso de aprendizagem: experiências e vivências em contexto de Jardim de Infância II.....	26
2.1. A avaliação em Jardim de Infância e o portefólio .....	26
2.2. A rotina como forma de previsão .....	28
2.3. A diferenciação pedagógica em grupos compostos por diferentes idades ..	30
Parte II - Estudo Investigativo “Potencialidades do espaço exterior no Jardim de Infância” .....	32
1. Introdução.....	32
1.1. Contexto de investigação .....	32
1.2. Questão de partida e objetivos .....	32
1.3. Pertinência e relevância do estudo .....	33
2. Revisão da literatura .....	34
2.1. O brincar como um fim em si mesmo .....	34
2.2. A construção do eu através do brincar.....	37
2.3. O brincar no exterior e os benefícios da natureza .....	40
2.4. O brincar arriscado – equilíbrio entre liberdade e perigo .....	42

3. Metodologia de investigação .....	44
3.1. Participantes do estudo .....	45
3.2. Procedimentos .....	46
3.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	48
3.4. Tratamento e análise de dados.....	49
4. Apresentação e discussão dos resultados .....	50
5. Conclusão .....	60
5.1. Considerações finais .....	60
5.2. Limitações .....	62
5.3. Recomendações .....	63
Conclusão geral .....	64
Bibliografia.....	66
Anexos .....	66
Anexo I – 10. <sup>a</sup> Reflexão Semanal em contexto de Creche .....	66
Anexo II – Observações escritas – criança AA .....	68
Anexo III – Observações escritas – criança JF.....	72
Anexo IV – Observações escritas – criança LS.....	76
Anexo V – Observações escritas – criança MR .....	79
Anexo VI – Guião da entrevista à educadora .....	83
Anexo VII – Transcrição da entrevista à educadora.....	85
Anexo VIII – Conversas informais com as crianças .....	88
Anexo IX – Análise de conteúdo – Criança AA .....	89
Anexo X – Análise de conteúdo – Criança JF.....	91
Anexo XI – Análise de conteúdo – Criança LS.....	92
Anexo XII – Análise de conteúdo – Criança MR.....	94

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- O que já sabemos .....	21
Figura 2 - O que queremos saber.....	21
Figura 3 - O corpo da abelha .....	23
Figura 4 - Visita do senhor Amílcar, o apicultor.....	23
Figura 5 - Dramatização: o apicultor e o mel .....	23
Figura 6 - Divulgação do ciclo de vida da abelha .....	24
Figura 7 - Divulgação dos tipos de abelhas e as suas funções .....	24



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das observações realizadas no período de recolha de dados.....	47
Quadro 2 - Categorias de análise.....	49

## ABREVIATURAS

IPSS – INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL

JI – JARDIM DE INFÂNCIA

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi concretizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Com a sua elaboração, pretendo expor, de forma reflexiva, as experiências que vivenciei e as aprendizagens realizadas ao longo das práticas pedagógicas em contextos de Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II, respetivamente na rede privada (IPSS) e pública.

Neste sentido, o relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira correspondente à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa. Na primeira parte, a dimensão reflexiva, apresento o meu percurso referente às Práticas Pedagógicas que realizei nos contextos referidos anteriormente, evidenciando as experiências mais significativas ao longo deste percurso, juntamente com as dificuldades e os desafios que surgiram e as aprendizagens realizadas em cada contexto.

Relativamente à segunda parte, a dimensão investigativa, é apresentado o trabalho investigativo realizado com o grupo de crianças do contexto de Jardim de Infância I, no qual procurei compreender a diversidade de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças no momento de brincadeira livre no espaço exterior e os benefícios das mesmas, levando-me a refletir sobre o contributo do momento de brincadeira livre para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta parte encontra-se organizada em cinco pontos, nos quais apresento, primeiramente, a caracterização do contexto, a questão e os objetivos da investigação e justifico a pertinência e a relevância do tema em estudo. No segundo apresento a revisão da literatura que fundamenta a investigação realizada e no terceiro a metodologia utilizada no estudo. No quarto ponto surge a apresentação e discussão dos resultados obtidos e, por fim, é realizada uma conclusão do estudo, na qual procurei dar resposta à questão e aos objetivos da investigação, apresentando ainda as limitações sentidas.

Para terminar o relatório, apresento uma conclusão final, na qual reflito sobre a pertinência de todo o percurso realizado, salientando o seu contributo para a minha formação e crescimento pessoal e profissional.

# PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

## CAPÍTULO 1 – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

A primeira experiência formativa desenvolvida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorreu na valência de Creche numa IPSS da região de Leiria, durante os meses de setembro a janeiro (2020/2021), a qual irei apresentar nos próximos tópicos. Esta experiência em contexto de Creche, com crianças entre os 2 e os 3 anos, fez-me refletir sobre diversos aspetos, sendo que optei por registar algumas dessas reflexões logo depois da apresentação da instituição.

### 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A instituição na qual realizei a minha Prática Pedagógica em Educação de Infância, na valência de Creche, era uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), localizava-se no concelho de Leiria e estava inserida num meio rural. Era possível encontrar diversos campos agrícola, moradias e zonas de eucalipto e pinheiro nas redondezas da mesma. Neste edifício encontravam-se as valências de Creche – com uma sala de berçário, uma sala de 1 a 2 anos e outra de 2 a 3 anos – e ainda a valência de Pré-Escolar, que continha apenas uma sala de atividades para as crianças dos 3 aos 6 anos.

Uma particularidade desta instituição prende-se com o espaço exterior da mesma. Além de todas as salas de atividades terem pelo menos uma porta de acesso direto para o parque exterior, este era dividido em três partes por cercas de madeira. Uma das partes era utilizada pelas crianças do berçário e da sala de 1-2 anos, o segundo espaço era de maior dimensão e continha dois baloiços, um escorrega e dois balancés, sendo frequentado pelas crianças da sala 2-3 anos e do Pré-Escolar. O último espaço estava disponível para todas as crianças, sendo que nesta fase de pandemia só era utilizado por uma sala de cada vez. Este continha diversas árvores e estava coberto de relva, sendo intitulado de “bosque”.

Fora da instituição, mas num terreno adjacente à mesma, existia ainda o pomar com diversas árvores de fruto. Além disso, e apesar de não ter frequentado o espaço, a instituição continha ainda uma pequena horta que era desenvolvida em colaboração com as famílias. No ano letivo 2020/2021, de modo a evitar contactos de risco e ajuntamentos, a horta não foi utilizada.

A sala de atividades na qual realizei a minha Prática Pedagógica intitulava-se de “Sala da Amizade” e pertencia ao grupo de crianças entre os 2 e os 3 anos. Apesar de ser comum esta sala ser composta por diversas áreas, neste período a educadora optou por não o fazer uma vez que iria implicar diversas dificuldades ao nível da desinfeção. No entanto as crianças tinham diversos brinquedos disponíveis nos momentos em que não estavam a realizar atividades orientadas. Sendo, no entanto, beneficiado o tempo de brincadeira livre no exterior. A equipa pedagógica responsável por esta sala era composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

O grupo que frequentava esta sala de atividades era composto por sete crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre 24 e 33 meses. A maioria do grupo já conseguia comunicar verbalmente, fazendo-se entender, apesar de apenas quatro das crianças terem um discurso totalmente compreensível.

Relativamente à sua autonomia, foi possível observar uma grande evolução ao longo dos meses que lá estive. Muitas das crianças deixaram de usar fralda, outras deixaram de necessitar de chupeta no momento da sesta, e até as suas brincadeiras e interesses se foram alterando com o tempo. A meu ver, estes são alguns dos aspetos mais cativantes desta faixa etária da primeira infância, poder acompanhar a evolução de cada um, estar presente em momentos de conquista, ajudá-los a lidar com algumas derrotas/dificuldades, tudo isso faz com que a ligação existente entre o adulto e a criança se torne mais forte e, por sua vez, seja mais fácil ter a sua confiança e respeito.

A sala de atividades na qual desenvolvi as minhas propostas ao longo da Prática Pedagógica, e o seu grupo de crianças correspondente, fizeram da experiência em Creche algo único. Através da individualidade de cada criança, e também da própria educadora cooperante e da auxiliar da sala, tive oportunidades que em outro contexto não seriam possíveis.

## 2. O MEU PERCURSO DE APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao longo da experiência enquanto mestranda em contexto de Creche, pude deparar-me com diversas questões relacionadas com esta valência e também com quem lá trabalha. Apesar de, anteriormente, já ter tido contacto com crianças desta faixa etária, esta foi a minha primeira experiência numa instituição, isto é, com um grupo de crianças completo

e com todas as rotinas que isso envolve. Desta forma, senti necessidade de refletir sobre diversos aspetos que me foram despertando interesse com o vivenciar desta experiência.

### 2.1. Os tempos em Creche

A Creche é, por norma, o primeiro contexto no qual as crianças se encontram separadas dos seus pais. Maravai e Lucion (2020) referem que “para que tudo aconteça da forma mais natural possível é imprescindível que exista uma aliança entre os pais e a creche” (p. 288). Apesar de compreender a necessidade que existe por parte das famílias de deixar os seus bebés e crianças na Creche, concordando com os benefícios que a frequência desse contexto lhes pode trazer, considero que muitas vezes as instituições não estão a conseguir responder às necessidades reais das crianças que lá se encontram. Como referem Simiano e Severino (2019), “vivemos um descompasso no tempo: descompasso entre o tempo acelerado da modernidade, em que a creche, instituição moderna, reproduz; e o tempo do bebê, sujeito que adentra a vida, faz suas primeiras experiências com e no mundo” (p. 296).

Uma criança até aos 3 anos não precisa apenas de ser alimentada e de tempo para descansar, apesar de estes serem aspetos essenciais. Tal como relembram Simiano e Severino (2019), “é fundamental um tempo que permita as modificações, as interações e as experiências dos bebês. Um tempo que não seja interrompido, acelerado ou descuidado” (p. 304). Muitas vezes, por razões logísticas e não só, as crianças são interrompidas em momentos de exploração e aprendizagem apenas porque está na hora de determinada ação, e isso acontece diversas vezes ao longo do dia. Seguindo a ideia de Hoyuelos (2015) verificamos que “as crianças – sobretudo os bebês – não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e trajeto vitais” (p. 47).

Como adultos, não esperamos que alguém nos impeça de terminar uma determinada tarefa apenas porque temos de almoçar, por exemplo. Considero que em algumas situações era benéfico deixar a criança terminar a sua construção ou descer mais uma vez o escorrega, pois ao ser impedida disso irá, presumivelmente, ficar menos disposta a colaborar, tornando o momento que lhe foi imposto pouco agradável tanto para a própria como para o adulto que a acompanha. Tal como aconteceu num estudo feito por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) sobre a colaboração das crianças, confirmou-se que as educadoras que tinham uma abordagem pedagógica tradicional obtiveram piores

resultados do que as educadoras que recorriam a um modelo socioconstrutivista (citado por Fuertes et al., 2018).

Envolver as crianças nas atividades que, enquanto adultos, sabemos que terão de ser realizadas, irá certamente trazer benefícios para todos. Tal como diversos estudos apontam, duas das competências básicas que as crianças devem desenvolver é a de cooperação e de colaboração pois irão ser ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa (Silva et al., 2018). Além disso, pedir a colaboração para pôr a mesa, por exemplo, mostra à criança que a hora de ir almoçar se encontra próxima, dando-lhe a possibilidade de terminar a sua atividade antes de ser interrompida.

Muitas vezes, os tempos em Creche estão criados a pensar nos adultos e nas necessidades dos mesmos, contrariando o efetivo motivo da Creche de servir a criança. Tal como referido por Sarmiento et al. (2017) “para além de ser encarada como um serviço educativo, [a creche] é também, no mundo atual, um serviço de apoio básico às famílias” (p. 44). Será proveitoso uma criança ser obrigada a estar deitada no escuro durante pelo menos duas horas seguidas quando a mesma só dorme uma hora? Porque não lhe permitir que vá brincar e dar-lhe a oportunidade de voltar a dormir num outro momento? Na maioria das instituições esta prática acontece porque não existem recursos humanos, nem por vezes físicos, suficientes para se adaptarem às necessidades das diferentes crianças. As instituições são, muitas vezes, os locais nos quais as crianças passam grande parte da sua infância, pois “no equilíbrio desejado, entre tempo de frequentar uma instituição educativa e tempo para estar com a família, às condições reais da atualidade, vai, entretanto, um grande hiato” (Sarmiento et al., 2017, p. 44).

Nestas idades, além do tempo de refeição e de repouso, é essencial que as crianças tenham tempo de brincar. Seguindo a ideia de Conceição e Macedo (2018), “o brincar é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver” (p. 123). É nesta atividade que se incluem as aprendizagens de aspetos tão importantes como a empatia, a partilha, o respeito, entre tantas outras coisas que não podem ser ensinadas, que são aprendidas através do exemplo no quotidiano. Tal como referiu Jones (2013), as crianças não se lembram daquilo que lhes ensinamos, mas sim da forma como agimos com elas e com as pessoas ao nosso redor. Como podemos esperar que uma criança aprenda a pedir por favor ou a agradecer quando não o fazemos ao dirigirmo-nos à mesma? As crianças são verdadeiras esponjas de conhecimento, e isso

faz com que aprendam muitas atitudes positivas, mas também as atitudes menos positivas. Por esse motivo é extremamente importante que os adultos responsáveis tenham o cuidado de respeitar a criança, de modo a que a mesma aprenda a respeitar.

## 2.2. (Re)organizar conceitos: a criança, o brincar e o exterior

Apesar de já ter contacto com crianças há vários anos, e isso me ter feito criar imagens mais reais do que é a criança, considero que esta experiência em Creche veio alterar, em diversos aspetos, a minha visão acerca das crianças mais novas.

Ao contrário do que é pensado por muitos adultos, as crianças desta faixa etária têm diversas competências que, por vezes, até os educadores mais experientes ficam surpreendidos. A Educação de Infância pode ser vista como um “espaço fecundo para se conhecer a desenvoltura social da criança, (...) abrindo espaço para a construção cotidiana da prática educativa que fomente no(a) professor(a) uma postura contínua de avaliação do trabalho que desenvolve a partir dos indicadores das crianças” (Ramos, 2018, p. 136).

Focando agora na faixa etária com a qual trabalhei, crianças com 2-3 anos, é observável que existe um aumento bastante rápido e acentuado do desenvolvimento, e isso foi possível verificar ao longo dos quatro meses que passei na instituição. Além da criança se alterar biologicamente, aumentando a sua altura por exemplo, ela também “se apropria do mundo a sua volta nas relações sociais em que está inserida, aprendendo sobre a cultura e de como agir sobre ela” (Macalossi & Bona, 2020, p. 205).

O nível de autonomia de cada criança aumentou drasticamente, os interesses alteraram-se, a dependência por objetos ou pessoas começou a ser bastante menos perceptível, e tudo isso mostra que estas crianças estavam num processo de crescimento ativo, saudável e célere. Tal como foi referido na décima reflexão semanal individual “após estarmos sem ver o grupo durante três semanas, notei uma diferença enorme em algumas das crianças, não só a nível físico como também relativamente a algumas capacidades, nomeadamente de socialização” (Anexo I – 10.<sup>a</sup> Reflexão Semanal).

Neste processo, revelou-se a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Esta atividade não serve apenas para ocupar o tempo livre das mesmas, nem para que possam movimentar-se mais ativamente (apesar desse aspeto também ser muito



importante). Através do brincar é possível que a criança se desenvolva a nível afetivo, emocional, cognitivo, físico, social e motor, além da importância do divertimento e das habilidades úteis para o seu futuro que vão sendo desenvolvidas (Neto, 2020).

Talvez devido aos excelentes espaços exteriores que a instituição na qual realizei esta Prática Pedagógica dispunha, fiquei mais desperta para a importância do exterior, e também do brincar no espaço exterior. Tal como Hanscom (2018) refere, o espaço exterior presenteia-nos com inúmeras experiências sensoriais, transmite-nos inspiração e, além disso, dá oportunidade às crianças de avaliar riscos e aceitar desafios.

Este ambiente, além de trazer enormes benefícios para a saúde das crianças, também lhes proporciona uma maior variedade de brincadeiras, permitindo-a ser mais ativa, tomar decisões, ganhar noção do risco que certas atividades envolvem, auxiliando assim no desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e pessoais. Bilton et al. (2017) referem ainda que o desenvolvimento de “práticas pedagógicas de qualidade no espaço exterior exige que se reconheça e valorize a importância do silêncio e da contemplação, evitando situações de sobrecarga de informação que bloqueiam a disponibilidade para apreciar e tirar partido dos estímulos do meio” (p. 46).

### 2.3. O papel do Educador de Infância

As crianças em idade de Creche necessitam de diversos cuidados pessoais, desde a higiene à alimentação, entre muitas outras necessidades que implicam o cuidado de um adulto. No entanto, este não é o foco da Creche pois, ao contrário daquilo que é o pensamento de muitos adultos, o papel do educador vai muito além de responder às necessidades básicas das crianças.

É de extrema importância que, desde os primeiros anos, os bebés e crianças comecem a desenvolver diversas competências. É necessário que o educador auxilie no desenvolvimento físico, emocional e social, de forma a que a criança se torne uma pessoa mais completa, independente e consciente de si. Cabe assim ao educador proporcionar-lhes “experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global” (Portugal, 2017, p. 57).

Seguindo a ideia de Sarmiento e Carvalho (2017), “educar, no seu pleno sentido, exige o respeito e a valorização das potencialidades das crianças e a sua formação ao nível de valores sociais, culturais e humanos” (p. 9). Tendo por base esta noção de educar,

facilmente se compreende que o papel do educador não se baseia em ensinar as crianças. É notória a evolução que muitas das crianças têm ao frequentarem uma Creche, no entanto isso não se deve ao facto de serem ensinadas mas sim porque lhes são disponibilizadas ferramentas para explorar, descobrir e aprender.

Ao permitir que a criança seja “um agente ativo e dinâmico na construção de si própria e do mundo, protagonista da sua aprendizagem” (Sanches, 2003, citado por Sarmiento & Carvalho, 2017, p. 9), o educador está também a enaltecer as capacidades que acredita fazerem parte da criança, valorizando-a.

Frequentemente nestas idades as crianças exploram, constroem, destroem, pintam, rasgam e realizam tantas outras ações que, na visão do adulto, não passam de tentativas falhadas de alcançar algo que ainda não são capazes. As crianças precisam de adultos que vejam essas ações como um processo, como um caminho para a descoberta, uma necessidade de compreender como os objetos e o mundo onde vivem funciona.

Recordo uma situação que decorreu durante a Prática Pedagógica na qual uma das crianças, perante um novo material que lhes foi disponibilizado, optou por ignorar a proposta que lhe foi feita e dedicar o seu tempo a explorar aquele objeto. Tal como refere Portugal (2017), “mais importante que o produto ou resultado alcançado através de uma determinada atividade é a qualidade do investimento da criança no seu projeto, mobilizando todo o seu ser – emoção, cognição, ação” (p. 59). Assim, deparando-se com um conta-gotas e diferentes taças com tinta diluída, a criança começou por tocar e sentir os materiais que o constituíam, experimentou diversas formas de pintar utilizando-o, mergulhando-o na tinta e utilizando-o como um pincel, sujando as mãos ao pegar no conta-gotas, abanando-o e observando as gotas a cair, tendo por fim descoberto que, ao pressionar uma das extremidades a tinta saía de dentro do mesmo. Podia ter interrompido o seu processo de exploração e explicado como funcionava aquele objeto, mas a criança encontrava-se tão envolvida naquela exploração que, para mim, não fazia sentido fazê-lo. Neste momento tenho ainda mais noção de que, desta forma, a criança fez uma aprendizagem muito mais significativa.

Apesar de eu não ter intervindo na situação supracitada, a criança estava consciente da minha presença, sabia que se precisasse de ajuda eu estaria disponível para o fazer. Considero que este é mais um aspeto essencial no papel do educador de infância, estar

presente e disponível para as crianças mas sem interromper o seu processo de aprendizagem, deixando-as ser autónomas sempre que possível. Assim como afirma Portugal (2017), é “através da criação de relações significativas com figuras de referência, que as crianças experienciam a empatia, conhecem a escuta e respeito pelo outro e desenvolvem atitudes solidárias, desenvolvendo um sentido de segurança e autoestima positiva” (p. 58).

Além de a forma de agir do educador servir também como exemplo para a criança, Girotto (2017) destaca ainda o facto de a “afeição que demonstra ao cuidar da criança, do contacto próximo, do tom de voz com que se dirige ao bebê e, também, às outras pessoas na sua presença” (p. 80) terem bastante relevância para que a criança se sinta segura na sua presença e em interação com o mesmo.

Em suma, o papel do educador de infância vai muito além de cuidar, é necessário que esteja presente, que escute, que observe, que apoie e incentive cada uma das crianças do seu grupo a ser cada vez mais autónoma e independente, festejando todas as pequenas conquistas mas também mostrando-se disponível para as acolher nas dificuldades.

#### 2.4. O contacto e o envolvimento das famílias em tempo de pandemia

Iniciei a minha Prática Pedagógica já durante a pandemia do Covid-19, por esse motivo nunca tive a oportunidade de vivenciar a relação com as famílias sem todas as restrições do momento. Apesar disso, os pequenos momentos em que ia acolher as crianças à entrada da instituição serviram para compreender a importância que essa relação tem.

Inicialmente a educadora do grupo vinha comigo acolher as crianças, pois nem as crianças nem os pais estavam familiarizados comigo. Com o avançar do tempo, senti que os pais já me viam como um elemento da sala e aproveitavam esses momentos para me questionar sobre situações que os filhos tinham falado em casa ou até avisar sobre algum assunto que necessitássemos de saber (ex.: medicação, mudanças de horário, etc.), sem a necessidade de falar com a educadora diretamente.

Acontecia, por vezes, chegarem vários pais em simultâneo e, para que não estivessem tanto tempo na rua à espera, esse momento de conversa tinha de ser ainda mais rápido. No entanto, tal como referem Oliveira et al. (2021) “o ambiente escolar já não pode mais ser pensado de forma unilateral, assim como a participação da família não se pode

restringir em casa. A parceria de ambos é imprescindível para o desenvolvimento das crianças no processo de ensino aprendizagem” (p. 74). Senti que essa relação com os pais fez falta, principalmente com os pais de crianças menos extrovertidas, pois teria ajudado a conhecer a criança fora daquela ambiente de grande grupo. Tal como existem adultos que se sentem menos à vontade a expor-se, também as crianças passam por fases em que são mais tímidas, o que torna mais complicado conhecê-las e às suas necessidades. A colaboração dos pais nestas situações, e em tantas outras, seria fundamental.

Não sendo possível ter este contacto presencial, considero essencial que o educador esteja disponível para reunir com os pais, em grupo ou individualmente, sempre que existirem motivos de uma das partes para que tal aconteça. Vários estudos demonstraram o impacto negativo que a pandemia, e mais concretamente o isolamento, teve no desenvolvimento das crianças, sendo necessário rever as formas de interação de modo a colmatar as lacunas anteriores (Borges et al, 2021).

Uma forma de manter os pais presentes no dia a dia da Creche poderia passar pelo envio diário ou semanal de fotografias, diálogos ou resumos escritos das atividades e conquistas que os filhos foram realizando ao longo desse período. De acordo com Hobbs (2017), as tecnologias já fazem parte do ambiente cultural em que estamos inseridos. Atualmente, existem diversas aplicações que permitem facilitar todo este processo, podendo também os pais inteirar o educador sobre o que se passou no fim de semana ou alguma conquista realizada em casa.

Principalmente quando o educador é novo, isto é, não acompanhava o grupo no ano letivo anterior, considero que realizar reuniões antes de se iniciarem as idas à Creche era uma excelente forma de se preparar o próprio ambiente para receber aquele grupo em concreto. Encarando a criança como sujeito e agente da sua aprendizagem, devemos ter em conta as “suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9). Nem todas as salas são iguais, ou pelo menos não deviam ser, pois cada criança é única, tal como os seus interesses e necessidades, devendo o espaço em que passa o seu dia ser igualmente único e adaptado a si.

Fora deste contexto pandémico, gostaria de levar os pais à sala, fazê-los participar no desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, dar-lhes a oportunidade de expor as crianças à sua profissão ou outros passatempos que tenham. No fundo, permitir às

crianças que, mesmo sem sair da Creche, estivessem envolvidas no mundo que as rodeia, ao contrário do que habitualmente acontece, sendo que “o contato com estas famílias ocorre somente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou comportamentais, sugerindo que a causa destas perturbações seja a desestrutura familiar” (Romanelli, 2009, citado por Marcondes & Sigolo, 2012, p. 93).

Tendo a possibilidade de os levar ao exterior, seria ainda mais enriquecedor uma vez que poderiam relacionar-se com os pais de diferentes crianças e a restante comunidade. Para este tipo de passeio seria também fundamental a participação dos pais, pois apenas uma educadora e uma auxiliar não iria permitir sair, de forma segura, com todo o grupo.

Como referem Silva e Silva (2018),

As estratégias de ação podem concretizar-se tanto através de um modelo próximo do trabalho em rede, como da abertura das escolas ao exterior. Os/as jovens, a escola, a comunidade ou o património cultural podem constituir-se como o objeto privilegiado desta relação. (p. 40)

## CAPÍTULO 2 – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Após uma primeira experiência formativa em contexto de Creche, tive a oportunidade de experienciar o contexto de Jardim de Infância, na mesma IPSS da região de Leiria, durante os meses de abril a junho (2021), com um grupo de 25 crianças com idades entre os três e os seis anos, os quais passo a apresentar.

### 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A instituição na qual realizei a minha Prática Pedagógica em Educação de Infância, na valência de Jardim de Infância, foi a mesma na qual realizei a minha Prática em Creche, estando portanto descrita no ponto 1 do primeiro capítulo.

O tempo decorrido entre a Prática em Creche e em Jardim de Infância, janeiro de 2021, correspondeu com o segundo confinamento (devido à pandemia) e, apesar de todas as restrições, os profissionais da instituição conseguiram aproveitar esse tempo para realizar

algumas melhorias no espaço exterior, mais concretamente na zona do “bosque” (igualmente descrito no ponto 1 – Capítulo 1).

Assim, além de um espaço amplo com algumas árvores e coberto de relva, as crianças passaram a ter pneus, uma cozinha de madeira e respetivos utensílios trazidos pelas diferentes crianças, uma zona de biblioteca construída com paletes de madeira, um obstáculo de madeira que lhes permitia trepar e descer pelo lado oposto, dois baloiços nas árvores (sendo um de madeira e outro feito com um pneu), algumas tábuas cruzadas que serviam como percurso de equilíbrio e, por fim, diversas caixas com pedaços de madeira de diferentes formatos e dimensões. Foi esta riqueza (não só material mas também social e motora) que todo o espaço exterior me transmitiu, que me fez iniciar a minha investigação baseada no exterior e no brincar neste espaço tão valioso.

A sala de atividades na qual realizei a minha Prática Pedagógica pertencia ao grupo de crianças dos 3 aos 6 anos, sendo a única sala de Pré-Escolar da instituição. A mesma tinha o nome de “Sala da Criatividade” e era da responsabilidade de uma educadora de infância e uma auxiliar. Esta divisão era uma das maiores da instituição, tinha uma porta de acesso ao corredor (que daria à entrada da instituição), uma porta para a sala polivalente (onde o grupo dormia a sesta) e três grandes portas de vidro para o parque exterior. Apesar de todas as restrições devido ao Covid-19, era possível encontrar algumas áreas definidas dentro do espaço, como a área das construções e a área da loja. Além disso existiam diversas zonas destinadas a objetos e brinquedos distintos como o faz-de-conta, os carros e os puzzles.

O grupo de crianças que frequentava esta sala era composto por oito crianças do sexo feminino e dezassete do sexo masculino. Apenas a criança mais nova ainda usava fralda durante o dia, sendo que durante o tempo que lá estive deixou de necessitar. Era um grupo com bastante autonomia dentro e fora da sala, ao almoço e também na hora da sesta. Para adormecer algumas crianças tinham uma manta ou peluche mas a maioria não precisava da presença de um adulto. Era um grupo bastante participativo, com à vontade para falar em grande grupo e expor as suas opiniões. A metodologia de trabalho utilizada em sala – trabalho por projeto – contribuía para que as crianças estivessem familiarizadas com as conversas de grande grupo, em serem ouvidas, em contribuir para a aprendizagem dos outros, etc. Demonstravam especial interesse pela natureza, principalmente pelos diferentes insetos que encontravam no “bosque”.

Valorizava-se muito o tempo de brincadeira livre, principalmente no espaço exterior, deixando que as crianças o fizessem durante vários momentos do dia. Este foi mais um dos motivos que me induziu a realizar a minha investigação sobre o brincar no espaço exterior. Aqui as crianças eram o centro da aprendizagem, sendo que a educadora servia de orientadora, questionando as crianças e orientando os seus interesses, de modo que pudessem atingir diversas aprendizagens.

## 2. O MEU PERCURSO DE APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

A primeira experiência enquanto mestranda em contexto de JI foi extremamente enriquecedora para mim, não só a nível académico mas também pessoal e profissional. Já tinha tido a oportunidade de realizar Prática Pedagógica com um grupo de crianças de 3-4 anos, mas durante um período de tempo muito inferior, o que não permitiu a criação de vínculos como aconteceu desta vez.

Tive a felicidade de me cruzar com uma educadora fantástica, com um método de trabalho diferente daqueles que tinha vivenciado até àquela altura, e considero que esse foi um dos aspetos-chave de todo o processo que desenvolvi com o grupo e que me fez a mim, futura profissional de educação, desenvolver-me também. Deste modo, senti que seria bastante importante refletir sobre o trabalho que observei e vivenciei durante este período de contacto com o grupo, para tal foquei alguns aspetos que considereei indispensáveis.

### 2.1. O papel das crianças na sala de atividades

O grupo de crianças com quem experienciei esta Prática Pedagógica era muito curioso e interessado, talvez também motivado pela forma de trabalhar utilizada pela educadora. Como já referi, as atividades em sala eram feitas maioritariamente através da realização de projetos, o que era algo totalmente novo para mim. Já tinha realizado trabalhos teóricos sobre o assunto, mas nunca tinha tido a oportunidade de o colocar em prática.

Um dos aspetos que considero mais interessantes nesta forma de trabalhar, prende-se com o facto de permitir que as crianças sejam realmente ouvidas, possibilitando as mesmas de descobrir mais sobre assuntos que verdadeiramente lhes interessam. Seguindo o pensamento de Cruz (2008), “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (p. 13).

É muito comum na educação de infância ouvir-se expressões como “seguir os interesses da criança” e “voz ativa da criança” que, para mim, fazem todo o sentido serem colocadas em prática mas, até chegar a este contexto, ainda não tinha tido a oportunidade de as experienciar. É necessário que se comece a olhar para o mundo através das crianças, pois isso irá permitir-nos a nós, adultos, descobrir outras realidades sociais e culturais (Sarmiento, 2008).

Neste grupo, todas as semanas era reajustado o “mapa das tarefas”, isto permitia que as responsabilidades fossem alterando e que todos tivessem de cumprir a sua parte em prol do grupo. Guimarães et al. (2013) concordam que no contexto educativo se deve estimular a autonomia, autoconfiança e capacidade de expressão da criança, através da coconstrução, da escuta e de conversas recíprocas.

Demonstravam ser muito autónomos, sem ser necessário que o adulto lhes relembrasse a tarefa que lhes correspondia realizar, sendo que por vezes eram as próprias crianças a relembrar os colegas. Neste sentido Freire (2016) frisa que é necessário “que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor” (p. 121).

Além do mencionado anteriormente, as crianças tinham voz em todas as atividades que realizavam, sendo que as mesmas partiam do próprio grupo. Isto acontecia porque a educadora lhes dava tempo para comunicarem os seus interesses e pensarem de que forma poderiam descobrir as respostas às suas dúvidas. É neste sentido que se insere a metodologia de trabalho por projeto nesta sala. Seguindo a ideia de Ferreira (2013) “o trabalho de projeto estrutura-se por projetos que resultam de problemas dos interesses dos alunos e/ou sociais, normalmente manifestados por questões ou por curiosidades por eles sentidas” (p. 313).

As crianças começavam por demonstrar o seu interesse em saber mais sobre determinado assunto, de seguida era debatido o que já se sabia sobre o mesmo e o que gostavam de saber. Elas próprias sugeriam formas de chegar até às informações pretendidas. Durante todo o processo de descoberta, as crianças iam partilhando com o grupo as novidades que encontravam, sendo que no fim essa partilha era também feita com outra sala do jardim de infância ou até para os pais. Assim, como afirma Rangel (2002), depois de encontradas



as respostas e resultados pretendidos, é necessário partilhar os saberes e restantes aprendizagens para benefício de todos.

Outro momento integrado na rotina deste grupo, e que para mim faz todo o sentido de existir, prende-se com as reuniões de sexta-feira. Nestas reuniões, o grupo partilhava o que tinha gostado mais de fazer durante a semana, o que tinha gostado menos, o que gostava de repetir e ainda o que gostava de fazer na próxima semana. Nas palavras de Quaresma (2018), “ao planificar o dia a dia conjuntamente com as crianças, o educador está então a criar um ambiente onde pode efetivamente conhecer melhor cada uma delas, pois está a dar-lhes oportunidade de expressarem o que está no seu interior” (p. 30). Aquilo que ali ficava registado era realmente importante para a educadora, sendo que a mesma planeava a semana seguinte baseada nas sugestões das crianças.

## 2.2. Planificar e avaliar com as crianças

No seguimento do tópico anterior, considero importante refletir sobre o último aspeto mencionado, a voz das crianças na planificação e avaliação. Tudo o que é realizado no jardim de infância devia ter como finalidade o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que o frequentam, por este motivo fazia todo o sentido que fossem as crianças a decidir aquilo que lhes interessa aprender. Tal como refere Quaresma (2018), “ao ouvirmos as crianças e valorizarmos os seus discursos estamos a contribuir para que cada uma delas, sinta que é importante e essencial no grupo” (p. 4). Neste sentido, o papel do educador é o de introduzir nesses mesmos interesses as intencionalidades pedagógicas que considera adequadas ao grupo.

Infelizmente, na maioria das instituições, ainda não é possível verificar a voz das crianças espelhada nas salas de atividades. Oliveira-Formosinho (2003) frisa que “a participação guiada é um processo de colaboração” (p. 6), esta técnica implica que o adulto crie pontes entre o que a criança já conhece e aquilo que é novo para ela. Eu considero muito importante que as crianças aprendam sobre o mundo onde vivem, sobre as estações do ano, sobre as datas festivas que se comemoram no nosso país, entre tantos outros aspetos que podemos observar na grande maioria das salas de Portugal. No entanto, se o grupo não estiver interessado nas mudanças que se observam nas árvores com o passar dos meses, por exemplo, será importante pintar uma árvore com neve? Será que isso lhe trará alguma aprendizagem significativa?

Mesmo nos jardins de infância que não têm um espaço exterior com muita natureza, é possível pedir às crianças que observem as árvores no caminho até casa ou, se possível, levá-las a um parque próximo. Assim como frisam Ramos et al. (2020), através da “forma lúdica, desenvolve-se o intelecto da criança, e também suas habilidades, e são aplicadas essas práticas na educação” (p. 83). Estas simples ações irão despertar as crianças para as mudanças na natureza. Se fizer sentido continuar esse assunto dentro da sala de atividades é igualmente importante ouvir as crianças e aquilo que querem saber sobre as mudanças que observaram. Se, apesar do educador ter tentado que as crianças observassem as alterações das árvores, elas não demonstrassem interesse em saber mais sobre o assunto, não seria significativo para o grupo saber mais informações sobre essas mesmas alterações.

Planificar com as crianças passou por escutá-las e envolvê-las em todas as fases do processo. Saber o que lhes interessava aprender e o que lhes suscitava curiosidade era o primeiro passo para poder planificar de acordo com os seus interesses. O facto de se registar semanalmente o que mais tinham gostado de realizar nessa semana e que outras coisas gostavam de fazer, ajudava também a que fizessem parte deste processo de planificação. Com base naquilo que diziam e ficava registado, facilmente se construía uma planificação que fosse ao encontro dos seus interesses e necessidades. Escutar, verdadeiramente, as crianças faz com que as mesmas não só estejam interessadas em aprender sobre aquele assunto como também dá ferramentas ao educador para ficar a conhecer melhor o seu grupo.

O educador deve ter a capacidade de estimular as crianças para a descoberta, mas sempre tendo em conta que cada criança é diferente e que, mesmo que o grupo anterior tenha tido muito interesse pelas estações do ano, estas crianças agora podem não ter. Como afirma Pires (2019) “de forma a articular e reorganizar a sua prática educativa, o/a educador/a de infância, deve de forma contínua e sistemática não só observar e refletir sobre a sua ação, como planificar e avaliar a mesma” (p.13) pois só assumindo uma atitude reflexiva conseguirá (re)construir as suas práticas. Isso não impede que os diversos assuntos sejam referidos no dia a dia em sala, expondo sempre as crianças a novos conhecimentos.

Focando agora a questão da avaliação, a ideia principal é semelhante, é preciso encontrar uma forma de avaliar que se adegue ao grupo em questão. Neste grupo de Prática Pedagógica fazia sentido realizar uma reunião ao final da semana para ouvir as crianças,

mas pode não resultar com todos os grupos. Distribuir pequenos cartões em branco todos os dias pedindo às crianças que registem o que mais gostaram do dia e, na sexta feira, partilhá-los em grande grupo poderia também ser uma opção. Como profissional de educação é essencial que me saiba adaptar ao grupo e, tal como refere Sousa (2010), a diferenciação é como “um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil” (p. 15).

Tive a oportunidade de avaliar este grupo de forma bastante respeitadora, focando os aspetos a melhorar mas também os aspetos bons de cada momento. É importante que as crianças estejam conscientes do que é esperado delas em cada atividade, de modo a que possam posteriormente perceber o que precisam de melhorar e também ter noção das suas conquistas. No final de cada dia realizava uma tabela na qual comparava os objetivos que tinha para determinada atividade, com aquilo que cada criança tinha realizado, conseguindo retirar os pontos positivos e a melhorar de cada uma. Isto permitia-me perceber o que cada criança precisava de desenvolver, ao mesmo tempo que permitia acompanhar a evolução das crianças.

Em jeito de conclusão, sobre a planificação e avaliação com as crianças, considero importante ter em conta os seguintes aspetos: (1) cada criança é única por isso o que resulta para um grupo pode não resultar para o seguinte, (2) é extremamente importante escutar as crianças pois estamos a trabalhar com e para elas, (3) incutir conhecimentos não trará aprendizagens significativas para as crianças e (4) as crianças são extraordinariamente capazes, só precisam que os adultos confiem nelas.

### 2.3. Heterogeneidade de idades – benefícios no desenvolvimento

Tive a oportunidade de experienciar a Prática Pedagógica com um grupo heterogéneo ao nível de idades, sendo esse o meu primeiro contacto com um grupo com essa característica. Inicialmente foi um pouco assustador pensar como é que iria conjugar o trabalho de uma criança que acabou de fazer três anos e outra que estava quase a fazer os seis, mas o tempo de observação mostrou-me que seria algo muito mais simples do que esperava.

O facto de este grupo trabalhar, maioritariamente, através de projetos, permitia que cada criança tivesse um papel distinto mas que, simultaneamente, contribuísse para a aprendizagem de todas as crianças. Seguindo a ideia de Tomlinson (2008), a

diferenciação pedagógica pressupõe uma planificação proativa para responder ao nível de preparação, interesse e perfil das crianças, diferenciando conteúdos, processos e produtos. Isto é, na construção de um cartaz, por exemplo, os mais velhos já conseguiam legendar as figuras copiando as letras impressas e, enquanto isso, as mais novas podiam cortar e colar imagens. As crianças observavam os colegas a fazer algo, o que as incentivava a querer experimentar e, conseqüentemente, a aprender de uma forma muito natural.

Um aspeto que considerei igualmente importante, prende-se com a não diferenciação por parte da educadora das crianças mais velhas e mais novas. Evidentemente que existem tarefas que são mais adequadas para as crianças mais velhas, mas considero extremamente importante que não se transmita às restantes crianças que não são capazes de as realizar. Penso que é muito melhor para as crianças se redirecionarmos a sua atenção para uma atividade que ela possa e consiga realizar. Mendes (2018) refere ainda que “muitos pesquisadores afirmam que os estímulos que uma criança recebe nas fases iniciais da vida vão afetar diretamente no seu percurso escolar e no seu desenvolvimento futuro” (p. 25). No entanto, isto não significa que as crianças só devem fazer aquilo que já sabem pois dessa forma não iriam evoluir.

É importante que se vá desafiando as crianças, tendo sempre em conta o nível de desenvolvimento e aprendizagem em que se encontram. No entanto,

Quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos. (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29)

Se uma criança de 3 anos demonstrar interesse pela escrita, é possível e benéfico que a mesma seja desafiada a escrever letras, no entanto, a uma criança de 5 anos com o mesmo interesse já podemos desafiá-la a escrever uma palavra. É igualmente importante ter em conta que nem todas as crianças de 3 anos estão no nível das letras, nem todas as crianças de 5 anos no nível das palavras. As crianças são todas diferentes, as características delas fazem “de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender”

(Silva et al., 2016, p. 8). É indispensável que o educador consiga observar as crianças e compreender as necessidades de cada uma.

Numa sala com crianças de diferentes idades, todos beneficiam dessa diferença, uma vez que são desenvolvidas “atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (*Ibidem*, p. 6). As crianças mais novas podem observar e tentar seguir os exemplos das mais velhas. Já as crianças mais velhas desenvolvem muito mais capacidades relacionais, ficam mais empáticas, sentem-se valorizadas e orgulhosas por ter a responsabilidade de ajudar as mais novas e de serem um exemplo para as mesmas, entre tantos outros benefícios.

Assim, consegui perceber que existem muito mais aspetos positivos em ter um grupo constituído por crianças de diferentes idades, do que inicialmente pensava. A entreajuda que observei entre as crianças e a motivação que os mais velhos transmitiam aos mais novos para enfrentar novos desafios, como escrever por exemplo, era efetivamente visível no dia a dia com o grupo. Facilmente passei a observar as vantagens que essa diferença podia trazer a todas as crianças e a utilizá-la em proveito do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

#### 2.4. O projeto “As Abelhas”

No decorrer desta Prática Pedagógica tive a oportunidade de realizar diversos projetos com o grupo, no entanto estive mais presente em um deles, o projeto sobre abelhas. Nos restantes projetos, apesar de acompanhar grande parte do processo, não estava presente em alguma das fases pois só estava na instituição três dias por semana. Nos pontos seguintes irei descrever como decorreu este trabalho com o grupo, explicitando o que foi realizado em cada uma das fases desta metodologia de trabalho.

##### 2.4.1. Contextualização teórica

Segundo Vasconcelos (2012) a “metodologia de trabalho de projecto com crianças tem uma longa tradição pedagógica em Portugal” (p. 9). Como foi referido anteriormente, tive oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre esta metodologia de trabalho através do contacto com este grupo de crianças, as quais já estavam habituadas a realizar projetos como forma de aquisição de novos conhecimentos.

Esta é uma metodologia que “pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos)” (*Ibidem*, p. 8). Nestas idades, a curiosidade das crianças pelo mundo é enorme, e a sua vontade de aprender é igualmente grande. Assim, através desta metodologia as “crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (*Ibidem*, p. 11).

Esta metodologia divide-se em várias fases sendo a primeira, nas palavras de Vasconcelos (2012), a “definição do problema”. Aqui as crianças devem verificar o que já sabem sobre o assunto que escolheram e pensar o que mais querem descobrir sobre esse mesmo assunto. Numa segunda fase é feita uma planificação do trabalho. As crianças pensam em hipóteses para alcançarem os conhecimentos/respostas àquilo que ainda não sabem mas querem descobrir. A fase seguinte, foca-se na execução das estratégias anteriormente planificadas, sejam elas pesquisas, conversas com outras pessoas, observações de algo, entre tantas outras hipóteses. Por fim, e para dar por terminado um projeto, é importante que se reúna e resuma toda a informação que conseguiram descobrir, verificar o que é ou não coincidente com aquilo que já sabiam antes do projeto, e ainda apresentar/partilhar as suas descobertas com outras pessoas, sejam elas crianças ou adultos.

Apesar da metodologia conter efetivamente determinadas fases, é importante ter em conta que as “fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012, p. 17).

#### 2.4.2. Situação desencadeadora do projeto

Este projeto partiu do interesse das crianças, que passam muito do seu tempo no JI, onde podem visualizar e contactar frequentemente com abelhas e outros insetos. Na semana anterior à qual iniciámos o projeto, a M.A. encontrou, no chão do parque exterior, uma abelha já sem vida, o que permitiu que a observássemos com maior detalhe e sem perigo. Essa situação, em conjunto com o já existente interesse pelo tema, fez surgir o projeto que irei de seguida apresentar.

### 2.4.3. Fase I

A primeira fase desta metodologia de trabalho consiste em formular “o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, 2012, p. 14), deste modo, para iniciar o projeto foi necessário dialogar e registar aquilo que as crianças já sabiam sobre o tema e, ainda, aquilo que gostariam de descobrir. Para tal, foi escrito numa folha A3 o título do Projeto, em maiúsculas, deixando espaço para que as crianças pudessem copiar cada uma das palavras. E, de seguida, começaram a registar-se as ideias que as crianças já tinham sobre as abelhas, o mel, o apicultor, e tudo o que as mesmas se lembrassem sobre o tema (figura 1).

Depois de registado o que já sabiam, era o momento de pensar no que gostavam de descobrir. Mais uma vez, eram registados numa folha A3 as questões efetuadas pelas crianças, as quais iriam ser respondidas, uma por uma, no decorrer do projeto (figura 2).

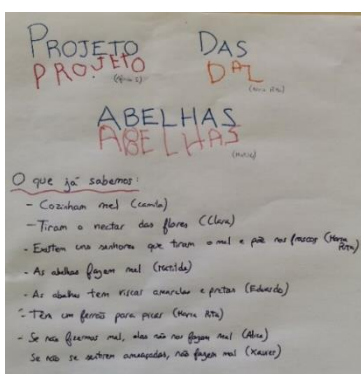


Figura 1- O que já sabemos

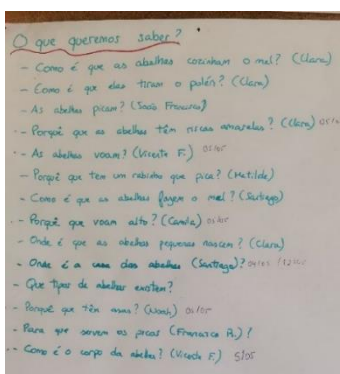


Figura 2 - O que queremos saber

### 2.4.4. Fase II

Já a segunda fase, é apresentada como “um tipo de planificação não-linear, formulando hipóteses amplas ‘do que pode ser’ e inferindo os objectivos atingidos à medida que os projectos se desenrolam” (Vasconcelos, 2012, p. 15), assim, depois de já sabermos, e termos registado, aquilo que o grupo já sabia e o que ainda queria descobrir sobre as

abelhas, foi o momento de pensarmos de que maneira poderíamos encontrar as respostas a todas aquelas questões. Assim, o grupo voltou a ser questionado sobre “Onde vamos pesquisar?” toda esta informação. Depressa surgiram respostas, dando várias hipóteses de trabalho futuro.

O grupo, estando familiarizado com esta forma de trabalhar (por projetos), facilmente descobre formas de encontrar a informação que deseja ou, pelo menos, sabe onde pode procurar essa mesma informação.

#### 2.4.5. Fase III

Nesta fase, as crianças iniciam o “processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Depois de estabelecer as diferentes formas de chegar às respostas pretendidas, é tempo de colocar “as mãos à obra” e de iniciar o trabalho. Como algumas das perguntas eram bastante semelhantes ou tinham aspetos que se completavam, foram agrupadas de modo que nenhuma ficasse por responder.

Assim, os grandes temas a investigar dentro deste projeto foram: o mel, o corpo da abelha (com especial interesse no ferrão), o ciclo de vida da abelha, a casa da abelha (colmeia) e ainda os tipos de abelhas que existem.

Durante esta fase, foram realizadas muitas pesquisas e algumas construções, sem esquecer todos os registos (quer escritos, quer fotográficos) que se foram realizando. Passo então a descrever algumas das atividades realizadas pelas crianças, as quais levaram as mesmas a atingir as respostas às suas perguntas.

##### - Atividade 1: As partes constituintes da abelha

Neste dia, começámos por realizar alguma pesquisa, quer em livros quer na internet, de modo a descobrir os nomes das partes que constituíam o corpo da abelha. Para usar a internet, as crianças recorrem ao microfone do telemóvel ou computador, e dizem aquilo que pretendem pesquisar, com a ajuda de um adulto é lida alguma da informação encontrada. O mesmo acontece em relação aos livros, onde as crianças procuram por



imagens de abelhas ou a palavra “Abelha” e pedem ajuda para compreender a informação encontrada.

De modo a reunir toda a informação encontrada e, assim, recapitular as diferentes partes, as crianças observaram o desenho de uma abelha enquanto fui registando os nomes que as mesmas diziam, fazendo-os corresponder a cada um dos constituintes do corpo da abelha (figura 3).

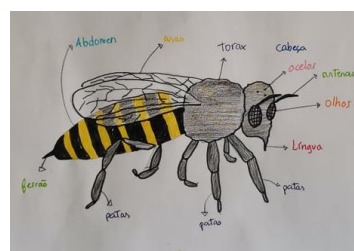


Figura 3 - O corpo da abelha

- Atividade 8: Visita do Sr. Amílcar, o apicultor.

Inicialmente estava planeado pesquisar sobre “o senhor que cuida das abelhas”, o apicultor, mas a MR conhecia um apicultor de verdade e convidou-o para vir falar com o grupo. Todos ficaram muito entusiasmados com a oportunidade.

Nesse dia, em grupo, criámos algumas perguntas para fazer ao senhor Amílcar: sobre o seu fato, sobre as suas abelhas, sobre tudo o que as crianças tivessem interesse em saber. Como na altura não podíamos receber pessoas dentro da instituição, fomos até ao espaço exterior para ouvir o que o apicultor tinha para contar (figura 4).



Figura 4 - Visita do senhor Amílcar, o apicultor

O facto de, mais uma vez, podermos trazer-lhes “o mundo real” em vez de uma simples pesquisa, tornou as suas aprendizagens muito mais significativas, e decerto que se irão recordar daquele momento durante muito tempo.

- Atividade 12: Dramatização de uma história – O apicultor e o mel.

Para terminar este grande leque de atividades, as crianças quiseram pegar em todas as construções que realizámos até ao momento – colmeias, abelhas, fato de apicultor – e criar uma pequena dramatização (figura 5). Foi preciso escolher que personagens existiam, o que cada personagem fazia ou dizia, e como é que iríamos preparar todo o espaço para representar a história. Desta forma, acabámos por ter um comprador, dois apicultores e duas abelhas. O senhor que vinha comprar mel era



Figura 5 - Dramatização: o apicultor e o mel

convidado a ver as colmeias dos apicultores, que ao serem abertas deixavam escapar duas abelhas que voavam em seu redor. Por fim, efetuava-se a venda do mel, com o pagamento correspondente.

Foi preciso realizar esta pequena dramatização diversas vezes pois todas as crianças queriam participar. Esta partilha de papéis, o esperar a sua vez, o aplaudir o outro, tudo isto os ajuda a tornarem-se melhores cidadãos e melhores colegas.

#### 2.4.6. Fase IV

Nesta fase ocorre a “socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente” (Vasconcelos, 2012, p. 17), assim, após todas as atividades, e também através delas, respondemos às questões que as crianças queriam saber, seguindo-se o momento de partilhar o que aprendemos e divulgar o nosso projeto para os outros.

Para a divulgação do projeto, foram criados pequenos grupos, que ficaram responsáveis por apresentar um dos aspetos aprendidos. Enquanto as crianças explicavam o que aprenderam e mostravam o cartaz ou construção, a educadora filmava para depois publicar no grupo privado de Facebook onde os pais destas crianças puderam visualizar todas as aprendizagens que os seus filhos realizaram. Cada pequeno grupo organizou-se, de modo a que todos falassem e fizessem parte da divulgação, visto que o projeto era de todos (figuras 6 e 7).



*Figura 6 - Divulgação dos tipos de abelhas e as suas funções*



*Figura 7 - Divulgação do ciclo de vida da abelha*

## CAPÍTULO 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Após a experiência formativa em contexto de IPSS, tive a oportunidade de experienciar o contexto público, numa instituição do concelho da Marinha Grande, durante os meses de setembro (2021) a janeiro (2022), com um grupo de 20 crianças com idades entre os três e os cinco anos, os quais passo a apresentar.

### 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A segunda Prática Pedagógica em Educação de Infância, na valência de Jardim de Infância, realizou-se numa instituição pública localizada no concelho da Marinha Grande e estava inserida num meio urbano. Próximo à mesma era possível encontrar diversos prédios, instituições escolares e serviços, sendo de fácil acesso rodoviário. Neste edifício encontravam-se a valência de Jardim de Infância – com cinco salas heterogéneas ao nível de idades – e ainda tinha cinco salas de primeiro ciclo do ensino básico.

O espaço exterior da instituição encontrava-se dividido em dez zonas, estando cada grupo num dos espaços. A rotação era realizada diariamente, passando cada grupo por cinco espaços semanalmente. A maioria dos espaços eram amplos, tendo em conta que seriam apenas para um grupo de cada vez, e podíamos encontrar dois parques infantis, cinco espaços com relva ou terra e, ainda, três espaços cimentados.

A sala de atividades na qual realizei a minha Prática Pedagógica intitulava-se de “Sala Amarela” e pertencia ao 5.º grupo da Educação Pré-Escolar. No início do ano letivo a sala encontrava-se dividida em várias zonas, como a zona do tapete, da casinha, do computador, dos jogos de mesa, do fantocheiro e da plasticina, sendo que com o avançar das semanas a disposição das mesmas se foi alterando de maneira a corresponder às necessidades do grupo. A equipa pedagógica responsável por esta sala era composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

O grupo que frequentava esta sala de atividades era composto por onze crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. A maioria do grupo ia transitar para o 1.º ciclo do ensino básico em setembro, tendo apenas três crianças com 3 anos e quatro crianças com 4 anos.

Todos os dias, quando regressavam do almoço, as crianças realizavam algum relaxamento (posições de ioga, respirações, massagens aos colegas ou a si próprias, etc.), tendo sido

criada, nas primeiras semanas do ano letivo, uma zona na sala intitulada de “cantinho da calma” para que as crianças pudessem autorregular-se sempre que sentissem necessidade.

## 2. O MEU PERCURSO DE APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

A segunda experiência enquanto mestranda em contexto de JI foi desafiante, não só a nível académico mas também pessoal. Já tinha tido a oportunidade de realizar Prática Pedagógica com um grupo de crianças dos 3 aos 5 anos, o que me ajudou a encarar este desafio de uma forma diferente. No entanto, como pude comprovar, cada grupo é extremamente diferente dos restantes e por esse motivo foi preciso uma grande adaptação às crianças e à forma de trabalhar nesta sala de atividades.

Tive a felicidade de me deparar com um grupo bastante participativo e cheio de energia. A educadora responsável pelo grupo era igualmente muito alegre e deu-me liberdade para experienciar diferentes atividades com as crianças. Tive oportunidade para viver a experiência de ser educadora de infância a cem por cento, com espaço para erros e muitas aprendizagens.

### 2.1. A avaliação em Jardim de Infância e o portefólio

Ao longo do meu percurso académico tive a oportunidade de ser confrontada com diferentes formas de avaliação, das quais consigo retirar diversos aspetos positivos e negativos. No entanto, para a minha prática, considero o portefólio uma excelente ferramenta. Como afirmam Nunes e Moreira (2005), e ao contrário do que é pensado e realizado em muitas instituições, o portefólio não é apenas um mero arquivo de trabalhos da criança.

A avaliação por portefólio permite-nos acompanhar a evolução de cada criança, enquanto possibilitamos a própria criança a verificar esse mesmo progresso. Silva e Craveiro (2014) referem ainda que “o portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (p. 36). Neste grupo de crianças, tive a oportunidade de realizar o portefólio com a L e após a contribuição dos pais da mesma com textos e fotos, sentei-me com ela e mostrei-lhe o que me tinha sido enviado, assim como os trabalhos que ela tinha realizado até ao momento. Nesse dia estivemos a escolher o que ia fazer parte do seu portefólio e a

conversar sobre os motivos das suas escolhas assim como das minhas. Criar um portefólio é um trabalho de equipa, no qual adulto e criança trabalham lado a lado com o mesmo objetivo. Seguindo a ideia das mesmas autoras, “esta autoavaliação por parte da criança e a possibilidade de tomar decisões são reflexos de uma pedagogia centrada na criança onde não se intervém somente “para” a criança mas “com” a criança” (p. 39).

Apesar de não ter sido a primeira vez que realizava um portefólio, considero que nesta Prática Pedagógica consegui compreender melhor a sua essência. O pouco contacto com os pais dificultou o processo, uma vez que esta ferramenta de avaliação deve ser construída por todos os envolvidos na vida da criança. No final do semestre, foi enviado aos pais da L o seu portefólio para que, em família, pudessem observar e conversar sobre a evolução que ela tinha tido naquele período de tempo, mostrando-lhe também o que podia fazer melhor no semestre seguinte. A partilha do portefólio permite “dar a conhecer à família os aspetos a que o educador dá importância e o trabalho que se vai desenvolvendo no jardim-de-infância, estimulando um paralelismo entre o trabalho do jardim-de-infância e as vivências do ambiente familiar” (Silva & Craveiro, 2014, p. 48). É preciso ter sempre em conta que a criança é uma só, dentro e fora do Jardim de Infância, sendo também importante registar as conquistas realizadas fora do mesmo.

Esta forma de avaliação permite que a criança saiba que estamos atentos àquilo que ela faz e às suas conquistas, mas dando-nos também a oportunidade de identificar em conjunto os aspetos que ainda precisa de evoluir. Santos e Silva (2007) referem ainda que no portefólio “a criança é implicada em decisões metacognitivas quando revê, compara e atribui valor aos registos acerca do seu trabalho e aprendizagem” (p. 77).

Enquanto profissional, faz-me sentido que a criança possa ter um papel tão ativo na sua avaliação como tem na aprendizagem. É importante perceber que “a avaliação por portefólio encontra, assim, fundamento em perspetivas ecológicas e sócio construtivistas em que se enfatiza a avaliação baseada na compreensão acerca da criança em diferentes contextos, assim como o seu envolvimento na avaliação” (Silva & Craveiro, 2014, p. 37).

De que serve avaliar se a criança não souber aquilo que precisa de melhorar? O portefólio não se baseia apenas num conjunto de registos, da criança e do adulto, mas também em todos os diálogos que esses registos despoletam, daí a importância de reunir com a L para falar sobre os seus trabalhos, tendo este tempo de um para um no qual ela podia dizer o

que mais tinha gostado de fazer com aquele trabalho, o que tinha aprendido, se gostava de fazer aquele tipo de atividade novamente, etc. Seguindo esta ideia, Shores e Grace (2001) afirmam que, através do portfólio, a criança é encorajada a falar sobre as suas experiências, de dentro ou fora da escola, é incentivada a pensar sobre o seu próprio progresso e a tomar decisões sobre o que gostaria de aprender a seguir.

Escutar a criança é um aspeto fundamental pois não só lhe mostra que estamos disponíveis para ela, como nos permite conhecer melhor a sua forma de ver e pensar sobre diversos assuntos. O portfólio e toda a forma de trabalho que este envolve,

permite à criança o desenvolvimento de um autoconceito positivo, da autoconfiança e sentido de iniciativa pela reflexão sobre si própria e pelo reforço positivo que é fornecido nos comentários dos adultos permitindo também, deste modo, o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face ao trabalho e à aprendizagem (Silva & Craveiro, 2014, p. 38).

Além disso, a criação do portfólio permite-nos ter algum tempo mais individualizado com cada criança, o que nem sempre acontece fora destes momentos.

## 2.2. A rotina como forma de previsão

Independentemente do contexto, a rotina permite criar segurança no dia a dia das crianças. Isto é, a sequência de acontecimentos facilita a previsão daquilo que vem a seguir, o que pode ser essencial para algumas crianças. Seguindo a ideia de Barbosa (2006), “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (p. 37).

Neste contexto tive a oportunidade de criar uma tabela com as diferentes atividades que as crianças tinham durante a semana, utilizando essencialmente imagens, o que facilitou a compreensão das crianças sobre os acontecimentos que iam ocorrendo. Tal como refere Souza (2019),

a organização da rotina faz-se importante uma vez que organiza e cria condições que favoreçam o desenvolvimento infantil em todas as suas potencialidades, contribuindo efetivamente para a organização do espaço e do tempo pelo

professor e também pela criança, estimulando a sua capacidade de organização temporal a partir da sensação de estabilidade. (p. 10)

Notei que o facto de, quando ocorria algum imprevisto, não terem determinada atividade a que estavam habituados, lhes causava bastante desorientação temporal.

Quanto às rotinas existentes na sala de atividades, as crianças já sabiam realizá-las de forma autónoma, o que mostra o quanto é essencial que essa rotina seja o mais seguida possível diariamente. Assim, é possível afirmar que “as regularidades das rotinas são aquela sequência de atividades que a educadora ou a instituição definem como os aspectos mais importantes para ser realizados no dia a dia” (Souza, 2019, p. 31). Mesmo as crianças mais novas, que só estavam na sala há alguns semanas, já tinham conseguido interiorizar a sequência de acontecimentos que ocorriam nos vários momentos do dia.

No entanto, as crianças não precisam de horários fixos para conseguir criar uma rotina. Neste contexto senti que existia bastante flexibilidade horária, isto é, apesar de a hora da biblioteca ser às 10h30, por vezes o lanche demorava um pouco mais e iam apenas às 10h45. Ao contrário do que é muitas vezes pensado, a rotina não tem obrigatoriamente de ser seguida a risco, passo a passo, como uma receita de culinária que não pode sofrer alterações sob o risco de "desandar" (Souza, 2019). Penso que esse aspeto seja também importante de transmitir às crianças, não precisamos de deixar de realizar algo apenas porque está na hora de fazer outra atividade, existem imprevistos, atrasos ou alterações que são compreensíveis para todos os envolvidos. É importante que também percebam que existem alguns compromissos que não podem esperar e que é importante ser pontual. Desta forma, sempre que “for necessário alterar a sequência dos momentos da rotina, deve-se avisar previamente às crianças para que elas assimilem e compreendam as alterações realizadas” (Souza, 2020, p. 4).

No fundo, o importante a transmitir às crianças relativamente às rotinas, passa pela facilidade que as mesmas trazem por nos ajudarem a prever acontecimentos mas também que não existe problema se for necessário realizar alterações a essas mesmas rotinas, desde que o façamos por causa de motivos válidos.

### 2.3. A diferenciação pedagógica em grupos compostos por diferentes idades

Como já referi no início do capítulo, este foi o segundo grupo com idades heterogéneas com quem realizei a minha Prática Pedagógica. Não sendo uma primeira experiência, não pensei que fosse ser um aspeto tão desafiante como demonstrou ser.

Ao contrário do outro grupo, no qual se trabalhava maioritariamente por projeto, com estas crianças tive de ter mais atenção às diferenças de idade e desenvolvimento entre todos. A diferenciação pedagógica permite-nos que um só grupo realize a mesma atividade mas adaptada às necessidades individuais de cada criança. Seguido a ideia de Marin e Braun (2020), é possível aplicar o mesmo currículo a todas as crianças, utilizando estratégias de diferenciação, em vez de excluir determinadas crianças da atividade por não estarem no mesmo nível de desenvolvimento e aprendizagem que as restantes.

Sem ter noção disso, era exatamente o que acontecia quando as crianças adotavam diferentes papéis no desenvolvimento do projeto. Cada um fazia aquilo que se adequava às suas capacidades. Assim, é visível que a diferenciação pedagógica é compreendida como a ação de “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (Perrenoud, 1999, p. 28).

Nesta sala, a diferenciação era mais notória pois crianças de 3 e 4 anos tinham desenhos para colorir diferentes das de 5 anos, com menos pormenores e com espaços maiores para preencher. A diferenciação pedagógica inclusiva surge como uma abordagem ao ensino que promove a inclusão e a equidade educativa (Sousa, 2010).

Como já referi anteriormente, defendo o facto de ser importante dar à criança um desafio que sabemos que conseguirá completar, tendo menos ou mais dificuldade, mas que se adeque às suas necessidades. Para que tal aconteça é necessário que a escola, como espaço pedagógico, vise prescrever não só o que se aprende mas também o modo como se aprende (Haetinger, 2016). Neste sentido, não considero que a divisão por idades seja um critério eficiente nesta situação. É expectável que uma criança de cinco anos consiga colorir melhor que uma criança mais nova, mas nada impede que uma criança de 3 anos não o saiba fazer igualmente bem. Neste grupo existiam crianças quase a completar os 5 anos mas que precisavam de realizar as mesmas atividades que as crianças de 3 anos pois ainda não se encontravam no mesmo nível que as restantes crianças da sua idade. É



essencial que o educador esteja atento e conheça o seu grupo para que possa adequar as suas propostas. Os profissionais de educação devem “compreender e acompanhar a evolução do conhecimento emergente, na sociedade educativa, caracterizada pela fluidez, mutualidade e complexidade” (Silva, 2013, p. 1).

Por vezes, diferenciação pedagógica passa por aspetos simples como explicar individualmente a atividade a uma criança, mesmo depois de a ter explicado para todo o grupo. O que tinha de acontecer com a E de 3 anos quando a atividade tinha várias fases. Ela precisava que lhe fosse explicando aos poucos a atividade, enquanto o restante grupo conseguia realizá-la apenas com a explicação inicial. Muitas vezes ocorrem casos em que as crianças parecem distraídas ou mal comportadas apenas porque não lhes foi dado aquilo que precisavam para realizar a atividade. Por vezes os professores não têm uma noção clara do que seja a diferenciação pedagógica ou têm uma noção imprecisa do que ela é, julgando, neste caso, estar a desenvolver práticas de diferenciação pedagógica quando, na realidade, não estão (Maia & Freire, 2020). Mas para que isso possa acontecer, o educador precisa de ter compreendido antecipadamente que aquela criança em específico tem mais dificuldade em compreender regras ou sequências de ações. Caso contrário, irá considerar que estava desatenta ou tantas outras possíveis reações, que seriam evitadas com uma observação atenta do educador.

## PARTE II - ESTUDO INVESTIGATIVO “POTENCIALIDADES DO ESPAÇO EXTERIOR NO JARDIM DE INFÂNCIA”

Nesta parte é apresentada a dimensão investigativa desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2020/2021. De modo a organizar as várias etapas deste estudo, as mesmas encontram-se divididas em vários tópicos e subtópicos. Começa-se por apresentar a introdução, na qual é explicitado o contexto deste estudo, a pergunta de partida e os objetivos definidos, assim como a pertinência e relevância desta investigação. Segue-se a revisão da literatura, a qual sustenta a investigação, situada no âmbito da importância de brincar, na relevância do exterior para o desenvolvimento da criança e ainda nos diferentes tipos de brincar existentes. De seguida surge a metodologia de investigação, na qual é discriminado o tipo de estudo, clarificam-se as opções metodológicas, são apresentados os participantes, assim como os instrumentos de recolha e análise de dados. Posteriormente, surge a apresentação e discussão dos resultados e, para terminar, apresentam-se as considerações finais, nas quais serão também referidos os limites deste estudo.

### 1. INTRODUÇÃO

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em JI I, deparei-me com diversas situações que me despertaram verdadeiro interesse. O facto de aquela instituição ter um espaço exterior tão rico e dedicar tanto tempo do dia a aproveitá-lo, provocou em mim a necessidade de saber mais sobre os benefícios deste espaço e de que formas poderia ser aproveitado. Assim, o tema que identifiquei para esta investigação consiste nas brincadeiras privilegiadas no espaço exterior por crianças em idade pré-escolar. Desta forma, a problemática desta investigação abrange a importância que o espaço exterior pode ter, sendo valorizado como espaço lúdico e de aprendizagem.

#### 1.1. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo concretizou-se no Jardim de Infância de uma IPSS no concelho de Leiria, onde realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, na “Sala da Criatividade” como caracterizado no capítulo 2 da parte I do presente relatório.

#### 1.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Tendo em conta tudo aquilo que foi mencionado anteriormente, pretendo obter resposta à pergunta “Quais as brincadeiras privilegiadas por parte das crianças no espaço exterior

em contexto de JI?”. De maneira a alcançar a resposta pretendida, defini os seguintes objetivos para a minha investigação: (i) Observar as brincadeiras das crianças no exterior; (ii) Sistematizar a tipologia de brincadeiras no exterior quanto ao envolvimento da natureza nas mesmas (se só usam brinquedos ou se recorrem aos recursos naturais), à quantidade/qualidade de orientação do adulto presente nas brincadeiras e à dimensão de risco presente nas mesmas; (iii) Conhecer as opiniões das crianças sobre as suas brincadeiras; (iv) Refletir sobre as potencialidades da brincadeira no exterior para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

### 1.3. PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O brincar é uma atividade que, cada vez mais, deve ser vista como promotora de conhecimentos e de tantas outras capacidades por parte da criança. A qual lhe permite ser mais independente, tomar decisões e gerir os riscos das suas próprias ações. O facto de os pais terem cada vez mais receio em relação a possíveis perigos ou acidentes a que as crianças possam estar sujeitas contribui para o afastamento dos mais novos dos espaços ao ar livre.

Como passam grande parte dos dias em contextos educativos formais, como o JI, é importante que sejam esses locais a promover o exterior e a incentivar a que os pais também o façam, mostrando para isso os resultados que as crianças vão alcançando com o decorrer do tempo e a prática regular do brincar no exterior. Tal como referem Silva et al. (2016), “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (p. 27). Assim como afirma Fortuna (2018),

Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem. (p. 58)

Assim, é importante que a criança seja exposta aos riscos, de modo que com o tempo e através da experimentação, comece a reconhecer aquilo de que é capaz e até onde

consegue ir sem se pôr em perigo. O adulto serve como apoio, estando apenas a incentivar à descoberta e, igualmente, como precaução de algum perigo que as crianças ainda não consigam identificar como tal.

Considero que a minha investigação será importante para que se comecem a valorizar mais as brincadeiras no espaço exterior, principalmente aquelas que ocorrem em espaços com mais natureza. Muitas das vezes, esses momentos, permitem um grande desenvolvimento e aprendizagem por parte das crianças. Por vezes o adulto não dá o devido valor a estes espaços e ao que eles podem transmitir às crianças. No entanto, é fundamental que os educadores o possam observar e saber interpretar. Para mim será também importante para conseguir compreender melhor as ações das crianças e de que forma posso utilizar o espaço exterior para promover novas atitudes, capacidades e competências nas mesmas.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1. O BRINCAR COMO UM FIM EM SI MESMO

Na educação de infância, o brincar é uma das atividades principais do dia a dia das crianças. No entanto, e tal como refere Sandahl (2017), “brincar é uma forma de responder às necessidades da criança, não às necessidades do adulto” (p. 61). Seguindo esta ideia, Sarmiento et al. (2017), afirmam ainda o facto de os pais não darem valor aos momentos de brincadeira devido à pressão que a sociedade faz, pressionando e direcionando as crianças para a competitividade.

No mesmo sentido, Ventura e Mestre (2021) relembram o facto de que “brincar não é ainda muito valorizado pelas instituições como forma de aprendizagem” (p. 3). Tendo em conta o contexto português, é possível observar que “os espaços de recreio são desvalorizados, a oferta de estímulos é quase sempre reduzida e padronizada” (*Ibidem*, p. 7). Sarmiento et al. (2017) destacam ainda o facto de a sociedade não valorizar o brincar das crianças pois este não é considerado como uma aplicação eficaz do tempo.

Deixando de parte a visão do adulto, percebemos que “as crianças não brincam e fazem atividade física para terem saúde. As crianças mexem-se e brincam porque essas atividades lhes dão prazer” (Neto, 2020, p. 23). Ao contrário do que o adulto faz, as crianças brincam motivadas pelo processo e não pelo resultado das suas brincadeiras

(Hanscom, 2018). Seguindo a mesma opinião, Neto (2020) afirma que “brincar não é útil, nem um meio para um fim, considerando-se um fim em si mesmo, isso é, um fim sem finalidade” (p. 42).

Como já foi referido, “a brincadeira não é, convencionalmente, considerada um contributo para a aprendizagem” (Sandahl, 2021, p. 21), no entanto, é possível verificar que “as crianças aprendem imensa informação através da brincadeira livre” (Hanscom, 2018, p. 128). Brincar é uma atividade que acontece por vontade das crianças, isto é, elas brincam porque querem e não porque têm de o fazer (Sandahl, 2021). Sarmiento et al. (2017) destacam a ideia de que “o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (p. 46).

Brincar é uma atividade de extrema importância pois é através dela que as crianças aprendem o significado das coisas do mundo (Sandahl, 2021), mesmo sem se aperceberem “aprendem sobre arte, ciência, matemática, música, natureza, animais e pessoas” (*Ibidem*, p. 35). No entanto, Ferland (2006) refere que “as crianças, enquanto brincam, não têm como primeiro objetivo o aprender, e que se aprende alguma coisa é por ‘acidente’, pois ela ‘brinca para brincar’, isto é, não há uma racionalização previa da criança de que vai ‘brincar para aprender’” (p. 42). É igualmente importante lembrar que nem tudo o que as crianças aprendem é mensurável, no entanto não deixa de ser demasiado importante (Sandahl, 2021).

Sarmiento et al. (2017) afirmam que “compreender a atividade lúdica é considerá-la uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo” (p. 124). Isto acontece pois “brincar tem um valor independente, sem uma ligação clara a algo que precisam de aprender” (Sandahl, 2021, p. 30). Neste sentido, Neto (2020) realça que “brincar define-se como uma atividade intrinsecamente motivada, que implica uma relação entre corpo e envolvimento, que é voluntário, não apresenta metas definidas e não procura apenas o divertimento, mas sobretudo correr riscos, experimentar e testar barreiras” (p. 100). Os jogos podem ser muito complexos e estruturados, mesmo que os adultos não os interpretem como tal (Hanscom, 2018).

Por vezes, para brincar, as crianças recorrem a diversos objetos. Ao integrarmos “peças soltas no recreio, estamos a dar às crianças ferramentas para experimentarem e incorporarem nos seus mundo de brincadeira” (Hanscom, 2021, p. 162). Neste

seguimento, Sarmiento et al. (2017) referem que “a matéria orgânica e os materiais que coabitam no mesmo espaço que a criança apelam à descoberta, ao manuseamento e à ação” (p. 89).

Tal como acontece com as outras pessoas, “as crianças têm interesses específicos e são naturalmente curiosas sobre o mundo” (Hanscom, 2018, p. 67), por esse motivo, “necessitam de tempo e espaço para experimentar, falhar, repetir, etc.” (Bilton et al., 2017, p. 64). Desta forma, é possível perceber que “a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e auto realiza-se” (Sarmiento et al., 2017, p. 42).

Quando brinca, existe a ativação do corpo e dos sentidos, assumindo-se como uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem (Bilton et al., 2017). Neste sentido, Sarmiento et al. (2017) referem que “é no brincar que a criança explora os objetos circundantes, experimenta o seu sentido estético, melhora a sua destreza física e desenvolve o seu pensamento nas interações estabelecidas com o mundo adulto” (p. 63). Os mesmos autores referem ainda que enquanto brinca, o conhecimento da criança sobre o mundo amplia-se (*Ibidem*). Assim, “brincar ajuda as crianças a aprenderem e a crescerem de uma maneira que as faz sentirem-se bem” (Sandahl, 2021, p. 40).

Sandahl (2021) refere que “brincar é uma forma de desenvolver qualidades e competências” (p. 64), neste sentido Sarmiento et al. (2017) destacam ainda que “ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (p. 7). Assim, podemos afirmar que brincar é essencial “não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Sarmiento et al., 2017, p. 40).

Brincar é universal a qualquer ser humano, sem diferenças entre culturas, áreas geográficas, crenças ou religiões (Neto e Lopes, 2017). Esta é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 10). Se pensarmos no brincar a um nível mais profundo verificamos que requer um certo ambiente e diversas oportunidades para treinar competências (Hanscom, 2018). Apesar de todos os entraves e dificuldades que se observam, Sandahl (2021) demonstra estar convencida de que “brincar será considerada a atividade mais educativa num futuro próximo” (p. 22).

## 2.2. A CONSTRUÇÃO DO EU ATRAVÉS DO BRINCAR

Quando pensamos na ação de brincar, é necessário compreender que por detrás existem “pessoas em desenvolvimento que brincam para aprender a incerteza e complexidade de todas as coisas” (Neto, 2020, p. 16). Se não existir a ação de brincar no dia a dia das crianças, as mesmas não exercitam as ferramentas que necessitam para aprender a lidar com o mundo, da mesma forma que não irão ganhar confiança em si próprias (*Ibidem*).

Desta forma, “é fundamental permitir que as crianças tenham oportunidades para brincarem sozinhas e para criarem os seus próprios esquemas de brincadeira” (Hanscom, 2018, p. 200). Esta será a forma de procurar liberdade de agir e de pensar, ao mesmo tempo que adquirem autonomia e segurança (Neto, 2020). Ao representarem outras personagens e brincarem ao faz de conta, as crianças estão a “cultivar a aprendizagem da cultura dos adultos através de jogos de imitação” (*Ibidem*, p. 45), isto permite-lhes aperfeiçoar habilidades motoras e a capacidade de lidar com o medo e a ansiedade.

Apesar de todos os benefícios que o brincar pode trazer, os pais e adultos no geral, “dão sobretudo importância aos aspetos cognitivos” (Neto, 2020, p. 74). Neste sentido, quando as crianças brincam, os pais tendem a intervir bastante para que não tenham de lidar com frustrações naturais das brincadeiras, sendo que isso as faz sentir que não são capazes de resolver as situações sozinhas (Sandahl, 2021).

Sarmiento et al. (2017) destacam ainda o facto de os pais ocuparem tanto o tempo dos filhos que os mesmos acabam por não ter tempo para brincar. Já Sandahl (2021) refere que “quanto mais forte for a sensação de competência da criança, mais forte será a sensação de que é capaz de influenciar a situação” (p. 68), dando-lhes mais confiança em si próprios e nas suas capacidades. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2004) afirma que, de maneira a que a criança possa ter agencia no seu desenvolvimento, é necessário que o adulto por ela responsável tenha uma conduta pedagógica correta, respeitando a sua autonomia, valorizando a sua participação, confiando nas suas capacidades e competências, sendo a criança a autora e gestora do seu tempo livre. Apesar desta ser a realidade que pretendemos, a sociedade atual “tem vindo a condicionar o modo como as crianças brincam e exploram o mundo” (Ventura & Mestre, 2021, p. 4).

Um assunto bastante controverso no dia a dia das instituições é o jogo de luta. Apesar das consequências negativas ditas pela comunidade e educadores, Neto (2020) defende que

estas “são também formas de brincar que implicam comportamento social, contacto físico, proximidade, distanciamento, esquivas, ritualização e noção de identidade territorial” (p. 89), da mesma forma que são comportamentos preciosos na infância para aprender normas, valores, convenções e atitudes de respeito mútuos (*Ibidem*). Quanto mais as crianças brincarem, mais fortalecidos ficarão os seus músculos e, tal como refere Hanscom (2018), “antes de conseguir desenvolver uma boa coordenação, as crianças precisam primeiro de muitas oportunidades para se movimentarem e fortalecerem os seus corpos” (p. 50). As crianças apreciam o facto de usar o corpo pois “é através deste que sentem e aprendem o mundo” (Sandahl, 2021, p. 48).

Brincar é, na sua essência, uma atividade social. Como afirma Hanscom (2018), é “através de oportunidades de brincadeiras frequentes com outras crianças [que se] aprende importantes capacidades de negociação, como esperar pela sua vez, colocar as necessidades dos outros antes das suas, consolar os outros e muitas mais competências socio-emocionais valiosas” (p. 66). Sandahl (2021) acrescenta ainda que “o desenvolvimento social também permite a partilha, a comunicação e a resolução de conflitos” (p. 50). Para brincar com os outros as crianças têm de aprender a regular a sua força entre tantas outras capacidades importantes (Hanscom, 2018).

Numa sociedade ideal, as crianças de todas as idades teriam pelo menos três horas por dia de brincadeira ao ar livre, sendo que quando nos referimos concretamente a crianças em idade pré-escolar esse valor aumenta para entre cinco a oito horas de atividades e brincadeiras ao ar livre, todos os dias (Hanscom, 2018). É necessário compreender que “brincar e mexer-se é essencial para o desenvolvimento integral de crianças felizes” (Sandahl, 2021, p. 25).

Durante os momentos de brincadeira, as crianças desenvolvem diversas competências e capacidades. Para aprender o que é empatia é necessário fingirem estar na pele do outro (Sandahl, 2021). Gray (2013) refere também, dentro desta ideia, que não só as crianças mais novas mas também as mais velhas beneficiam de brincadeiras onde existam crianças de idade diferentes. É importante compreender que “a área emocional desenvolve empatia, compreensão e capacidade de identificar emoções e dominar o autocontrolo”, aspetos tão importantes no crescimento da criança (Sandahl, 2021, p. 48). Quando brincam com os seus pares, isto é, com outras crianças, “a superação de desafios ganha uma nova dimensão, associada à satisfação do trabalho em equipa e à motivação gerada



pela força do grupo” (Bilton et al., 2017, p. 52), sendo que desde muito cedo, as amizades têm um importante papel no desenvolvimento pessoal e social, na autoestima e bem-estar (*Ibidem*).

Neto (2020) destaca o quanto fundamental é ter tempo para crescer. Neste sentido, Bilton et al. (2017) acreditam que “as crianças necessitam de tempo para processar e integrar a grande quantidade de informação que ‘absorvem’ diariamente, sendo crucial que este processo de assimilação ocorra ao ritmo de cada um” (p. 46). Ainda nesta ideia, verificamos que “brincar é uma parte importante do desenvolvimento de competências sociais e de pontos de vista” (Sandahl, 2021, p. 36).

Sandahl (2021) destaca o facto de que ao brincar livremente a criança em crescimento adquire “a capacidade cognitiva de resolver problemas, a capacidade emocional de suportar as adversidades, a capacidade social de interajuda e a capacidade física de realizar tudo” (p. 31). Da mesma forma, está provado cientificamente que

brincar livremente ensina a ter autocontrolo, iniciativa, a controlar o stress, a negociação e a cooperação. Incentiva a criatividade, a imaginação e a empatia, o que é sabido que aumenta o bem-estar e é importante porque ajuda as crianças a aprenderem sobre as pessoas. Enquanto brincam, as crianças aprendem a revezar-se e a partilhar. Agem com emoção, ouvem, conversam com os companheiros de brincadeira e, lentamente, seguem as regras (Sandahl, 2021, p. 35).

Além da parte física, o brincar é um grande potenciador do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Desta forma, ao “criar uma ligação entre emoção e expressão verbal é proporcionada a consciência e compreensão dos motivos pelos quais a criança sente aquilo que sente” (Sandahl, 2021, p. 49). É através de diversas brincadeiras que as crianças testam a confiança que têm no seu corpo, no ambiente que as rodeia e nelas próprias (*Ibidem*). No seguimento desta ideia, é possível referir que “o brincar é uma forma de a criança explorar o mundo, ou seja, ao fazer de conta, ela vai conhecer outras facetas do mundo. Na medida em que, ao brincar, a criança se envolve totalmente na ação podemos salientar que a atividade lúdica tem efeitos sobre o desenvolvimento integral da

criança” (Sarmiento & Fão, 2005, citado por Sarmiento et al., 2017, p. 41). É, então, através do brincar que a criança expressa a sua forma de representar a realidade (Sarmiento et al., 2017).

### 2.3. O BRINCAR NO EXTERIOR E OS BENEFÍCIOS DA NATUREZA

Com o avançar da investigação foi possível compreender que “a natureza ou o ar livre, a rua e a escola são contextos poderosos para se aprender a lidar com medos, superar limites e ganhar segurança em si próprios, ao diminuir a incerteza do espaço físico e social” (Neto, 2020, p. 110). Tal como destaca L’Ecuyer (2017), uma das primeiras janelas da curiosidade da nossa vida é a natureza. Por existirem estudos científicos que comprovam esse benefício da natureza, deveria existir mais “contacto com a natureza e deixar-se as crianças experimentar e até fazer coisas um pouco mais arriscadas do que o costume, como trepar às árvores, andar de skate, correr na praia com um papagaio” (Neto, 2020, p. 116).

Apesar dos estudos, por vezes parece que a natureza causa medo aos pais e restantes adultos (L’Ecuyer, 2017). Aparenta, em algumas ocasiões, que é “intimidante para os adultos deixar as crianças explorar o espaço exterior sozinhas” (Hanscom, 2018, p. 120). Seguindo esta ideia, Neto (2020) destaca ainda a “elevada falta de acesso ao espaço natural e ausência de sensibilidade da sociedade em relação aos benefícios que estar ao ar livre tem sobre a saúde das crianças e jovens” (p. 55). Os adultos deviam compreender que as crianças aprendem correndo riscos, ultrapassando os seus medos e fazendo novos amigos, pois ao ar livre existem obstáculos, irregularidades, objetos diferentes para subir, bichos para perseguir e, além disso, a natureza ajuda-os também a regular emoções e criar outros mundos imaginários (Hanscom, 2018).

A brincadeira ativa e livre é fundamental para o desenvolvimento sensorial e motor das crianças, ao realizá-la no exterior oferecemos-lhes um ambiente em constante mudança (Hanscom, 2018). Bilton et al. (2017) defendem a mesma ideia referindo que “as mudanças naturais associadas às diferentes estações do ano transformam o espaço exterior proporcionando diferentes estímulos e descobertas” (p. 42).

No entanto, ao ar livre, existem menos regras e orientações por parte dos adultos, o que faz com que exista menos necessidade de testar os limites. As crianças ficam mais motivadas e focadas nas brincadeiras, recorrendo a objetos que aparentam não ter função

nenhuma mas que as inspiram e desafiam o seu pensamento, ao mesmo tempo que testam os seus limites físicos (Hanscom, 2018).

A brincadeira ativa ao ar livre permite desenvolver os sentidos, fortalecer os músculos e os ossos e ainda promove o sistema imunitário, desta forma, quando as crianças brincam na rua fortalecem os músculos a cada passo, estando naturalmente motivadas para se mexer (Hanscom, 2018). Seguindo esta ideia, Ventura e Mestre (2021), referem que “brincar livremente na natureza é uma atividade prazerosa que permite a aquisição de hábitos saudáveis e sustentáveis, que continuam na vida adulta” (p. 5), desta forma ao criarmos crianças com bons hábitos teremos igualmente adultos com uma boa relação com a natureza.

Diversos estudos referem que “quando as crianças brincam livremente em espaços exteriores, se tornam melhores em resolver problemas e que a sua criatividade aumenta” (Hamilton, 2014). Ventura e Mestre (2021) concordam, afirmando que “as brincadeiras e exploração dos elementos naturais proporciona o faz-de-conta, estimulando o desenvolvimento da criatividade e imaginação, características essenciais num ser humano adulto no seu dia-a-dia” (p. 8). Já relativamente ao sistema imunitário, Hanscom (2018) menciona que “a exposição à sujidade, aos animais, aos micróbios desde pequenos” pode ser uma forma de o melhorar (p. 112). Já foram várias as formas de demonstrar o potencial do espaço exterior, no entanto é possível ainda referir que esse mesmo potencial é ilimitado, podendo uma zona arborizada oferecer uma atmosfera encantada que desperte a imaginação e leve as crianças para outros mundos (Hanscom, 2018).

A natureza oferece, de forma espontânea e imprevisível, objetos muito mais interessantes para as crianças do que os objetos fabricados em plástico ou com um fim predefinido. Os elementos naturais podem ser multissensoriais, o que possibilita inúmeras utilizações em função dos interesses e características de cada criança (Woolley & Lowe, 2013). Só o facto de brincar com os elementos naturais, já possui uma certa componente de risco pois torna-se difícil prever ou controlar tudo o que a criança possa realizar com os mesmos, no entanto, é fácil perceber que tudo o que envolva sujar as mãos, é algo que cativa de forma intensa as crianças de diferentes idades (Bilton et al., 2017).

O facto de a natureza ser gratuita, estar sempre em mudança e a surpreender, permite-nos tirar partido das suas potencialidades e, simultaneamente, auxiliar as crianças nas suas

tentativas de compreensão do mundo e de si próprias (Bilton et al., 2017). Segundo Ventura e Mestre (2021), a brincadeira associada ao “contacto com a natureza tem efeitos extraordinariamente benéficos para a saúde, aprendizagem e desenvolvimento global das crianças” (p. 3). Assim, verificamos que “o manuseamento de diferentes objetos, como paus, pedras e outros, contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-mão, que mais tarde serão importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita” (*Ibidem*). Com isto é possível perceber que, fora de portas, os adultos costumam ficar “mais descontraídos e disponíveis para interagir com as crianças, mostrando abertura para novas formas de fazer e aprender” (Bilton et al., 2017, p. 89).

Ventura e Mestre (2017) afirmam que existe uma relação direta entre as atividades lúdicas que acontecem no exterior e as suas características. Muitas vezes, o contacto com seres vivos ou outros elementos da natureza e a sua observação são experiências extremamente estimulantes para as crianças (*Ibidem*). Nos espaços exteriores que têm oportunidades ricas de exploração, socialização, ação e invenção, as crianças tendem a ocupar-se com muito maior facilidade. A criatividade e imaginação conseguem utilizar materiais económicos e fáceis de obter para recriar novas e diferentes possibilidades de ação (Ventura & Mestre, 2017).

O brincar no exterior e, mais concretamente, em contacto com a natureza e a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem “vindo a ganhar particular destaque na investigação científica” (Ventura & Mestre, 2021, p. 5). No entanto, em Portugal, “o investimento na brincadeira ao ar livre, enquanto estratégia promotora de saúde e bem-estar e aprendizagem, ainda tem um longo caminho a percorrer” (Bento, 2015, citado por Ventura & Mestre, 2021, p. 8).

#### 2.4. O BRINCAR ARRISCADO – EQUILÍBRIO ENTRE LIBERDADE E PERIGO

Um aspeto bastante relevante das brincadeiras nos espaços exteriores, passa pela falta de controlo do adulto, dando assim maior liberdade à criança para explorar, correndo mais riscos. Little e Eager (2010) afirmam que “risco distingue-se de perigo, noção que é aplicada em situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte” (citado por Bilton et al., 2017, p. 66). Neste sentido, é importante que se disponibilizem espaços nos quais as crianças possam experienciar um

risco controlado, “assumindo-se que a segurança, à semelhança do risco, também se pode constituir como um perigo quando é excessiva” (Bilton et al., 2017, p. 72).

É facilmente visível que os pais, por vezes, são muito restritivos em relação a situações de risco e exploração livre do brincar dos seus filhos (Neto, 2020). No entanto, é necessário ter em conta que “a supervisão obsessiva dos adultos torna as crianças mais vulneráveis, passivas, com reduzida autonomia, havendo diminuição de iniciativas e uma domesticação de rotinas de vida prejudicial ao seu desenvolvimento” (*Ibidem*, p. 107). Como tal, é necessário que exista uma avaliação ponderada por parte dos adultos, de modo a perceber se a sua intervenção irá apoiar ou perturbar a superação de obstáculos da criança (Bilton et al., 2017).

Na infância existe a necessidade de testar os limites do próprio corpo (Neto, 2020), com isto podemos pensar no risco como “uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana que permite o aperfeiçoamento progressivo de várias competências” (*Ibidem*, p. 97). Apesar de pensarmos maioritariamente no risco como algo físico, este pode também ser emocional, mental e social, uma vez que o brincar arriscado “apresenta um paradigma de ação ao explorar o sentido do limite físico e simbólico do corpo” (Neto, 2020, p. 100).

Para um pleno desenvolvimento da criança, é necessário que se vejam benefícios nos pequenos riscos e na existência de pequenos acidentes pois serão positivos no crescimento da mesma (Neto, 2020). Pelo contrário, atualmente, é notório que as crianças “estão a brincar menos e principalmente a saber menos como lidar e controlar situações de risco” (*Ibidem*, p. 109). É importante perceber que “através da brincadeira e tomada de risco, as crianças também aprendem a conhecer-se a si próprias” (Hanscom, 2018, p. 86). Talvez para que não ocorram tantas situações de risco, não controladas pelo adulto, o brincar se esteja a tornar cada vez mais estruturado, dirigido e formatado (Neto, 2020).

O brincar livre traz diversos benefícios para a criança, esta torna-se mais flexível, resiliente e capaz (Hanscom, 2018). Assim, quando uma criança se torna competente a avaliar o ambiente em que se encontra, o risco que pode correr e a aceitar o desafio, torna-se também uma pessoa mais segura de si (*Ibidem*). Como exemplo do referido anteriormente, é possível mencionar o trepar às árvores. Esta é “uma excelente maneira de aprenderem a avaliar riscos e as suas próprias capacidades” (Hanscom, 2018, p. 117).

Nas situações de risco, as crianças aprendem a gerir, controlar e superar os seus medos, sendo que isto lhes irá reforçar a confiança em si mesmas (*Ibidem*). Além disso, a brincadeira de risco também “permite às crianças superar medos e ansiedades e contribui para uma personalidade forte” (Hanscom, 2018, p. 136).

Como foi referido, “lidar com o risco associa-se a um sentimento de superação de limites, que promove a autoestima e a confiança da criança nas suas competências” (Hanscom, 2018, p. 51). No entanto, na sociedade atual, o risco é visto como algo a ser evitado e até removido, pensando na proteção e segurança das crianças (*Ibidem*). Como resultado deste afastamento do risco, existe uma procura incessante por parte das crianças por novos desafios e riscos, uma vez que a mesma é “motivada pela possibilidade de experienciar elevados níveis de estimulação positiva, que envolvem sentimentos de felicidade, entusiasmo, orgulho, medo e ansiedade” (Bilton et al., 2017, p. 67). É igualmente importante garantir que “a ansiedade do adulto nas situações de risco não compromete a experiência de risco” (*Ibidem*, p. 69).

Como referem Sarmiento et al. (2017), “durante milhares de anos, a natureza constitui-se como a primeira grande ludoteca” (p. 18), que permitia às crianças brincar com elementos naturais como pedras, ramos e folhas. Só através das experiências de risco é que a criança irá aprender a lidar com o medo, a perceber quais são as consequências da sua ação e poderá ganhar confiança para tomar decisões (Bilton et al., p. 207).

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O paradigma de investigação que pretendi privilegiar no meu projeto de investigação foi o paradigma qualitativo, uma vez que se pretendia perceber quais as brincadeiras privilegiadas pelas crianças no espaço exterior. Para isso, procuro descrever diferentes informações, usando opiniões e diversos pontos de vista. Para além disso, a observação participante também foi essencial pois, tal como refere Fortin (1999), “o investigador, pela observação participante, deverá fazer-se aceitar progressivamente pelo grupo, observará também os acontecimentos, as acções, as interacções e os códigos” (p. 155). Pardal e Lopes (2011) também referem que o método qualitativo se centra “essencialmente na compreensão e interpretação dos acontecimentos” (p. 24).

O estudo realizado foi um estudo de caso múltiplo pois estudaram-se quatro crianças, que a seguir se apresentam. Num estudo de caso “o sujeito é o centro da atenção do investigador” (Freixo, 2018, p. 120) e, tal como refere Yin (1994),

o estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização. É empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo (citado por Fortin, 1999, p. 164).

### 3.1. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes desta investigação fazem parte de uma população de 25 crianças dos 3 aos 6 anos, tendo sido seleccionadas quatro crianças entre os 3 e 4 anos de idade, que frequentavam um Jardim de Infância da região de Leiria. Foi uma amostragem por conveniência sendo que dessas quatro crianças, duas eram do sexo masculino e duas do sexo feminino, tendo todas aproximadamente a mesma idade. Tive também em conta aspetos ligados a características individuais, designadamente a timidez e a extroversão de forma a garantir interações distintas. Pretendi observar as suas brincadeiras em momento de brincadeira livre no exterior.

A escolha destas crianças partiu das observações realizadas no decorrer dos dias, não só dentro como fora da sala de atividades. De modo a proteger a identidade de cada criança as mesmas serão apresentadas como LS, AA, MR e JF. De acordo com Ludke e André (2003), esta medida é muito importante, porque tem como objetivo manter o anonimato dos intervenientes, neste caso das crianças, e afasta qualquer referência que os possa identificar. Passo a apresentar de forma sintética cada um dos participantes de modo a facilitar a compreensão dos dados e de todo o processo.

OLS tinha 3 anos, estava pela primeira vez naquela sala de atividades, mas já tinha estado nesta instituição com alguns dos colegas deste grupo. Era uma criança muito introvertida, com alguma dificuldade em comunicar com os adultos da sala e tinha o seu pequeno grupo de crianças com quem brincava. Demonstrava alguma dificuldade em lidar com situações de partilha, manifestando a sua frustração.

A AA tinha 4 anos, sendo que já frequentava a instituição no ano letivo anterior. Quando se encontrava em grande grupo, não gostava de se expor, no entanto não demonstrava dificuldade em comunicar com os adultos nem com as crianças do grupo de forma mais individualizada. Apresentava uma preferência pela zona do faz-de-conta e por brincar com um pequeno grupo de crianças.

A MR tinha 4 anos, já se encontrava na instituição desde o berçário, estando familiarizada com todo o pessoal docente e não docente. Era muito ativa, participativa, comunicadora e responsável. Gostava de partilhar sobre diversos assuntos quando se encontravam em grande grupo. Tinha facilidade em brincar com todas as crianças, incluindo com as mais novas. Demonstrava grande empatia por todas as crianças.

O JF tinha 3 anos, estava pela primeira vez nesta sala de atividades mas também já frequentava a instituição no ano letivo anterior. Era extremamente extrovertido, brincalhão, muito ativo fisicamente, muito falador, curioso e astuto. Demonstrava maior interesse em brincadeiras que envolvessem movimento. Relacionava-se bem com a maioria das crianças do grupo.

### 3.2. PROCEDIMENTOS

De modo a realizar esta investigação, foi necessário proceder à observação das crianças nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior, como tal não ocorreu nenhum planeamento de atividades orientadas. No entanto, os pais estavam informados do decorrer da investigação, tendo autorizado a mesma, assim como as crianças envolvidas foram devidamente esclarecidas sobre o que se iria realizar, tendo inclusivamente procedido a diversas explicações no decorrer do estudo.

A observação das crianças ocorreu entre 19 de abril e 8 de junho de 2021, no decorrer de oito semanas, nos períodos da manhã e/ou final da tarde. Em cada dia eram observadas uma a duas crianças, sendo apenas uma em cada período do dia. Não foi possível realizar registos em todos os dias do período de observação no entanto era feita uma observação por semana a cada criança, resultando em 32 observações (quadro 1). O local da observação era sempre no exterior da instituição, variando entre o parque e o “bosque”.



*Quadro 1: Síntese das observações realizadas no período de recolha de dados*

<b>Observação</b>	<b>Criança observada</b>	<b>Data</b>	<b>Hora</b>
O1	MR	19-04-2021	10h20
O2	AA	20-04-2021	9h50
O3	LS	20-04-2021	16h00
O4	JF	21-04-2021	16h05
O5	MR	26-04-2021	10h15
O6	AA	26-04-2021	16h05
O7	LS	27-04-2021	9h50
O8	JF	27-04-2021	16h00
O9	JF	03-05-2021	10h20
O10	MR	04-05-2021	10h15
O11	AA	04-05-2021	10h25
O12	LS	05-05-2021	16h10
O13	AA	10-05-2021	10h10
O14	MR	10-05-2021	16h00
O15	LS	11-05-2021	10h20
O16	JF	11-05-2021	16h10
O17	LS	17-05-2021	10h20
O18	AA	17-05-2021	16h00
O19	JF	18-05-2021	16h10
O20	MR	19-05-2021	10h20
O21	LS	24-05-2021	10h15
O22	MR	24-05-2021	16h10
O23	JF	25-05-2021	9h50
O24	AA	26-05-2021	10h20
O25	AA	31-05-2021	9h40
O26	JF	31-05-2021	16h10
O27	LS	02-06-2021	10h20
O28	MR	02-06-2021	16h15
O29	MR	07-06-2021	10h20
O30	JF	07-06-2021	16h05
O31	AA	08-06-2021	9h50
O32	LS	08-06-2021	16h10

Para complementar as observações realizadas, no dia 2 de junho de 2021 recorri a conversas informais com as crianças em estudo, sendo estas realizadas individualmente, na sala de atividades, no período de aproximadamente cinco minutos.

### 3.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados no decorrer da minha investigação foi realizada através de duas técnicas: a observação direta e a entrevista. Foi efetuada uma entrevista à educadora, de forma a entender quais as conceções da mesma sobre a importância de brincar no exterior e quais os benefícios que isso traz para as crianças dos 3 aos 6 anos.

O papel que desempenhei ao longo da minha investigação, foi de observadora, recolhendo e interpretando dados, pois permiti que as crianças interagissem livremente em momento de brincadeira livre. Para além disso, também não concedi qualquer tipo de opinião ou interferi sobre as conceções da educadora sobre o assunto.

Primeiro, através da observação direta, foram recolhidos dados das brincadeiras das quatro crianças em momento de brincadeira livre no espaço exterior, “dados que dificilmente podem ser obtidos de outra forma para além da observação” (Fortin, 1999, p. 242). Tal como referem Quivy e Campenhoudt (1995), “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 196). Esta observação foi participante, pois apesar de não interferir nas brincadeiras das crianças, tive um papel ativo nas mesmas. Para registo das observações recorri a notas de campo (anexos II, III, IV e V). Estes registos permitiram-me “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

De seguida avancei para a entrevista, começando por fazer um guião da mesma (anexos VI e VII). Esta encontrava-se estruturada, sendo que “as questões são cuidadosamente formuladas pelo investigador” (Fortin, 1999, p. 246). Como já foi referido, a mesma foi efetuada à educadora do grupo com o qual realizei a minha Prática Pedagógica, conseguindo ficar a perceber um pouco melhor quais as suas conceções sobre o brincar no exterior de crianças dos 3 aos 6 anos. Pode ainda considerar-se que realizei uma pequena entrevista às crianças envolvidas no estudo (anexo VIII) pois “quando o investigador já conhece os sujeitos, como no caso presente, a entrevista assemelha-se, acima de tudo, a uma conversa entre amigos” (Sarmiento, et al., 2017, p. 50).

### 3.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Quanto ao tratamento da informação recolhida, recorri à análise de conteúdo para a interpretação da sua informação, sendo esta uma “estratégia que serve para identificar um conjunto de características essenciais à significação ou à definição de um conceito” (Fortin, 1999, p. 364), sendo também definida por Bardin (1997) como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Esta técnica de análise de dados “pode ser aplicada a uma pessoa, a uma corrente de pensamento ou escola intelectual, etc. Assim, pela sua natureza científica, a análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa” (Dias, 2009, p. 183).

Neste sentido, foram posteriormente definidas as seguintes categorias de análise (quadro 2), baseadas na análise dos registos de campo, das respostas da entrevista e ainda tendo em conta os objetivos da investigação. As categorias criadas foram explicadas ao longo de toda a revisão da literatura, sendo estas uma condensação da informação disponível.

*Quadro 2 - Categorias de análise*

Categoria	Definição
Risco	A criança tem noção das suas capacidades, arriscando mas sem se colocar em perigo;
Limites	A criança precisa de limites do adulto para não se colocar em situações perigosas.
Liberdade	A criança tem liberdade para escolher onde, como e com quem brincar.
Controlo	A criança vê as decisões sobre a sua brincadeira tomadas pelo adulto
Materiais naturais	A criança envolve nas suas brincadeiras elementos naturais como paus, ervas e folhas.
Brinquedos convencionais	A criança limita-se a utilizar os brinquedos convencionais fornecidos pelo adulto.

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, tendo em conta os objetivos da presente investigação, apresento os resultados obtidos da observação dos quatro participantes em estudo, no momento de brincadeira livre no exterior. Os dados obtidos e categorizados (anexos IX, X, XI e XII) foram organizados por criança e pelas categorias anteriormente definidas. Nesse sentido, dou início à apresentação e discussão dos resultados sobre a criança AA, seguindo-se a criança JF, a criança LS e terminando com a criança MR.

##### Criança AA

No decorrer das oito semanas de observação, foi possível destacar alguns aspetos bastante característicos desta criança relativamente às diferentes categorias de análise.

###### × Risco

A criança AA consegue desenvolver as suas brincadeiras de forma bastante segura, sendo que, na maioria das vezes, quando faz algo mais arriscado, isso se deva ao envolvimento de algum colega que a incentiva a isso. Desta forma, é possível verificar que, de acordo com Neto (2020) nem todo o risco necessita de ser físico, uma vez que o brincar arriscado “apresenta um paradigma de ação ao explorar o sentido do limite físico e simbólico do corpo” (p. 100).

Através das observações foi possível verificar que a AA gosta de atividades físicas, onde corre, baloiça e salta em diferentes superfícies. Podemos verificar o que referiu Neto (2020) quando afirmou que “brincar define-se como uma atividade intrinsecamente motivada, que implica uma relação entre corpo e envolvimento, que é voluntário, não apresenta metas definidas e não procura apenas o divertimento, mas sobretudo correr riscos, experimentar e testar barreiras” (p. 100).

Além do supramencionado, esta criança em concreto, nunca se colocou em situações perigosas, demonstrando noção das suas capacidades, confirmando, tal como afirmaram Little e Eager (2010), “risco distingue-se de perigo, noção que é aplicada em situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte” (citado por Bilton et al., 2017, p. 66).

#### × Limites

Quanto à necessidade da criação de limites, a AA não demonstrou ser uma criança que excedesse os seus próprios limites, mostrando conhecer-se a si própria. No entanto, evidenciava bastante necessidade de apoio e aprovação por parte dos adultos presentes e por vezes até dos seus pares.

Neste sentido, a AA procurava o adulto de maneira a sentir-se mais segura para superar os seus próprios limites, o que, segundo Hanscom (2018), é uma excelente forma de promover a autoestima e confiança em si próprio.

Além de se apoiar no adulto, a AA também recorria às suas amigas mais próximas do grupo, e como referem Bilton et al. (2017), é desde muito cedo que as amigas têm um importante papel no desenvolvimento pessoal e social, na autoestima e bem-estar. Isto vai ao encontro daquilo que expressou na conversa que tivemos, na qual disse preferir brincar com os amigos e que tem três amigas preferidas, às quais recorre nestes momentos.

#### × Liberdade

Relativamente à liberdade envolvida nas brincadeiras da AA, é possível verificar que esta estava periodicamente a alterar de local, brincadeira e por vezes de parceiros, demonstrando ser bastante livre quanto às suas escolhas. Hanscom (2018) refere o quanto “é fundamental permitir que as crianças tenham oportunidades para brincarem sozinhas e para criarem os seus próprios esquemas de brincadeira” (p. 200) adquirindo liberdade e autonomia à medida que crescem. Na entrevista, a educadora refere que existe sempre espaço para imitar a realidade ou aquilo que as crianças mais gostam, sendo esta frequentemente uma das escolhas da AA.

#### × Controlo

Apesar de a criança AA demonstrar ter bastante liberdade durante as suas brincadeiras, nos momentos prévios às mesmas, era possível observar a sua necessidade de aprovação dos seus pares, esperando muitas vezes que as amigas fossem para determinado local para ela ir também ou só realizar determinada atividade caso as amigas também fossem realizá-la.

Nestes momentos, a liberdade da AA é posta em causa, estando sob controlo da vontade de outras pessoas. É extremamente importante que brinque, que aprenda a ser mais autónoma, pois “brincar livremente ensina a ter autocontrolo, iniciativa, a controlar o stress, a negociação e a cooperação” (Sandahl, 2021, p. 35), evitando que a AA fique tão dependente dos outros.

× Materiais naturais/de fim aberto

Quanto ao tipo de materiais utilizados durante as brincadeiras livres, é possível verificar que a AA dava maior importância às matérias extraídas da natureza, como a terra e as ervas, dando-lhes diferentes significados (a terra e as ervas passavam a ser bolos e sopas, um pau fazia de varinha mágica, etc.) e utilizando-os em diversos momentos de brincadeira.

Como é referido na literatura, “as brincadeiras e exploração dos elementos naturais proporciona o faz-de-conta, estimulando o desenvolvimento da criatividade e imaginação, características essenciais num ser humano adulto no seu dia-a-dia” (Ventura & Mestre, 2021, p. 8), sendo muito importante que as crianças no geral, e a AA em particular, desenvolvam estas características.

× Brinquedos convencionais

Verificamos que, recorrendo aos brinquedos existentes no exterior, a AA brincava com os triciclos e os baloiços, recorrendo pouco a outros materiais. E, quando utilizava estes brinquedos, exercia a função para os quais foram predefinidos, deslocar-se e baloiçar, respetivamente.

Sabendo que a AA é uma criança que necessita da aprovação de outros, era importante que fosse despertado nela a vontade de ir mais além e, mesmo utilizando brinquedos convencionais, lhes conseguisse dar outro uso, outra vida. Apesar disso, sabemos que “brincar ajuda as crianças a aprenderem e a crescerem de uma maneira que as faz sentirem-se bem” (Sandahl, 2021, p. 40), por isso devemos deixá-la explorar à sua maneira, pois garantidamente que irá aprender algo interessante, mesmo recorrendo às funções indicadas de cada objeto.

Ao analisar as brincadeiras desenvolvidas pela criança AA ao longo destas oito semanas de observação, compreendo que, no que diz respeito à sua relação com o risco, a mesma

ainda se encontra a desenvolver algumas capacidades e competências para que possa arriscar verdadeiramente e daí surgirem novas aprendizagens. Quanto à escolha de materiais/brinquedos, é visível que existe uma preferência pelos brinquedos de fim aberto, sendo que, no entanto, as brincadeiras acabam por ser muito semelhantes, andando à volta das famílias e da confeção de refeições. Relativamente à quantidade/qualidade de orientação do adulto presente nas brincadeiras, é possível verificar que não existe muita intervenção do adulto, apenas quando solicitado, ou em caso de perigo para alguma das crianças. O adulto interfere também na resolução de conflitos quando os mesmos não conseguem ser resolvidos pelas próprias crianças.

### Criança JF

#### × Risco

Esta criança, demonstrava grande necessidade de realizar brincadeiras motoras/físicas, que envolvessem movimento e dispensa de energia. Na maioria das brincadeiras, tinha noção das suas capacidades, não as ultrapassando mas, por vezes, ainda se colocava em perigo pois gostava de experimentar atividades diferentes e arriscadas como trepar às árvores ou subir as estruturas de madeira existentes no “bosque” da instituição.

O JF só podia realizar atividades arriscadas pois o ambiente no qual estava promovia esse tipo de oportunidades, assim, tal como referem Bilton et al. (2017), é importante que se disponibilizem espaços nos quais as crianças possam experienciar um risco controlado, “assumindo-se que a segurança, à semelhança do risco, também se pode constituir como um perigo quando é excessiva” (p. 72).

#### × Limites

O JF regularmente testava os limites impostos pelos adultos, sendo necessário criar novos. Apesar de o fazer despropositadamente, existia a necessidade de o chamar a atenção em diversas situações e até de definir novas regras para as brincadeiras do momento, exemplo disso aconteceu quando, utilizando as tampas dos recipientes da cozinha de brincar, esta criança decidiu atirá-las como se de discos se tratassem acabando por acertar em outras crianças. Foi necessário criar uma zona segura na qual pudesse realizar a atividade que pretendia sem que magoasse ninguém. Durante a

entrevista foi referido que ao brincar existe uma infinidade de competências que são aprendidas sem lhes serem ensinadas, o que vai ao encontro do pretendido com os limites colocados ao JF, a empatia pelo outro ou a partilha tinham de ser vividas por ele nos momentos de brincadeira.

Muitas vezes os adultos não sabem lidar com situações como a supracitada, preferindo acabar com a brincadeira em questão. Talvez para que não ocorram tantas situações de risco, não controladas pelo adulto, o brincar se esteja a tornar cada vez mais estruturado, dirigido e formatado (Neto, 2020), esta será uma das hipóteses para reduzir o exceder dos limites que as crianças realizam, mas talvez fosse mais proveitoso para todos procurar fazê-los compreender porque é que os limites existem e o que pode acontecer caso não sejam cumpridos.

#### × Liberdade

O JF é sem dúvida uma criança com bastante liberdade nas suas decisões, gosta de mudar de brincadeira, de colega e até de local onde brinca. Apesar de ser positivo que o saiba fazer de forma tão autónoma, é por vezes negativo o facto de o fazer com tanta regularidade e de forma tão repentina. O seu pensamento já estava na brincadeira seguinte, mesmo quando ainda estava perante a atual. Nas brincadeiras, não existia o controlo por parte do adulto, podendo o JF tomar as suas decisões. Este é um aspeto bastante relevante, pois a falta de controlo do adulto, permite que exista maior liberdade da criança para explorar, correndo mais riscos.

Na conversa que tive com o JF foi mencionado por ele que gostava de brincar no chão, com terra e de se poder deitar/sentar onde estivesse, o que transmite a sua liberdade de pensamento e ação. A educadora, na entrevista, refere ainda o facto de o brincar no exterior estimular a que exista mais movimento ou atividade física.

#### × Materiais naturais/de fim aberto

Apesar de apreciar os materiais fornecidos pela natureza, os materiais de fim aberto, no geral, são os mais apreciados pelo JF. Demonstra ter uma grande capacidade de imaginação, criando fantasias à volta de pedaços de madeira e outros materiais sem fim definido. Assim como referem Sarmiento et al. (2017), “a matéria orgânica e os



materiais que coabitam no mesmo espaço que a criança apelam à descoberta, ao manuseamento e à ação” (p. 89).

Por vezes, até materiais que convencionalmente têm um fim definido, eram por ele utilizados para outra qualquer atividade inventada no momento. A educadora mencionou a “compra de gelados” que fazia ao JF, mesmo em locais que o mesmo alterava para aquilo que queria fazer no momento. A natureza oferece, de forma espontânea e imprevisível, objetos muito mais interessantes para as crianças do que os objetos fabricados em plástico ou com um fim predefinido. (Woolley & Lowe, 2013).

#### × Brinquedos convencionais

Como foi referido no ponto anterior, o JF utilizava muitas das vezes os brinquedos convencionais mas com outra finalidade, não seguindo aquela para a qual o brinquedo foi definido. Exemplo disso foi a vez em que utilizou um triciclo virado ao contrário para criar uma máquina de fazer gelados e, desta forma, vendê-los aos amigos.

Neste sentido, Ventura e Mestre (2017) referem ainda que a criatividade e imaginação conseguem utilizar materiais económicos e fáceis de obter para recriar novas e diferentes possibilidades de ação.

Ao analisar as brincadeiras desenvolvidas pela criança JF ao longo das oito semanas de observação, compreendi que, no que diz respeito à sua relação com o risco e o brincar arriscado, o mesmo ainda necessita de aprender a identificar os seus limites de modo a que não corra perigo nem coloque ninguém nessa situação. Já quanto à escolha de materiais e brinquedos, é de fácil perceção que o JF aprecia qualquer material que lhe seja disponibilizado pois consegue fazer dele aquilo que imaginar, podendo realizar diversas brincadeiras com um só objeto. Com esta criança, o envolvimento do adulto passou muito pelos apelos para ter mais atenção aos colegas, e alertas sobre eventuais perigos nas suas brincadeiras.

## Criança LS

### × Risco

O LS é uma criança com bastante vontade de correr riscos e de realizar brincadeiras arriscadas com os colegas, no entanto ainda não entende totalmente as suas capacidades, colocando-se por vezes em perigo. No entanto, isso está a torná-lo muito resiliente pois não se deixa derrotar facilmente, mesmo quando o risco que correu não resultou como gostaria.

Tal como defende Neto (2020), para um pleno desenvolvimento da criança, é necessário que se vejam benefícios nos pequenos riscos e na existência de pequenos acidentes pois serão positivos no crescimento da mesma. Certamente que os acidentes o estão a fazer crescer e ganhar uma nova visão sobre o mundo.

### × Limites

Esta criança fica, muitas vezes, frustrada com as situações que ocorrem, como ter de partilhar brinquedos ou quando queria ter algo que o colega tinha e este não lhe dava. Isto demonstra que, para ela, os limites ainda não estão claros. É necessário que compreenda a existência de regras e o motivo pelo qual as mesmas existem pois só quando isso acontecer, conseguirá ter uma reação diferente às adversidades com que se depara. Neste sentido, Sandahl (2021) refere que “a capacidade cognitiva de resolver problemas, a capacidade emocional de suportar as adversidades, a capacidade social de interajuda e a capacidade física de realizar tudo” (p. 31) se podem adquirir brincando, ao longo do tempo. No decorrer da entrevista foi também destacado o facto de, ao brincarem, as crianças estarem a socializar com os seus pares e a aprender as regras e normas de socialização com o outro.

### × Liberdade

O LS é uma criança mais reservada, talvez por esse motivo tenha mais dificuldade em libertar-se da sua rotina e do seu pequeno grupo de amigos com quem brinca. Observava, por vezes, o mesmo afastar-se do grupo mas não tomava a iniciativa de iniciar outra brincadeira, ficando apenas à espera que alguém fosse ter com ele. Tem liberdade, escolhendo sair ou entrar nas brincadeiras, mas não demonstra proatividade para as iniciar onde e com quem quiser. No entanto, como refere Sandahl (2021),

brincar é uma atividade que acontece por vontade das crianças, isto é, elas brincam porque querem e não porque têm de o fazer, desta forma o LS irá brincar quando tiver de o fazer, e nessa altura já terá atingido a liberdade de brincar onde, quando e com quem quiser.

× Controlo

A não compreensão dos limites, leva a que existam também alguns problemas relativamente ao controlo das situações, como quando era necessário que o adulto retirasse algum objeto das crianças para que a disputa pelo mesmo terminasse. O adulto tem um papel mais ativo com esta criança pois é necessário redirecioná-la para que os seus momentos de frustração possam dissipar-se. É importante perceber que, “enquanto brincam, as crianças aprendem a revezar-se e a partilhar. Agem com emoção, ouvem, conversam com os companheiros de brincadeira e, lentamente, seguem as regras” (Sandahl, 2021, p. 35).

× Materiais naturais/de fim aberto

O LS demonstra brincar frequentemente com elementos da natureza, talvez porque estes não impliquem partilha, existam em maior quantidade e sejam de fácil acesso a todos. Não só brinca com elementos naturais como também se dedica a brincadeiras com materiais não estruturados como os blocos de madeira. Os estudos de Neto (2020) comprovam os benefícios da natureza para a infância e o desenvolvimento no geral, por esse motivo deveria existir mais “contacto com a natureza e deixar-se as crianças experimentar e até fazer coisas um pouco mais arriscadas do que o costume” (Neto, 2020, p. 116).

× Brinquedos convencionais

O LS dá igualmente bastante valor aos brinquedos convencionais, no entanto, é notável o quanto estes não o conseguem manter focado na atividade durante tanto tempo quanto os brinquedos de fim aberto. Com triciclos ou bolas de sabão, o LS demonstra ter interesse por breves instantes mas é facilmente distraído e cativado por uma outra atividade.

Com os brinquedos não convencionais existem menos regras e orientações por parte dos adultos, o que faz as crianças ficarem mais motivadas e focadas nas brincadeiras,

recorrendo a objetos que aparentam não ter função nenhuma mas que as inspiram e desafiam o seu pensamento, ao mesmo tempo que testam os seus limites físicos (Hanscom, 2018).

Ao analisar as brincadeiras desenvolvidas pela criança LS ao longo das oito semanas de observação, compreendi que, no que diz respeito à sua relação com o risco, esta ainda não se encontra completamente confortável com atividades que envolvam risco, estando, no entanto, a testar os seus limites, esforçando-se para arriscar cada vez mais. Quanto às brincadeiras e brinquedos utilizados, não é possível verificar uma preferência, no entanto, é possível verificar que os brinquedos de fim aberto lhe permitem um maior tempo de foco e atenção, ao contrário dos brinquedos tradicionais que facilmente são trocados por outros diferentes. Quanto à intervenção do adulto, o LS precisa apenas que o adulto o ajude a regular-se, estando ainda pouco capaz de resolver situações de partilha, causando-lhe muita frustração.

#### Criança MR

##### × Risco

A MR demonstra ser cautelosa mas simultaneamente querer arriscar nas suas brincadeiras. É uma criança muito física, que gosta de movimento e de brincar com os outros. Assim como refere Hanscom (2018), “através da brincadeira e tomada de risco, as crianças também aprendem a conhecer-se a si próprias” (p. 86). No entanto, cada vez menos existem oportunidades para testarem esses mesmos riscos, talvez para que não ocorram tantas situações de risco, não controladas pelo adulto, o brincar se esteja a tornar cada vez mais estruturado, dirigido e formatado (Neto, 2020).

##### × Limites

No caso desta criança, não existe a necessidade de criação de regras ou novos limites por parte do adulto, no entanto nota-se alguma dependência da sua parte para as pequenas coisas, procurando aprovação e conforto no adulto.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2004) afirma que, de maneira a que a criança possa ter agência no seu desenvolvimento, é necessário que o adulto por ela responsável tenha uma conduta pedagógica correta, respeitando a sua autonomia,

valorizando a sua participação, confiando nas suas capacidades e competências, sendo a criança a autora e gestora do seu tempo livre.

#### × Liberdade

Quanto à liberdade, esta é bastante visível nas brincadeiras e no dia a dia da MR. Esta sabe brincar sozinha, tem iniciativa para começar brincadeiras, cativa os colegas para se juntarem, altera de brincadeira ou papel dentro da própria brincadeira, demonstra ser livre e autônoma em muitos níveis.

É importante ter em conta que “a supervisão obsessiva dos adultos torna as crianças mais vulneráveis, passivas, com reduzida autonomia, havendo diminuição de iniciativas e uma domesticação de rotinas de vida prejudicial ao seu desenvolvimento” (Neto, 2020, p. 107).

#### × Materiais naturais/de fim aberto

A MR é muito ligada à natureza, aos animais que lá habitam e a tudo o que por lá possa existir. Tem um interesse gigante por todo o tipo de insetos, e não demonstra qualquer repulsa ou medo dos mesmos. Brincar com elementos da natureza é quase sempre o escolhido por esta criança, dando diferentes vidas a tudo o que faz, o que vai ao encontro daquilo que expressou sobre a sua preferência por brincar na rua por existirem muitas flores.

Nos espaços exteriores que têm oportunidades ricas de exploração, socialização, ação e invenção, as crianças tendem a ocupar-se com muito maior facilidade. A criatividade e imaginação conseguem utilizar materiais económicos e fáceis de obter para recriar novas e diferentes possibilidades de ação (Ventura & Mestre, 2017).

#### × Brinquedos convencionais

No decorrer das observações, a MR não demonstrou grande interesse pelos brinquedos convencionais, optando maioritariamente por brincar apenas com as suas amigas, sem nenhum objeto, ou com objetos não estruturados. Isto colocava a sua imaginação à prova, provocando novos pensamentos e ideias, ajudando-a a ser mais criativa na sua vida diária. Como já referi, a natureza oferece, de forma espontânea e

imprevisível, objetos muito mais interessantes para as crianças do que os objetos fabricados em plástico ou com um fim predefinido (Woolley & lowe, 2013).

Ao analisar as brincadeiras desenvolvidas pela criança MR ao longo das oito semanas de observação, compreendi que, no que diz respeito à sua relação com o risco, ela gosta de o testar, gosta de brincadeiras que a desafiem e que não a deixem monotonamente a observar a vida. Os seus materiais e/ou brinquedos de eleição são, sem dúvida, os materiais de fim aberto, principalmente os que surgem vindos da natureza. A sua relação com os adultos passa por um pedido de conforto e segurança, mas não aparenta ser dependente do adulto para conseguir sentir-se à vontade no ambiente à sua volta.

As brincadeiras privilegiadas pelas crianças foram as mais ligadas à natureza e ao “não estruturado” pois como refere Hanscom (2018), ao ar livre, existem menos regras e orientações por parte dos adultos, o que faz com que exista menos necessidades de testar os limites. As brincadeiras são mais calmas, existe menos intervenção do adulto, tudo flui mais naturalmente. A frustração e a falta de confiança foram aspetos que ainda afetaram duas das crianças em estudo, sendo que estes serão aspetos que facilmente ultrapassarão pois encontram-se num ambiente propício a essa mesma evolução.

Observando a entrevista à educadora de infância deste grupo de crianças, é possível perceber que a mesma revela compreender a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que tenta que o seu grupo passe vários momentos do dia no exterior, no entanto, é facilmente verificável que, tal como acontece na maioria das instituições, as horas passadas no exterior não correspondem às cinco a oito horas referidas por Hanscom (2018) como necessárias para crianças em idade pré-escolar.

## 5. CONCLUSÃO

### 5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, pretendia-se encontrar resposta à questão “quais as brincadeiras privilegiadas por parte das crianças no espaço exterior em contexto de JI?”. Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos: (1) observar as brincadeiras das crianças no exterior, (2) sistematizar a tipologia de brincadeiras no exterior quanto ao envolvimento da natureza nas mesmas (se só usam brinquedos ou se recorrem aos recursos naturais), à quantidade/qualidade de orientação do adulto presente nas brincadeiras e à dimensão de

risco presente nas mesmas, (3) conhecer as opiniões das crianças sobre as suas brincadeiras e (4) refletir sobre as potencialidades da brincadeira no exterior para o desenvolvimento da criança.

Após terminado o presente estudo, é importante refletir sobre a sua pergunta de partida e os respetivos objetivos, verificando de que maneira os mesmos foram atingidos ao longo de todo o processo.

Com este estudo pretendia compreender o que era realizado pelas crianças nos espaços exteriores da instituição quando lhes era dado tempo para brincar livremente. Através da consulta de diferentes autores e de uma revisão bibliográfica sobre o brincar e o exterior, foi possível definir mais especificamente aquilo que queria observar, sendo isso qual a tipologia de brincadeiras no exterior quanto ao envolvimento da natureza nas mesmas (objetos de fim aberto/brinquedos convencionais), à quantidade/qualidade de orientação do adulto presente nas brincadeiras (liberdade/controlo) e à dimensão de risco presente nas mesmas (risco/perigo). No dia a dia foi também possível ter conversas com as crianças, que me mostraram melhor aquilo que para elas era brincar e de que forma gostavam mais de o fazer. Apesar de Ventura e Mestre (2021) referirem que “brincar não é ainda muito valorizado pelas instituições como forma de aprendizagem” (p. 3), tive a sorte de poder realizar este estudo numa instituição que valoriza o brincar e o espaço exterior.

Os dados recolhidos ao longo da investigação permitem-me constatar que apesar de as crianças envolvidas no estudo terem personalidades tão distintas, envolviam-se em brincadeiras muito semelhantes quando se encontravam no exterior. É possível verificar que a extroversão permitia que as crianças arriscassem mais, mas não era impedimento para as crianças mais introvertidas de realizar as mesmas atividades, apesar de ser de uma forma um pouco mais cautelosa.

O movimento é algo também extremamente presente nas brincadeiras, não só pelo amplo espaço que o exterior lhes proporciona como pela liberdade que lhes é permitida. Como Neto (2020) refere, “as crianças mexem-se e brincam porque essas atividades lhes dão prazer” (p. 23). Outro aspeto essencial prende-se com a diminuição dos conflitos relativamente à partilha de brinquedos. No exterior, as crianças encontram diferentes objetos e transformam-nos naquilo que a sua brincadeira precisa. Como o espaço desta

instituição era tão rico em natureza, não existia a necessidade de disputa pelos diferentes objetos encontrados.

Ao longo do tempo foi possível compreender as potencialidades da brincadeira no exterior para o desenvolvimento da criança. Sarmiento et al. (2017) afirmam que “compreender a atividade lúdica é considerá-la uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo” (p. 124). Tal como referiu a educadora do grupo, este espaço permite-lhes interagir com crianças que, noutra local, talvez não fossem interagir. Existe maior criatividade nas brincadeiras, como já foi referido anteriormente, uma vez que recorrem a materiais de fim aberto para as mesmas. Sandahl (2021) destacou também o facto de que “a brincadeira não é, convencionalmente, considerada um contributo para a aprendizagem” (p. 21), no entanto, é importante perceber que brincar lhes permite conhecer o meio envolvente, os animais, as plantas, entre tantos outros aspetos que, além de lhes alargarem o conhecimento, também ajudam no vocabulário.

Finalmente, respondendo à pergunta de partida, podemos afirmar que as brincadeiras privilegiadas pelas crianças no espaço exterior são as que envolvem movimento, dispensa de energia, comunicação com o outro, materiais de fim aberto, pouco envolvimento do adulto e, ainda, muita liberdade.

## 5.2. LIMITAÇÕES

Ao longo da realização desta investigação, surgiram alguns aspetos que se tornaram limitações do estudo. Na minha perspetiva, o facto de não ter experiência enquanto investigadora tornou-se numa limitação, sobretudo na fase de recolha de dados, pois, numa fase inicial, ainda não estava totalmente consciente daquilo que queria observar, tendo divagado bastante nos registos que realizava. Senti necessidade de aprofundar mais os meus conhecimentos sobre o tema em estudo, para conseguir esclarecer aquilo que pretendia retirar das minhas observações. Considero ainda que outra limitação se prendeu com a dificuldade de conjugar o papel de educadora com o de investigadora pois apesar de estar a observar as quatro crianças em estudo, tinha também as restantes 21 crianças a necessitar da minha atenção, não me permitindo focar em todos os momentos na investigação que decorria.



### 5.3. RECOMENDAÇÕES

Após a conclusão do presente estudo e, tendo em conta os resultados obtidos, considero que, futuramente, seria relevante efetuar novas investigações, realizando-as com um grupo de crianças com maior diferença de idades, de maneira a compreender se estes resultados se manteriam com crianças a atingir os seis anos, por exemplo. Seria de igual modo interessante realizar um outro estudo sobre a influência que o espaço exterior da instituição tem no tipo de brincadeiras realizadas no mesmo, para tal poderia recorrer-se à comparação de instituições com espaço exterior mais natural, no qual existissem menos objetos/brinquedos orientados e mais objetos de fim aberto, com instituições nas quais apenas disponibilizassem espaços onde existissem brinquedos com um objetivo concreto, que não permitissem à criança ser criativa e livre nas suas decisões.

## CONCLUSÃO GERAL

A elaboração do presente relatório foi uma etapa essencial para a minha formação, uma vez que me permitiu rever todo o percurso neste longo caminho que é a educação de infância. Apesar de tudo ter começado ainda na licenciatura, considero que estes três semestres correspondentes ao mestrado me fizeram crescer imenso como pessoa e como profissional. A visão que trazia daquilo que uma criança é capaz mudou drasticamente.

A mudança é essencial, e é indispensável que cada vez mais pessoas tenham consciência desta necessidade. As crianças têm de ser ouvidas, precisam que lhes seja dado tempo e espaço para crescer, para serem elas próprias e conhecerem cada parte do mundo que as rodeia. As crianças têm voz, vontades e sabem tomar decisões, cabe-nos a nós, adultos, estar disponíveis para as ouvir e corresponder às suas necessidades. Eu quero ver mudança e, acima de tudo, quero fazer parte dessa mudança.

A escrita da dimensão reflexiva deste relatório obrigou-me a questionar-me e posicionar-me criticamente perante a minha prática, as minhas opções pedagógicas e ainda as suas implicações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tudo isso me fez dar mais importância à observação: olhar a criança, refletir e aprender com ela.

Relativamente à dimensão investigativa, a sua elaboração despertou o meu interesse pelo brincar, esta atividade aparentemente tão simples mas que tem um mundo dentro dela. Muitas vezes os adultos perdem a capacidade de ver esse mundo, de entrar nessa realidade paralela que tão bem faz às nossas crianças.

Ser educadora de infância vai permitir-me entrar nesse mundo, vezes e vezes sem conta, para conhecer a realidade que cada criança me quiser mostrar. Estar disponível, mostrar-me presente e deixá-la ser o centro daquele que é o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O educador deve também ser investigador uma vez que as características do mesmo lhe permitem ficar a conhecer melhor cada uma das suas crianças, assim como os seus interesses e necessidades. Um educador que tenha uma atitude de análise crítica e reflexiva conseguirá ainda pensar sobre a sua prática e melhorá-la a cada dia, pois é através destas reflexões que compreende o que necessita de alterar e de que forma pode melhorar as suas ações com as crianças assim como o ambiente que lhes disponibiliza.

Em suma, a realização do presente relatório contribuiu para o desenvolvimento de inúmeras ferramentas essenciais para o meu futuro. Desde as questões mais científicas aos diversos desafios e dificuldades com que me deparei, tudo irá servir como crescimento. Trabalhar em educação de infância permite-nos aprender o resto da vida e crescer com cada pequeno ser com o qual nos cruzamos e que nunca irá sair do nosso coração.

## BIBLIOGRAFIA

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, I. (2004). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto editora.
- Bogdan R. & Biklend S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Borges, L., Cia, F. & Silva, A. (2021). Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19. *Olhares & Trilhas, Uberlândia*, 23(2).
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presenças.
- Conceição, A. & Macedo, R. (2018). Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante. *FAEEBA*, 27(51), 121-132
- Cruz, S. (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. Cortez.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. PsicoSoma Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores
- Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, 1(48), 309-328
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Fortuna, T. R. (2018). *Brincar é aprender. Jogos e ensino de história*, 47-71. UFRGS
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freixo, M. (2018). *Metodologia científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget..

- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C. & Lino, D. (2018). Pais e educadores, dois grupos à parte?: estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. In *Psychology in education and health: proceedings of the III Leipzig-Evora scientific meeting in psychology*.
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing –The range of techniques*. Open University Press.
- Giroto, C. (2017). Comunicação afetiva e prática em atividades lúdicas na primeira infância: o que obter de um livro no processo de humanização infantil? *Humanidades e Inovação*, 4(1), 78-89.
- Gray, P. (2013). *Free to Learn: Why Wnleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Basic Books.
- Guimarães, D., Guedes, A. & Barbosa S. (2013). Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In S. Kramer, M. Nunes, M. Carvalho. *Educação infantil: formação e responsabilidade*, 243-250. Papirus.
- Haetinger, M. (2016). *Educação, escola, tecnologia e criatividade: Contributos para a conceitualização de um modelo pedagógico do século XXI*. (Tese de doutoramento). Universidade do Porto
- Hamilton, J. (2014). *Scientists Say Child’s Play Help Build a Better Brain*. NPR
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- Hobbs, R. (2017) *Create to Learn. Introduction to Digital Literacy*. Wiley-Blackwell.
- Hoyuelos, A. (2015). Os tempos da infância. In: M. L. Flores & S. S. Albuquerque (Org.), *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas Pedagógicas* (pp. 39-56). Edipucrs.
- Jones, B. (2013). *Jim Henson: A biografia*. Casa aleatória.
- L’Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade*. Planeta
- Ludke, M. & André, M. (2003). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU

- Macalossi, L. & Bona, B. (2020). Entre o inato e o aprendido: o conceito de desenvolvimento infantil de crianças de 1 a 3 anos de idade. *Saberes Pedagógicos*, 4(1), 188-211.
- Maia, V. & Freire, S. (2020). A diferenciação Pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Existus*, 10(1), 1-29
- Maravai, T. & Lucion, C. (2020). Participação e Reação dos Pais no Período de Adaptação na Inserção de Seus Filhos na Creche. *Saberes Pedagógicos*, 4(1), 281-303.
- Marcondes, K. & Sigolo, S. (2012). Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia*, 22(51), 91-99.
- Marin, M. & Braun, P. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica – uma prática de exclusão? *Revista Existus*, 10(1), 1-27
- Mendes, K. (2018). *Educação especial e a contribuição de Froebel: redirecionando o olhar das limitações para semear possibilidades*. Universidade Federal da Paraíba.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica
- Nunes, A. & Moreira, A. (2005). O “portfólio” na aula de língua estrangeira. In I. Sá-Chaves, *Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante*. In Pimenta, S. G. & Franco, M. A. S. (orgs). *Pesquisa em Educação – Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. Volume 2. Edições Loyola.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 38(1), 145-158
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18(5), 5-9.

- Oliveira, C., Peres, J. & Azevedo, G. (2021). Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID19. *REEDUC*, 7(1), 70-86.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Artmed Editora
- Pires, A. (2019). *A Construção de uma Relação com a Comunidade Local em Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Portugal, G. (2017). O Currículo em Creche: que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Humanidades e Inovação*. 4(1), 56-65.
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado*. Instituto Piaget
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva
- Ramos, T. (2018). Os fazeres de bebês e suas professoras na organização pedagógica centrada na criança. *FAEEBA*, 27(51), 133-144.
- Ramos, J., Guimarães, J. & Mota, B. (2020). Educação Infantil e o Desenvolvimento da Autonomia. *Educação e Ensino*, 4(2), 80-101
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto Editora
- Sandahl, I. (2021). *Brincar à Maneira Dinamarquesa*. Arena
- Santos, A. & Silva, B. (2007). A Importância dos Portfólios para o Desenvolvimento Vocacional na Infância. *Cadernos de Estudo*, 6(1), 71-86
- Sarmiento, M. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In: M. J. Sarmiento, M. C., Gouvea (Org.). *Estudos da infância*. Vozes, 73-85.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12 .

- Sarmento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Artmed
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53
- Silva, E. (2013). Ser Professor na Escola do Séc. XXI. *Ensino Magazine*, 16(183)
- Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. FACTOR.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, A. & Silva, S. (2018). *Relação escola-comunidade em regiões de fronteira*. 1(52), 29-46. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Simiano, L. & Severino, E. (2019). Não tenho tempo para esperar a hora! A experiência dos bebês com o tempo no espaço da Creche. *Poiésis*, 13(23), 295-312
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto Editora
- Souza, I. (2020). *Educação Infantil e Rotina Pedagógica*. Conedu.
- Souza, R. (2019). *Planejamento e Rotina: duas práticas importantes na educação infantil*. Universidade Federal do Tocantins
- Tomlinson, C. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. *Coleção Educação Especial*. Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2012) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



Ventura, M. & Mestre, A. (2021). Brincar na natureza: um olhar sobre a educação pré-escolar em meio urbano. In: L. Ribeiro, *Cadernos de Educação de Infância*, 123, APEI

Woolley, H. & Lowe, A. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38(1), 53-74

## ANEXOS

### ANEXO I – 10.<sup>a</sup> REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche foi-nos solicitado a realização de uma reflexão individual relativa à décima semana de intervenção, da qual a interveniente principal foi a mestranda Ana Catarina.

Nesta semana, como foi necessário realizar o teste do SARS-CoV-2, só foi possível deslocarmo-nos à instituição na quarta-feira, após recebermos os resultados do mesmo. Isso fez com a planificação tivesse de ser alterada, pois estava pensada para dois dias e apenas se realizou um dia de intervenção.

Quando trabalhamos com crianças, e especialmente nesta fase tão instável que é o tempo de uma pandemia, é necessário ter a capacidade de nos adaptarmos, e isso também se refere à planificação. À medida que vamos conhecendo o grupo, começamos a ver o dia através dos olhos das crianças, pensando como ele (Post & Hohmann, 2011). É importante levar estipulado o que iremos realizar, chegar ao momento com tudo bem organizado e pensado detalhadamente, no entanto é ainda mais importante saber modificar essas mesmas atividades de forma a beneficiar o grupo de crianças, seja porque os seus interesses se alteraram ou até porque o tempo disponível para a sua realização mudou.

Esta semana foi bastante especial para mim. Após estarmos sem ver o grupo durante três semanas, notei uma diferença enorme em algumas das crianças, não só ao nível físico como também relativamente a algumas capacidades, nomeadamente de socialização. Tal como afirmam diversos autores, nesta fase as crianças crescem muito rápido e um dos aspetos que mais destaque prende-se com o facto de, quando chegámos à instituição em setembro, existirem ainda algumas crianças a utilizar fralda durante todo o dia e, ao regressar depois desta interrupção, apenas uma criança necessita de usar fralda e mesmo essa já vai à sanita nos momentos de higiene. Até foi possível observar a nível físico, como na altura das crianças, a diferença que três semanas fizeram. Ao nível da socialização achei que, no geral, todas se apresentavam mais comunicativas, tanto com os pares como conosco adultos. Tudo isto me faz sentir bem e realizada, uma vez que, de alguma forma, contribui para o processo de crescimento destas crianças.

Ao pensar concretamente no dia de quarta-feira, destaco desde logo o momento do acolhimento no qual as crianças, quando passavam à porta da nossa sala (para nos dirigirmos para a sala do Pré-escolar) e visualizavam a caixa que a Ana Catarina tinha trazido para a atividade, ficavam entusiasmadas e expectantes pois presumiam que iria existir uma surpresa. Já há algumas semanas que percebemos que o grupo reage muito bem quando existem este tipo de elementos. Um saco, uma caixa, algo que mantenha em segredo a atividade que irá surgir, desperta no grupo um interesse muito maior e com isso torna-se mais simples cativá-los e chamar-lhes a atenção no momento de iniciar a atividade em si.

Outro momento importante para mim foi quando, por ainda estar no início do desfralde, uma das crianças se dirigiu à auxiliar para avisar que tinha tido um pequeno acidente. Prontamente esta o confortou, levou para a casa de banho e lhe mudou a roupa. Tal como

refere Veríssimo e Fonseca (2003) “os procedimentos não devem ser mecânicos, como se estivessem sendo realizados na criança; ao invés disso, as ações devem ser realizadas com a criança, o que demanda relacionamento e resulta em aprendizagem para ela” (p. 31). Considero que estes momentos devem ser levados bastante a sério, pois a criança encontra-se numa posição desconfortável, percebendo que não conseguiu cumprir com o que lhe tinham pedido (ir à sanita sempre que fosse preciso). Como tal é importante mostrar-lhe que está tudo bem e que às vezes aqueles acidentes acontecem, lembrando-o de, na próxima vez, pedir para ir à casa de banho, isto sem nunca o culpabilizar pelo sucedido pois não queremos que este processo se torne num marco negativo e a criança passe a ter ainda mais “acidentes”.

Já frequentei diversas creches em contextos de PP e também de voluntariado, e em todas elas existia um espelho na sala. Sei que é importante que as crianças se vejam e reconheçam a sua imagem como ser individual, diferente do outro, com as suas características próprias, mas nunca tinha pensado no facto de necessitarem de se ver no espelho para “verificar” as roupas que estavam a usar, isto no âmbito da atividade com roupas características do inverno. Notou-se que, após a educadora sugerir que as crianças se fossem ver ao espelho, o seu entusiasmo aumentou. Eles passaram não só a ver os seus pares com as roupas/acessórios mas eles próprios também as tinham e podiam ver-se com as mesmas. A tentativa de colocar uma meia na mão, mostra-nos o quanto criativas as crianças podem ser. Explorar de verdade implica isto mesmo, “errar”, experimentar, até encontrar um local que para elas sejam o mais acertado.

Em suma, apesar de termos estado apenas um dia na instituição, considero que foi dos dias mais produtivos a nível de observação e conhecimento do grupo, que me permitiu uma melhor reflexão e conseqüentemente uma melhor adaptação às crianças nas próximas intervenções.

## ANEXO II – OBSERVAÇÕES ESCRITAS – CRIANÇA AA

Observação nº 2 – Parque exterior	Criança AA	Data: 20-04-2021
<p>9h50 – Terminou a atividade no interior da sala. A AA já tinha marcado a sua presença por isso dirigiu-se para a fila “da rua”. Quando a educadora permitiu, saiu a correr juntamente com os colegas. Foi diretamente para os baloiços. Ainda estavam poucas crianças no exterior. Chegou o grupo da sala de creche. A AA saiu dos baloiços e foi procurar o seu grupo de amigas. Juntou-se a elas, ficando um pouco a observar o que estavam a fazer. Foi incluída na brincadeira por uma das outras crianças. Deram-lhe o papel de “bebé”. Dirigiram-se para a casinha. Lá dentro cada uma, representando o seu papel, dava ordens às restantes. “Vai dormir bebé”. “A mãe vai fazer o almoço”. Foram interrompidas por um grupo de rapazes que brincava aos monstros e gritavam muito alto. A AA e as restantes amigas saíram da casinha. Tentaram ir para os baloiços, mas estavam cheios. Foram para o escorrega. Passaram-se uns minutos. O grupo da creche foi chamado para a sala. Os baloiços tinham ficado livres, a AA e uma das amigas foram andar. As outras duas amigas ficaram a empurrá-las. Pouco tempo depois, o grupo é chamado para ir realizar a higiene – 10h25</p>		

Observação nº 6 – “Bosque”	Criança AA	Data: 26-04-2021
<p>16h05 – A AA e o restante grupo saem para o exterior. As crianças da creche já estão no parque exterior. A auxiliar chama-os para o bosque. A AA espera pelas suas amigas para ir. A educadora inaugura a cozinha de lama. A AA e as suas amigas são as primeiras a correr para lá. O resto do grupo junta-se a elas para experimentar aquela novidade. A AA afasta-se do grande grupo, levando consigo uma pequena panela. Questiono o que vai fazer, responde-me que vai fazer um bolo, enquanto junta mais algumas ervas e terra às que já tinha colocado na panela. Uma das amigas junta-se a ela, tendo consigo uma outra panela pequena. Já não está tanta gente na cozinha. A AA e a sua amiga voltam para lá, para utilizar o fogão. A amiga com quem a AA estava é chamada por outra criança. A AA fica novamente sozinha. Arranja outra panela e vai procurar flores pelo chão. Esporadicamente dirige-se a um dos adultos para lhes entregar uma das flores que encontrou. Quando as amigas veem o que ela está a fazer, chamam-na para brincar com elas. Juntam-se todas perto da “biblioteca” do bosque, utilizando-a como casa. Uma das crianças atribui o papel de “irmã” à AA. A AA não participa ativamente na brincadeira, ficando maioritariamente a observar as amigas. A AA acaba por voltar à sua busca por flores, deixando as amigas a brincar sem ela. – 16h50</p>		

<b>Observação nº 11 – “Bosque”</b>	<b>Criança AA</b>	<b>Data: 05-05-2021</b>
<p>10h25 – A AA estava com as suas amigas junto à “biblioteca”. Estavam a brincar às famílias. A AA e outra criança saíram do local para ir apanhar flores e ervas. Voltaram com pequenas panelas e algumas flores. A AA começou a dar comida à “bebé” (uma das crianças). Ocorreu uma pequena discussão sobre quem tinha de dar comida à bebé. A AA foi-se embora. Dirigiu-se para o pneu-baloíço, e lá ficou alguns minutos a baloiçar sozinha. Saiu do baloiço e dirigiu-se para a palete que existe no chão do bosque. Esteve algum tempo a percorrer percursos, inventados por ela, em cima da palete. Algo lhe despertou a atenção e sentou-se na relva ali perto. Aproximei-me para perceber a situação. A AA estava a observar um pequeno bicho da conta, tentava apanhá-lo mas ele escondia-se no meio das ervas. A ela juntaram-se outras duas crianças. Em conjunto conseguiram apanhar o bicho da conta e ainda encontraram “formigas grandes”. A AA foi para a palete no chão, ver o seu bichinho andar na madeira. De vez em quando tocava-lhe para ele se enrolar. Veio mostrar-me a sua conquista. A auxiliar chamou o grupo para voltar para a sala – 11h</p>		

<b>Observação nº 13 – “Parque exterior”</b>	<b>Criança AA</b>	<b>Data: 10-05-2021</b>
<p>10h10 – A AA saiu para o parque exterior. Encontrou um triciclo disponível e foi andar no mesmo. Dois dos meninos mais velhos estavam a andar no “táxi” e quase chocaram contra a AA. Ela deixou o triciclo e foi para os baloiços, mas estavam ocupados. Esperou junto aos baloiços. Os meninos que estavam nos baloiços não a queriam deixar andar. A AA começou a chorar. Antes que algum adulto interviesse, uma das amigas da AA foi ao seu encontro e abraçou-a. As duas, voltaram a falar com os meninos dos baloiços. Passado pouco tempo a AA já estava a andar de baloiço, empurrada pela sua amiga. Ao fim de algum tempo, a AA e a sua amiga foram ter com as restantes amigas à casinha e lá permaneceram até à hora de voltar para a sala. – 10h35</p>		

<b>Observação nº 18 – “Bosque”</b>	<b>Criança AA</b>	<b>Data: 17-05-2021</b>
<p>16h – A AA terminou de lanchar mais tarde que os colegas. Quando chegou ao exterior já todos estavam no bosque a brincar. Dirigiu-se à zona de terra e, pelo caminho, arranjou uma tijela na cozinha. Começou a procurar pequenas pedras. Juntou algumas flores. Foi a um dos cantos do bosque apanhar umas ervas grandes. Veio ter comigo e ofereceu-me a comida que tinha feito. Enquanto conversávamos, uma das crianças chocou contra nós, estava a descer a rampa de terra em cima de um carro de brincar. A AA quis ir brincar com essa criança. Conversaram, decidiram quem ia sentada e quem empurrava, e a AA sentou-se no carro. A colega empurrou-a e veio a correr atrás dela e do carro para a ajudar a parar. Voltaram a levar o carro até ao topo da subida e trocaram de papéis. A AA empurrou a colega e, enquanto ambas riam, corria atrás dela para parar o carro. Depois de repetirem esta atividade algumas vezes, deixaram o carro e foram brincar para a estrutura de madeira no centro do bosque. A AA demorava algum tempo a subir a estrutura, enquanto a colega, que era mais velha, o fazia mais rapidamente. Depois de subir e de passar para o outro lado da estrutura, inventavam formas de descer. A AA pedia quase sempre ajuda para descer. Descia sozinha, um degrau de cada vez, mas quando queria imitar a colega e saltar para o chão, pedia que lhe desse a mão. Juntaram-se mais crianças para fazer aquela brincadeira, mas a AA preferiu afastar-se e ir brincar para outro sítio. Sentou-se na relva, junto aos blocos de madeira, e ficou a construir e destruir as suas criações. – 16h40</p>		

<b>Observação nº 24 – Parque Exterior</b>	<b>Criança AA</b>	<b>Data: 26-05-2021</b>
<p>10h20 – A AA estava a brincar com as suas amigas num dos bancos do parque. Uma das crianças estava doente e as restantes eram médicas. A AA fingiu ver a temperatura da amiga. Fingiu escrever num papel e disse para a amiga tomar aquele medicamento porque assim ia ficar boa. Foram todas para a casinha. Ali, a AA já era a filha, ainda existia a mãe e a bebé, que estava doente. A AA e a criança que fingia ser a bebé deitaram-se no chão, quando “a mãe” as mandou ir dormir. Depois de “acordarem” foram brincar com uma bola. Existiu um pequeno conflito pois a AA foi a primeira a receber a bola e outra das crianças queria ter sido a primeira. Conseguiram resolver a situação e continuar a brincar. Foram-se juntando outras crianças à brincadeira. – 10h50</p>		

<b>Observação nº 25 – “Bosque”</b>	<b>Criança AA</b>	<b>Data: 31-05-2021</b>
<p>9h40 – A AA está a apanhar flores para dentro de uma panela pequena. Disse-me que são para dar à amiga porque ela gosta muito de flores. Depois de algum tempo vai ter com a amiga à biblioteca, entrega-lhe as flores e senta-se com ela dentro da biblioteca. Enquanto conversam sobre a quantidade de flores e o que iam fazer com elas, chega uma outra criança que as chama para irem brincar. A maioria do grupo está a realizar um percurso motor de equilíbrio com panelas, e a AA também quis ir experimentar. Estava uma fila muito grande mas a AA esperou. Quando chegou a vez dela ficou um pouco hesitante, mas uma amiga deu-lhe a mão para a ajudar a passar todos os obstáculos. Foram de novo para a fila. Na segunda vez, a AA já tentou fazer o percurso sozinha, e apesar de se ter desequilibrado algumas vezes, já não precisou de ajuda. Foram repetindo esta atividade, até que a auxiliar chamou o grupo para voltar para a sala. – 10h20</p>		

<b>Observação nº 31 – Parque exterior</b>	<b>Criança AA</b>	<b>Data: 08-06-2021</b>
<p>9h50 – A AA procurou um triciclo para andar. Estavam muitas crianças a andar de triciclo por isso não conseguiu encontrar nenhum livre. Quando ia ter com as amigas, viu a auxiliar a desenhar no chão com giz o “jogo da macaca” e quis ir jogar também. Já lá estavam algumas crianças à espera para jogar. A AA colocou-se na fila. Chegaram outras crianças e colocaram-se à frente da AA. Ela disse-lhes que tinha chegado primeiro. As crianças ignoraram a afirmação. A AA começou a chorar. Uma das amigas da AA veio ter com ela e deu-lhe a mão. Conversaram as duas sobre o que se tinha passado. Com a amiga por perto, a AA já conseguiu fazer o jogo. Continuava muita gente naquele jogo por isso a AA e a amiga foram para outro. A auxiliar também tinha desenhado no chão uma grande espiral. A AA e a amiga percorreram-na sempre a pisar a linha, até que a AA se desequilibrou e pisou fora da linha de giz. Ambas riram e continuaram o jogo. Passado pouco tempo juntaram-se às outras amigas junto da cerca que separa o seu parque do parque dos bebés, e lá ficaram a falar com os bebés e a rir-se juntas até à hora de voltar para a sala. – 10h20</p>		

ANEXO III – OBSERVAÇÕES ESCRITAS – CRIANÇA JF

<b>Observação nº 4 – Parque exterior</b>	<b>Criança JF</b>	<b>Data: 21-04-2021</b>
<p>16h05 – O JF estava no parque exterior com o seu grupo. Estava a andar de táxi com outro amigo na parte de trás. Ia muito rápido. Numa das voltas, passou por cima do pé de um adulto. Foi repreendido e pediram para que tivesse mais atenção e andasse mais devagar. O JF fez o que lhe pediram. Ia tendo outro “acidente”, mas conseguiu desviar-se a tempo. Riram da situação. Saíram do táxi e foram para o escorrega. Já com outros amigos, o JF escondia-se no topo do escorrega e gritava para os amigos, fingindo ser um dinossauro, ficando depois a vê-los fugir. Desceu o escorrega e correu para a casinha, escondendo-se lá dentro. Desta vez estava outro amigo com ele. Quando os restantes amigos se estavam a aproximar, eles levantavam-se e gritavam muito alto, fazendo os amigos fugir. Saíram da casinha e correram atrás deles, gritando pelo caminho. Os amigos fugiam, subindo o escorrega, e o JF ia atrás deles. Ficaram a subir e descer o escorrega, gritando e rindo, enquanto fugiam uns dos outros. – 16h50</p>		

<b>Observação nº 8 – Parque exterior</b>	<b>Criança JF</b>	<b>Data: 27 – 04 – 2021</b>
<p>16h – O JF dirigiu-se para o exterior acompanhado dos seus colegas. Foi buscar um triciclo para si. Os seus dois amigos fizeram o mesmo. Deram várias voltas ao parque, seguindo-se uns aos outros. O JF encontra um dos táxis livres. Corre até lá. Um dos seus amigos vai com ele, ficando atrás enquanto o JF conduz. O outro amigo tenta acompanhá-los no triciclo, mas não está a ser capaz, desistindo de brincar com eles. O JF vê que já estão só os dois e para de brincar no táxi. O JF e o seu amigo acabam por ir para junto da cerca dos bebés, onde estava a outra criança. Ficam algum tempo a observar os bebés, agarrados à cerca de madeira que os separa. O JF propõe irem para a casinha, os amigos aceitam. Ficam lá dentro, a espiar as outras crianças, saindo para realizar “missões” criadas pelos próprios. – 16h35</p>		



<b>Observação nº 9 – Parque exterior</b>	<b>Criança JF</b>	<b>Data: 03-05-2021</b>
<p>10h20 – O JF foi para o parque com o restante grupo. Foi para a casinha com dois amigos. Lá dentro, ouvia-se as crianças gritar. Sempre que outra criança tentava entrar na casinha, o JF e os amigos “afastavam-na” com os seus gritos. Aproximei-me para perceber a situação. Eles fingiam ser dinossauros e não queriam que ninguém entrasse no seu espaço. Expliquei-lhes que a casinha não podia ser só para eles, porque era um espaço de todos. O JF e os amigos foram embora. O JF foi buscar um triciclo e virou-o ao contrário. Sentou-se no chão e começou a mexer nele. Ao aproximar-me disse que era a oficina dos carros e que estava a arranjá-lo. Os amigos do JF começaram a trazer-lhe mais triciclos. Ele repetia o processo, para “os arranjar”. A maioria dos triciclos estava na oficina. Sugeri ao JF que fosse “devolvendo” os triciclos que já tinha arranjado. O JF começou a distribuir os triciclos pelas restantes crianças, ficando apenas com dois para arranjar. Quando um dos amigos do JF veio ter com ele, deixaram a oficina e foram os dois andar de triciclo. – 10h50</p>		

<b>Observação nº 16 – “Bosque”</b>	<b>Criança JF</b>	<b>Data: 12-05-2021</b>
<p>16h10 – O JF dirigiu-se para o bosque com o restante grupo. Pegou na caixa dos blocos de madeira e levou-a para junto da biblioteca. Quando lá chegou despejou todos os blocos na relva. Com a ajuda de um amigo, começaram a alinhar os blocos de madeira, criando uma longa fila. Aproximei-me para perceber o que estavam a fazer. O JF disse que estavam a construir “uma pista de carros muito grande”. Apesar de não existirem carrinhos no bosque, o JF e o amigo usavam alguns blocos que sobraram para fazer de carros. Começaram a fazer corridas com esses carros. Outra criança chegou e começou a derrubar a pista que o JF tinha construído. O JF mostrou-se chateado e voltou a colocar as peças no lugar. Outro amigo juntou-se ao JF e ficaram a brincar na pista que construiu, acabando por transformá-la, mais tarde, noutros formatos e construções. – 16h35</p>		

<b>Observação nº 19 – “Bosque”</b>	<b>Criança JF</b>	<b>Data: 18 – 05 – 2021</b>
<p>16h10 – O JF dirigiu-se para o bosque com o restante grupo. Agarrou em algumas tampas de plástico e começou a lançá-las como discos. Ia atingindo diversas crianças por isso foi avisado para não continuar com aquela brincadeira. O JF dirigiu-se para junto dos pneus. Agarrou num e rebolou-o, empurrando, até um dos cantos do bosque. Outros dois amigos do JF fizeram o mesmo. Com a ajuda dos três colocaram os pneus, uns em cima dos outros. Aproximei-me para perceber o que estavam a fazer. Estavam a construir um poço. Começaram por recolher algumas folhas e troncos mais pequenos. Atiraram-nos lá para dentro. Ainda colocaram uma das bolas saltitonas dentro do “poço”. Voltaram a colocar folhas e ervas. Encheram os pneus até ao topo. O JF tentou subir os pneus, tentando colocar-se dentro dos mesmos. Acabou por destruir o “poço” mas continuaram a brincar com os pneus, agora espalhados no chão. O JF tentou passar os pneus sem se desequilibrar. Os amigos imitaram-no. Ficaram a repetir este percurso de equilíbrio durante mais alguns minutos. – 16h40</p>		

<b>Observação nº 23 – “bosque”</b>	<b>Criança JF</b>	<b>Data: 25 – 05 – 2021</b>
<p>9h50 - O JF estava a brincar com os pneus junto à entrada do bosque. Saltava para cima do pneu e voltava a saltar para o chão. Viu outras crianças na rampa de terra a empurrar pneus. Empurrou o seu pneu até lá. Ficou algum tempo a observá-los. Empurravam, corriam atrás do pneu e voltavam a trazê-lo até ao topo da subida. O JF juntou-se a eles. Quando estavam todos prontos, empurraram os pneus, cada um corria atrás do seu e voltava para o local de partida. Numa das vezes, o JF tentou chegar antes do seu pneu cair no chão, correndo muito rápido. As outras crianças tentaram fazer igual. As suas caras começaram a ficar vermelhas do calor e cansaço que já sentiam. O JF foi beber água. Ia sentar-se à sombra a brincar com os blocos de madeira mas a auxiliar chamou o grupo para voltar para a sala. – 10h15</p>		

<b>Observação nº 26 – Parque exterior</b>	<b>Criança JF</b>	<b>Data: 31 – 05 – 2021</b>
<p>16h10 – O JF saiu para o exterior com o seu grupo e encontrou uma bola pequena no parque. Apanhou-a e foi mostrar aos amigos. Foram brincar com a bola para junto da cerca do bosque. A bola estava sempre a ir parar ao bosque. Decidiram mudar de local. O JF mandou a bola muito alto e bateu no toldo que existe no parque. O amigo tentou imitá-lo mas em vez de acertar no toldo, a bola passou por cima dele. Depois desta descoberta o JF e o amigo passaram a tentar mandar a bola sempre por cima do toldo, esperando depois que ela caísse do outro lado. Já estavam há algum tempo a brincar com a bola e as outras crianças também queriam bolas para elas. Então o JF e o amigo esconderam-se na casinha. Foram avisados sobre a importância de partilhar os brinquedos. Deixaram a bola para as outras crianças e foram andar de triciclo pelo parque. – 16h30</p>		

<b>Observação nº 30 – “Bosque”</b>	<b>Criança JF</b>	<b>Data: 07 – 06 – 2021</b>
<p>16h05 – O JF foi para o bosque juntamente com o seu grupo. A cozinha estava com poucas crianças e o JF aproveitou para retirar algumas panelas e colheres. Dirigiu-se com esses materiais até à rampa de terra. Sentou-se no chão junto ao buraco que já lá existia. Com a ajuda da colher começou a encher a sua panela de terra. Juntou-se a ele um dos seus amigos. Decidiram fazer um bolo. Quando a panela já estava quase cheia, colocaram algumas ervas por cima e ainda um pequeno pau para servir de vela. Dirigiram-se a mim e pediram que soprasse a vela. Dividiram a terra/“o bolo” pelas outras panelas. Deram-me uma, juntamente com uma colher. Ficaram também com uma cada um. “Comeram” o seu bolo. Depois voltaram para a terra, escavaram e procuraram pedras no meio da terra. Iam guardando o que encontravam. Foram mostrar as suas descobertas aos outros amigos. – 16h30</p>		

#### ANEXO IV – OBSERVAÇÕES ESCRITAS – CRIANÇA LS

<b>Observação nº 3 – “Bosque”</b>	<b>Criança LS</b>	<b>Data: 20 – 04 – 2021</b>
<p>16h – O LS dirigiu-se para o bosque juntamente com o seu grupo. Estava disponível uma caixa com lupas para as crianças explorarem. O LS foi buscar uma para si. Começou a apontar a lupa para a relva. Foi ter com o seu amigo junto ao muro do bosque. O amigo do LS estava à procura de “bichinhos” com a sua lupa, e o LS imitou-o. Encontraram um caracol. O amigo do LS colocou-o em cima de uma estrutura de madeira que existe no bosque. Com a lupa, o LS observou o animal. Ficou muito atento ao rasto que o caracol deixava ao andar. O LS foi buscar algumas ervas e colocou-as junto do caracol. Agarrou na lupa e voltou a olhar através dela. Queria ver o caracol a comer a erva. O LS ficou frustrado porque as outras crianças estavam a mexer no caracol e não o deixavam ver. Chamei-o e mostrei-lhe onde estava um outro caracol. Ele ficou muito atento, com a sua lupa, a observar os movimentos do caracol. – 16h20</p>		

<b>Observação nº 7 – Parque exterior</b>	<b>Criança LS</b>	<b>Data: 27 – 04 – 2021</b>
<p>9h50 – O LS dirigiu-se para o parque exterior. Já lá estava o seu grupo. Foi buscar um triciclo. Deu algumas voltas pelo parque. Parou junto de um grupo de crianças que conversavam. Juntou-se a eles mas ficou apenas a ouvir. Foram para um dos táxis. O LS e um amigo iam em pé, enquanto outra criança pedalava. Estavam a perseguir uma outra criança que ia de triciclo. Quando o apanharam, o amigo do LS levou-o para a casinha, onde era “a prisão”, e o LS foi atrás deles. Toda a ação dentro da casinha era passada entre a criança “presa” e o amigo do LS, estando o LS apenas a observar sem nunca ter um papel ativo na brincadeira. O LS acabou por sair da casinha e se ir sentar num dos bancos do parque, sozinho. – 10h20</p>		

<b>Observação nº 12 – “Bosque”</b>	<b>Criança LS</b>	<b>Data: 04 – 05 – 2021</b>
<p>16h10 – O LS saiu para o bosque juntamente com o seu grupo. Dirigiu-se para a cozinha. Começou por experimentar o forno, abrindo-o e mexendo nos seus botões. Foi buscar uma panela e tentou colocá-la dentro do forno. Viu que não cabia. Mudou para o fogão. Apanhou algumas ervas e pôs lá dentro. Foi buscar uma embalagem mais pequena e queria colocá-la no micro-ondas. Estava outra criança a usá-lo. O LS gritou, frustrado, por não poder fazer o que queria. A outra criança também não estava a saber lidar com a situação e foi preciso a intervenção de um adulto. O LS deixou a cozinha e foi brincar sozinho com os blocos de madeira. – 16h30</p>		

<b>Observação nº 15 – “Bosque”</b>	<b>Criança LS</b>	<b>Data: 12 – 05 – 2021</b>
<p>10h20 – O LS saiu para o bosque juntamente com o seu grupo. Sentou-se na relva a brincar com os blocos de madeira. Algum tempo depois aparece o seu amigo com um pneu. O LS vai buscar uma das bolas saltitonas. Regressa para junto do seu amigo e coloca a sua bola dentro do pneu. O amigo traz um carro para junto deles. O LS atira-se para cima da bola. E cai para o chão. Coloca-se de joelhos em cima do pneu com as mãos na bola para ajudar no equilíbrio. Tenta levantar-se e ficar em pé no pneu. Desequilibra-se. O amigo do LS observa-o sentado no carro de brincar. Com os pés no pneu, o LS deita-se em cima da bola e deixa-se balançar, conseguindo equilibrar-se. O LS retira a bola e leva o pneu para a rampa de terra. O LS e o amigo ficam a lançar o pneu até a auxiliar chamar o grupo. – 10h55</p>		

<b>Observação nº 17 – Parque exterior</b>	<b>Criança LS</b>	<b>Data: 17 – 05 – 2021</b>
<p>10h20 – O LS saiu para o exterior com o seu grupo. Um pequeno grupo de crianças e o LS foram sentar-se no muro junto ao parque dos bebés. Estavam a conversar e tinham junto a eles um carro de brincar. A auxiliar começou a fazer bolas de sabão, o LS foi para lá tentar apanhá-las. Estavam muitas crianças naquele sitio. O LS foi andar de triciclo para outra zona do parque. Algum tempo depois, ao passar por outra criança, esta pergunta-lhe se quer um gelado. O LS aceita e escolhe o sabor. A outra criança finge fazer o seu gelado, usando um triciclo com as rodas viradas para cima, dando aos pedais com a mão. O LS agarra no seu gelado e finge comê-lo. A criança continua a fazer gelados e o LS fica com ele a assistir. – 10h45</p>		

<b>Observação nº 21 – “Bosque”</b>	<b>Criança LS</b>	<b>Data: 24 – 05 – 2021</b>
<p>10h15 – O LS dirigiu-se para o bosque juntamente com o seu grupo. Sentou-se na relva a brincar com os blocos de madeira. Passado pouco tempo surge um conflito entre o LS e outra criança, que queria o mesmo bloco que ele. O LS grita com a outra criança. A outra criança chora frustrada. O LS acaba por se dirigir à cozinha, deixando os blocos de madeira. Agarra numa embalagem de plástico e leva-a para a rampa de terra. Senta-se no chão e vai enchendo e esvaziando a embalagem, observando o “pó” que a terra faz ao cair no chão. Vai repetindo esse processo. – 10h40</p>		

<b>Observação nº 27 – Parque exterior</b>	<b>Criança LS</b>	<b>Data: 02 – 06 - 2021</b>
<p>10h20 – O LS dirigiu-se para o exterior juntamente com o seu grupo. Subiu o escorrega e sentou-se na sua plataforma. Outras crianças passaram por ele e desceram o escorrega. Uma outra criança decidiu ficar junto do LS, mas ele acabou por descer do escorrega. Dirigiu-se, devagar, até aos “animais que abanam”, mais perto da cerca dos bebés. Sentou-se mas ficou parado. Olhava para a frente, sem reagir às crianças que brincavam à sua volta. Deixou-se ali ficar alguns minutos. Um amigo passou por ele de táxi e chamou-o para brincar. Ele agarrou-se ao táxi, em pé, e continuaram a viagem. – 10h45</p>		

<b>Observação nº 32 – “Bosque”</b>	<b>Criança LS</b>	<b>Data: 08 – 06 – 2021</b>
<p>16h10 – O LS saiu para o bosque com o seu grupo. Ele e o seu amigo foram a correr buscar pneus para brincar. Levaram-nos até ao topo da subida de terra e largaram-nos. Correram atrás deles. Uma outra criança agarrou no pneu do LS. Ele gritou, frustrado. Discutiram sobre quem ficava com o pneu. O amigo do LS veio defendê-lo. Levaram novamente os pneus até ao topo da rampa. Voltaram a lançá-los. Desta vez o LS queria apanhá-lo antes que este parasse de rolar. Correu muito rápido. Lançaram os pneus mais algumas vezes. Pareciam cansados e sentaram-se na terra a escavar buracos. O LS começou a encher uma panela que já lá estava. Depois de encher a panela, o LS levou-a para a cozinha e ficou um tempo a cozinhá-la nos diferentes eletrodomésticos. – 16h30</p>		

ANEXO V – OBSERVAÇÕES ESCRITAS – CRIANÇA MR

Observação nº 1 – Parque Exterior	Criança MR	Data: 19-04-2021
<p>10h20 – Depois de marcar a sua presença, a MR veio para o parque exterior. Correu para os baloiços. Sentou-se num e chamou as amigas para virem para lá. Baloçava sozinha, com a ajuda das pernas, sem precisar que alguém a empurra-se. Quis trocar de lugar com outra amiga. Ficou a empurrá-la no baloiço. As crianças da sala de creche vieram para a rua. A MR largou os baloiços e foi ter com a I, que já estava a andar de triciclo. A MR acompanhou-a, caminhando ao seu lado, enquanto conversavam. Passado algum tempo, foram para o escorrega. A MR subia as escadas com grande facilidade e esperava pela amiga no topo. Descia o escorrega com muita velocidade e a amiga vinha logo atrás dela. Repetiram esta brincadeira algumas vezes, até que outras crianças vieram para o escorrega e a MR decidiu ir brincar para outro lugar. Juntou-se às amigas na casinha. Lá dentro, estavam a fazer massagens. À vez, uma das crianças fazia uma massagem a outra, que estava deitada no chão. Disseram à MR para se deitar e fizeram-lhe uma massagem. De seguida, pediram-lhe para que fosse ela a fazer. A brincadeira foi-se repetindo até serem horas de voltar para a sala. – 11h</p>		

Observação nº 5 – “Bosque”	Criança MR	Data: 26-04-2021
<p>10h15 – A MR sai para o parque exterior com o restante grupo. A auxiliar chama o grupo para o bosque, mas pede-lhes para esperarem no portão. Depois de estarem todos reunidos, deixa o grupo entrar. Assim que a MR vê a surpresa, corre até ela. Começa por experimentar o fogão, colocando lá dentro uma pequena panela. Mexe nos botões. Espera que a comida fique feita e vem perguntar se quero provar a sua sopa. Enquanto isso, vai apanhar mais folhas para criar o seu próximo prato. Volta para a cozinha de madeira. Está muita gente a querer usar o micro-ondas. A MR decide usar o fogão. Coloca a sua panela no sítio, mexe nos botões, e vem perguntar se quero provar o seu bolo de flores. As amigas chamam-na. Estão na zona da biblioteca. A MR vai ter com elas e lá dentro encontra várias caixas de plástico que as amigas esconderam ali. A MR diz que quer ser a mãe e preparar comida para as filhas. Vai apanhar mais algumas ervas e flores com uma das outras crianças. Vai à zona da rampa de terra e apanha alguma para juntar às ervas. A MR leva a comida até às amigas e deixa-as a brincar. Leva mais uma das caixas consigo. Depois de ver algumas das crianças à procura de “bichinhos” vai à procura de algum também. A MR estava a procurar na relva, mas não encontrava nada. Sugeriu-lhe procurar junto das árvores. Passado alguns minutos consegue</p>		

encontrar um gafanhoto e guardá-lo na sua caixinha. Leva-o para as amigas verem. As amigas querem procurar mais insetos com ela, mas a auxiliar chama para voltar para a sala. – 10h55

<b>Observação nº 10 – Parque Exterior</b>	<b>Criança MR</b>	<b>Data: 04-05-2021</b>
<p>10h15 – A MR saiu para o parque exterior juntamente com o seu grupo. Foi buscar um triciclo para andar. Após andar durante algum tempo, uma das crianças começou a brincar com ela às corridas. A MR e uma outra criança do grupo, pedalavam rapidamente para ver quem era o mais rápido a chegar ao outro lado do parque, por vezes davam a volta completa ao parque e só paravam no final. Numa das voltas a MR chocou contra outra criança que ia a correr. A criança caiu e a MR pediu-lhe desculpa e chamou um adulto. Pararam as corridas de triciclo. A auxiliar foi buscar o frasco das bolas de sabão. A MR esteve algum tempo com as restantes crianças a tentar apanhar essas bolas. Quando viu a irmã agarrada à cerca do parque dos bebés, dirigiu-se de imediato para lá. A MR brincou com a irmã através da cerca. Fê-la rir, depois chamou outros amigos para a virem ver e ainda lhe deu festas através da cerca. A auxiliar chamou para voltar para a sala. – 10h50</p>		

<b>Observação nº 14 “Bosque”</b>	<b>Criança MR</b>	<b>Data: 10-05-2021</b>
<p>16h – A MR estava no bosque com as suas amigas. Sentada no chão, junto aos blocos de madeira, enquanto tentava construir uma piscina. Outra criança tentou construir com ela mas a MR recusou a ajuda porque não estava a fazer como ela queria. As amigas da MR foram brincar para outro sítio mas a MR ficou a construir com os blocos de madeira. Estavam muitas crianças a brincar com os blocos. A MR deixou a sua “piscina” e foi procurar um pneu. Encontrou um num dos cantos do bosque. Rebolou-o, empurrando-o, até às amigas. Junto do grupo já existia outro pneu, a MR colocou o seu encostado ao outro. Colocou-se em pé, em cima de um deles, e tentou passar para o segundo, saltando depois para o chão. Uma das amigas juntou-se a ela. A MR deu-lhe a mão para a ajudar. A MR voltou a passar os pneus, sem ajuda, mas ainda com algum desequilíbrio. Foi repetindo o caminho, até já o conseguir fazer sem precisar de apoio ou colocar os pés no chão. – 16h25</p>		



<b>Observação nº 20 – Parque exterior</b>	<b>Criança MR</b>	<b>Data: 19-05-2021</b>
<p>10h20 - A MR saiu para o parque exterior com o restante grupo. Dirigiu-se para os baloiços. Já estavam ocupados, mas estava uma das suas amigas a andar então foi empurrá-la. Passado algum tempo a MR foi andar, ficando a amiga a empurrá-la. Como já estavam mais crianças à espera para andar, a MR e a amiga foram embora. Foram para junto da cerca que separa o bosque do parque exterior. Sentaram-se no chão a apanhar algumas flores que tinham vindo parar ao parque. Depois de as apanharem, foram ter com outras amigas para distribuir as flores entre todas. Voltaram, agora as quatro, para apanhar mais flores. Deslocaram-se para a casinha. Lá dentro, a MR decidiu fazer comida utilizando as suas flores. Distribuiu-a por todas dizendo que era uma sopa de laranja. Depois de “comerem” e quando já estavam a ir buscar mais flores, a auxiliar chamou o grupo. – 10h50</p>		

<b>Observação nº 22 – “Bosque”</b>	<b>Criança MR</b>	<b>Data: 24-05-2021</b>
<p>16h10 – A MR foi para o bosque juntamente com o seu grupo. Quando lá chegou dirigiu-se para a zona da cozinha. Encontrou uma panela e outra embalagem transparente. Levou-as consigo até à rampa de terra. Começou a colocar alguma terra na panela. Depois dirigiu-se a uma das árvores e apanhou algumas ervas que lá estavam. Levou essa panela até ao grupo de amigas que ficaram na cozinha. Deixou as amigas a cozinhar e veio procurar mais algumas ervas, desta vez com a embalagem transparente. Depois de já ter recolhido algumas ervas, dirigiu-se junto ao muro do bosque. Procurou pelos “bichinhos”. Conseguiu encontrar dois bichos-de-conta e colocou-os nas ervas que tinha apanhado. Tapou o topo da embalagem com a sua mão para que os animais não saíssem. Foi mostrar aos adultos o que tinha conseguido encontrar. Depois dirigiu-se às amigas para lhes mostrar os seus “bichinhos”. Ficaram a observá-los enquanto se desenrolavam e caminhavam sobre as ervas. – 16h40</p>		

<b>Observação nº 28 – “Bosque”</b>	<b>Criança MR</b>	<b>Data: 02-06-2021</b>
<p>16h15 – A MR estava no bosque com o seu grupo. Tinha consigo uma panela já com ervas e terra dentro. Dirigiu-se à cozinha e colocou a sua panela no forno. Retirou-a e mexeu as ervas com uma colher. Depois colocou a panela no fogão e disse que estava quase pronta. Veio perguntar se eu queria provar o seu bolo de espinafres. Entregou-me a panela e foi procurar um pequeno pau. Deu-mo dizendo que era a colher. Foi ter com as suas amigas que estavam num dos cantos do bosque juntamente com outras crianças do grupo. Estavam a realizar um percurso de equilíbrio, com panelas e ainda um carro no final, de onde saltavam para o chão. A MR quis experimentar. Na primeira vez, uma das amigas deu-lhe a mão para saltar do carro. Depois de esperar novamente pela sua vez, realizou o percurso todo sozinha. – 16h35</p>		

<b>Observação nº 29 – Parque exterior</b>	<b>Criança MR</b>	<b>Data: 07-06-2021</b>
<p>10h20 – A MR saiu para o exterior. Foi ter com a I da sala de creche. Foram andar de escorrega. A MR fazia a I rir, fazendo caretas enquanto descia o escorrega. Um dos baloiços ficou livre. A MR correu até lá e chamou a amiga. Deixou-a sentar-se e ficou a empurrá-la. A I já não queria andar mais, então a MR disse-lhe para irem para a casinha. Lá dentro já estavam as outras amigas da MR. Enquanto conversavam, a auxiliar trouxe as bolas de sabão para a rua. A MR e as amigas foram atrás das bolas de sabão. Depois de alguns saltos e corridas atrás das bolas que fugiam, a MR vê a sua irmã à espreita na cerca de madeira. Corre até ela. Fala com ela, mostra-lhe as bolas de sabão no ar e explica-lhe o que estava a fazer. A MR volta para junto do seu grupo e continua atrás das bolas de sabão. – 10h50</p>		

## ANEXO VI – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

### Objetivos da entrevista:

- 1) Recolher a opinião da educadora de infância sobre a importância do momento de brincadeira livre no espaço exterior;
- 2) Averiguar a perspetiva da educadora de infância sobre a importância do exterior para o desenvolvimento das crianças;
- 3) Recolher a visão da educadora de infância sobre o papel do educador na utilização do exterior como espaço pedagógico.

<b>Parte inicial da entrevista</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Informação a recolher</b>
Caracterizar o perfil do entrevistado;	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Como se chama?</li><li>2. Qual a sua idade?</li><li>3. Quais são as suas habilitações académicas?</li><li>4. Qual o cargo que desempenha na instituição onde atualmente trabalha?</li><li>5. Há quantos anos exerce o cargo de educadora de infância?</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dados pessoais;</li><li>▪ Percurso profissional.</li></ul>

<b>Questões sobre a investigação</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações</b>
Recolher a opinião da educadora de infância sobre a importância do momento de	<ol style="list-style-type: none"><li>6. Qual a sua relação com as crianças em estudo?</li><li>7. Julga que o brincar seja uma parte importante da rotina das crianças?</li><li>8. Em média, quanto tempo atribui aos momentos de brincadeira livre no exterior?</li></ol>	As perguntas recaem sobre a rotina do grupo de crianças.

brincadeira livre no espaço exterior.	9. Que partes do dia privilegia para que esses momentos ocorram?	
Averiguar a perspectiva da educadora de infância sobre a importância do exterior para o desenvolvimento das crianças.	<p>10. Acredita que brincar no exterior traz mais benefícios do que brincar apenas dentro da sala?</p> <p>11. Relativamente às crianças em estudo, julga que os momentos de brincadeira no exterior têm influência no estabelecimento de interações com as outras crianças? Porquê? Se possível, indique algum exemplo.</p> <p>12. Relativamente à dimensão social do brincar, que tipo de interações são visíveis entre as crianças nos momentos de brincadeira no exterior? (Isto é, as crianças privilegiam as interações em que brincam de forma independente, lado a lado, em conjunto realizando a mesma brincadeira, ou as brincadeiras em que interpretam papéis?)</p>	<p>Relembrar as crianças envolvidas no estudo:</p> <p>AA, JF, LS, MR</p>
Recolher a visão da educadora de infância sobre o papel do educador na utilização do exterior como espaço pedagógico.	<p>13. Tem em conta o exterior na sua prática pedagógica?</p> <p>14. Costuma intervir nos momentos de brincadeira livre? Em que situações?</p>	<p>As respostas às questões devem basear-se nas experiências vividas e partilhadas com as crianças em estudo.</p>

### Parte final da entrevista

- Dar espaço ao entrevistado para acrescentar alguma informação à entrevistadora que considere pertinente para a investigação desenvolvida;
- Agradecer novamente a disponibilidade do entrevistado;

- Referir que a entrevista será transcrita em tempo oportuno e que será dada a transcrição para o entrevistado ler e validar.

## ANEXO VII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

<b>Parte inicial da entrevista</b>	
<b>Questões</b>	<b>Informação a recolher</b>
<p>1. Como se chama? Liliana Charters</p> <p>2. Qual a sua idade? 28 anos</p> <p>3. Quais são as suas habilitações académicas? Mestrado em educação pré-escolar</p> <p>4. Qual o cargo que desempenha na instituição onde atualmente trabalha? De Educadora de infância</p> <p>5. Há quantos anos exerce o cargo de educadora de infância? Como educadora de infância quase três anos. Mas comecei a trabalhar aqui com estágio profissional de educadora de infância durante nove meses e fiquei aqui a trabalhar como auxiliar de ação educativa (algo que me permitiu crescer e observar as colegas educadoras e, de certa forma, ganhar experiência)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dados pessoais; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percurso profissional.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Questões sobre a investigação</b>	
<b>Questões</b>	<b>Observações</b>

<p>6. Qual a sua relação com as crianças em estudo?</p> <p>“Tenho uma relação especial com todas as crianças do grupo, e desta amostra, mesmo com a criança mais introvertida consigo chegar a ela.”</p> <p>7. Julga que o brincar seja uma parte importante da rotina das crianças?</p> <p>“O brincar é fundamental! Ao brincarem as crianças estão a socializar com os seu pares e a aprender as regras e normas de socialização com o outro; estão a aprender a partilhar; aprendem a gerir as suas emoções e a identificar os seus sentimentos; permite que as crianças tenham novos conhecimentos; desenvolvem a autonomia; desenvolvem a linguagem e a comunicação; existe sempre espaço para imitar a realidade ou o que as crianças mais gostam desenvolvem a motricidade global e fina... ao brincar à uma infinidade de competências que são aprendidas sem lhes serem ensinadas.”</p> <p>8. Em média, quanto tempo atribui aos momentos de brincadeira livre no exterior?</p> <p>“Sempre que o tempo meteorológico permita, ou seja, sem chuva ou mau tempo, brincamos no exterior, em média 3 horas por dia”</p> <p>9. Que partes do dia privilegia para que esses momentos ocorram?</p> <p>“De manhã após a atividade (ou mesmo a atividade é realizada na rua) e à tarde após o lanche.”</p>	<p>As perguntas recaem sobre a rotina do grupo de crianças.</p>
<p>10. Acredita que brincar no exterior traz mais benefícios do que brincar apenas dentro da sala?</p> <p>“Acredito que sim. Brincar no exterior permite que as crianças deem asas à sua imaginação e estimula a criatividade. Dou o exemplo de uma panela, no exterior, as crianças em vez de lhe darem o uso óbvio de a usarem</p>	<p>Relembrar as crianças envolvidas no estudo:</p> <p>AA, JF, LS, MR</p>

<p>para “cozinhare”, colocaram-nas num comboio e fizeram jogos de equilíbrio em conjunto. Estimula a que haja mais movimento/atividade física. Podem observar os insetos, tocar-lhes... ficam mais calmas e acabam por não entrar tanto em conflitos com os seus pares. Têm a oportunidade de fazerem jogos de faz de conta. Podem mexer na terra... interagem com outras crianças, que provavelmente na sala não interagiam (caso as brincadeiras interessem)...”</p> <p>11. Relativamente às crianças em estudo, julga que os momentos de brincadeira no exterior têm influência no estabelecimento de interações com as outras crianças? Porquê? Se possível, indique algum exemplo.</p> <p>“Penso que permite essa interação com outras crianças, por exemplo, o espaço exterior é comum com as crianças da sala 2-3 anos, o que permite que as crianças em estudo interajam e brinquem com as crianças mais novas.</p> <p>Outro exemplo, é no espaço exterior “Bosque”, acabam por brincar com as crianças mais velhas, por exemplo na cozinha de madeira.”</p>	
<p>12. Tem em conta o exterior na sua prática pedagógica?</p> <p>“Sim, sempre que é necessário e as crianças também sugerem, há momento para a prática ocorrer no exterior. Dou exemplo, da visita do Sr. Amílcar, o apicultor, com o qual conversámos no nosso espaço exterior.”</p> <p>13. Costuma intervir nos momentos de brincadeira livre? Em que situações?</p> <p>“Sim, em vários momentos, por exemplo: ao empurrar a criança no baloiço; jogar ao faz de conta – como se estivesse no cabeleireiro; ir até à casinha para pedir um gelado; ou simplesmente, para os mimar ou ser mimada por estas crianças.”</p>	<p>As respostas às questões devem basear-se nas experiências vividas e partilhadas com as crianças em estudo.</p>

ANEXO VIII – CONVERSAS INFORMAIS COM AS CRIANÇAS

Gostas de brincar na escola?			
MR	AA	LS	JF
Sim	Sim	Sim	Sim

Qual é a tua brincadeira favorita?			
MR	AA	LS	JF
Fazer castelos com a AA. e a L.	Com as bonecas e correr	Correr	Correr

Gostas mais de brincar sozinho ou com os amigos?			
MR	AA	LS	JF
Com os amigos	Com os amigos	Com os amigos	Com todos os amigos

Onde gostas mais de brincar: na sala ou na rua? Porquê?			
MR	AA	LS	JF
Na rua porque tem flores	Na sala porque tem mais brinquedos	Na rua, porque gosto de brincar na casinha	Na rua, porque gosto de brincar no chão
Quem são os teus amigos preferidos para brincar?			
MR	AA	LS	JF
A AA., a L. e a C.	A C., a L. e a MR	O JF. e o R.	O R. e o LS.

Quando brincas gostas que existam regras do jogo ou brincar como te apetecer?			
MR	AA	LS	JF
Como me apetecer	Como me apetecer	Regras	Como me apetecer

Gostas mais de construir coisas ou de brincar ao faz-de-conta? Ou seja, fingir que estás a fazer comida por exemplo.			
MR	AA	LS	JF
Ao faz-de-conta, de fazer coisas a fingir	Ao faz-de-conta	Ao faz-de-conta, arranjar os carros	Ao faz-de-conta, ser super-herói



Gostas mais quando cada menino é uma pessoa diferente por exemplo a mãe, a bebe, o cão, ou preferes que não existam estas divisões de pessoas e são todas o mesmo, por exemplo são todas cozinheiras?			
<b>MR</b>	<b>AA</b>	<b>LS</b>	<b>JF</b>
Eu sou a mãe, a AA é a bebé e a L. é a mana.	Ser todas o mesmo	Fingir ser todas o mesmo	Ser pessoas diferentes

#### ANEXO IX – ANÁLISE DE CONTEÚDO – CRIANÇA AA

Categoria	Definição
Risco	Dirigiu-se para o pneu-baloioço, e lá ficou alguns minutos a baloiçar sozinha. Saiu do baloiço e dirigiu-se para a palete que existe no chão do bosque. Esteve algum tempo a percorrer percursos, inventados por ela, em cima da palete (O11); Passado pouco tempo a AA já estava a andar de baloiço, empurrada pela sua amiga (O13); A colega empurrou-a e veio a correr atrás dela e do carro para a ajudar a parar (O18); A AA demorava algum tempo a subir a estrutura (O18); . A AA pedia quase sempre ajuda para descer (O18); A maioria do grupo está a realizar um percurso motor de equilíbrio com panelas, e a AA também quis ir experimentar (O25).
Limites	Veio mostrar-me a sua conquista (O11); Veio ter comigo e ofereceu-me a comida que tinha feito (O11); pedia que lhe desse a mão (O18); Quando chegou a vez dela ficou um pouco hesitante, mas uma amiga deu-lhe a mão para a ajudar (O25).
Liberdade	A AA saiu dos baloiços e foi procurar o seu grupo de amigas. Juntou-se a elas, ficando um pouco a observar o que estavam a fazer (O2); Depois de repetirem esta atividade algumas vezes, deixaram o carro e foram brincar para a estrutura de madeira no centro do bosque (O18); Enquanto conversam sobre a quantidade de flores e o que iam fazer

	com elas, chega uma outra criança que as chama para irem brincar (O25); Continuava muita gente naquele jogo por isso a AA e a amiga foram para outro (O31).
Controlo	A AA espera pelas suas amigas para ir (O6).
Materiais naturais	A AA afasta-se do grande grupo, levando consigo uma pequena panela. Questiono o que vai fazer, responde-me que vai fazer um bolo, enquanto junta mais algumas ervas e terra às que já tinha colocado na panela (O6); A AA acaba por voltar à sua busca por flores, deixando as amigas a brincar sem ela (O6); Voltaram com pequenas panelas e algumas flores (O11); sentou-se na relva ali perto (O11); A AA estava a observar um pequeno bicho da conta, tentava apanhá-lo mas ele escondia-se no meio das ervas (...) e ainda encontraram “formigas grandes” (O11); Começou a procurar pequenas pedras. Juntou algumas flores. Foi a um dos cantos do bosque apanhar umas ervas grandes (O18); Sentou-se na relva, junto aos blocos de madeira, e ficou a construir e destruir as suas criações (O18); A AA está a apanhar flores para dentro de uma panela pequena (O25).
Brinquedos convencionais	Foi diretamente para os baloiços (O2); Os baloiços tinham ficado livres, a AA e uma das amigas foram andar. As outras duas amigas ficaram a empurrá-las (O2); A AA e a sua amiga voltam para lá, para utilizar o fogão (O6); A AA começou a dar comida à “bebé” (uma das crianças) (O11); Encontrou um triciclo disponível e foi andar no mesmo (O13); foi para os baloiços (O13); foram brincar com uma bola (O24).

ANEXO X – ANÁLISE DE CONTEÚDO – CRIANÇA JF

Categoria	Definição
Risco	<p>Ia muito rápido (O4); Ia tendo outro “acidente”, mas conseguiu desviar-se a tempo (O4); Agarrou num e rebolou-o, empurrando, até um dos cantos do bosque (O19); O JF tentou subir os pneus, tentando colocar-se dentro dos mesmos (O19); O JF tentou passar os pneus sem se desequilibrar (O19); Saltava para cima do pneu e voltava a saltar para o chão (O23); o JF tentou chegar antes do seu pneu cair no chão, correndo muito rápido (O23); O JF mandou a bola muito alto e bateu no toldo que existe no parque (O26).</p>
Limites	<p>Foi repreendido e pediram para que tivesse mais atenção e andasse mais devagar (O4); Expliquei-lhes que a casinha não podia ser só para eles (O8); Sugeri ao JF que fosse “devolvendo” os triciclos (O9); Ia atingindo diversas crianças por isso foi avisado para não continuar com aquela brincadeira (O19); Foram avisados sobre a importância de partilhar os brinquedos (O26).</p>
Liberdade	<p>Saíram do táxi e foram para o escorrega (O4); Desceu o escorrega e correu para a casinha (O4); O JF encontra um dos táxis livres. Corre até lá (O8); Quando um dos amigos do JF veio ter com ele, deixaram a oficina e foram os dois andar de triciclo (O9); Apesar de não existirem carrinhos no bosque, o JF e o amigo usavam alguns blocos que sobraram para fazer de carros. Começaram a fazer corridas com esses carros (O16); Agarrou em algumas tampas de plástico e começou a lançá-las como discos (O19); empurraram os pneus, cada um corria atrás do seu e voltava para o local de partida (O23); Sentou-se no chão junto ao</p>

	buraco que já lá existia. Com a ajuda da colher começou a encher a sua panela de terra (O30).
Controlo	-
Materiais naturais	Com a ajuda de um amigo, começaram a alinhar os blocos de madeira, criando uma longa fila (O16); Com a ajuda dos três colocaram os pneus, uns em cima dos outros (O19); Começaram por recolher algumas folhas e troncos mais pequenos. Atiraram-nos lá para dentro (O19); Ia sentar-se à sombra a brincar com os blocos de madeira (O23); Quando a panela já estava quase cheia, colocaram algumas ervas por cima e ainda um pequeno pau para servir de vela (O30).
Brinquedos convencionais	Ao aproximar-me disse que era a oficina dos carros e que estava a arranjá-lo (O9).

#### ANEXO XI – ANÁLISE DE CONTEÚDO – CRIANÇA LS

Categoria	Definição
Risco	O LS atira-se para cima da bola. E cai para o chão. Coloca-se de joelhos em cima do pneu com as mãos na bola para ajudar no equilíbrio. Tenta levantar-se e ficar em pé no pneu. Desequilibra-se (O15); Levaram-nos até ao topo da subida de terra e largaram-nos (O32); Desta vez o LS queria apanhá-lo antes que este parasse de rolar. Correu muito rápido (O32).
Limites	O LS ficou frustrado porque as outras crianças estavam a mexer no caracol e não o deixavam ver (O3); O LS gritou, frustrado, por não poder fazer o que queria (O12); O LS grita com a outra criança (O21); Ele gritou, frustrado. Discutiram sobre quem ficava com o pneu (O32).

Liberdade	<p>Estava disponível uma caixa com lupas para as crianças explorarem. O LS foi buscar uma para si (O3); Foi buscar uma panela e tentou colocá-la dentro do forno. Viu que não cabia. Mudou para o fogão (O12); O LS foi andar de triciclo para outra zona do parque (O17); O LS agarra no seu gelado e finge comê-lo. A criança continua a fazer gelados e o LS fica com ele a assistir (O17); O LS acaba por se dirigir à cozinha, deixando os blocos de madeira (O21); Sentou-se mas ficou parado. Olhava para a frente, sem reagir às crianças que brincavam à sua volta (O27).</p>
Controlo	<p>Chamei-o e mostrei-lhe onde estava um outro caracol (O3); Toda a ação dentro da casinha era passada entre a criança “presa” e o amigo do LS, estando o LS apenas a observar sem nunca ter um papel ativo na brincadeira (O7); A outra criança também não estava a saber lidar com a situação e foi preciso a intervenção de um adulto (O12).</p>
Materiais naturais	<p>O amigo do LS estava à procura de “bichinhos” com a sua lupa, e o LS imitou-o. Encontraram um caracol (O3); Com a lupa, o LS observou o animal. Ficou muito atento ao rasto que o caracol deixava ao andar (O3); Ele ficou muito atento, com a sua lupa, a observar os movimentos do caracol (O3); O LS deixou a cozinha e foi brincar sozinho com os blocos de madeira (O15); Sentou-se na relva a brincar com os blocos de madeira (O15); O LS vai buscar uma das bolas saltitonas. Regressa para junto do seu amigo e coloca a sua bola dentro do pneu (O15); O LS retira a bola e leva o pneu para a rampa de terra. O LS e o amigo ficam a lançar o pneu até a auxiliar chamar o grupo (O15); Sentou-se na relva a brincar com os blocos de madeira (O21); Agarra numa embalagem de plástico e leva-a para a rampa de terra. Senta-se no chão e vai enchendo e esvaziando a embalagem, observando o “pó” que a terra</p>

	faz ao cair no chão (O21); Pareciam cansados e sentaram-se na terra a escavar buracos (O32).
Brinquedos convencionais	Foi buscar um triciclo. Deu algumas voltas pelo parque (O7); Começou por experimentar o forno, abrindo-o e mexendo nos seus botões (O12); A auxiliar começou a fazer bolas de sabão, o LS foi para lá tentar apanhá-las (O17); Um amigo passou por ele de táxi e chamou-o para brincar. Ele agarrou-se ao táxi, em pé, e continuaram a viagem (O21).

## ANEXO XII – ANÁLISE DE CONTEÚDO – CRIANÇA MR

Categoria	Definição
Risco	Descia o escorrega com muita velocidade (O1); pedalavam rapidamente para ver quem era o mais rápido a chegar ao outro lado do parque (O10); Colocou-se em pé, em cima de um deles, e tentou passar para o segundo, saltando depois para o chão (O14); A MR voltou a passar os pneus, sem ajuda, mas ainda com algum desequilíbrio (O14); Tapou o topo da embalagem com a sua mão para que os animais não saíssem (O22); Estavam a realizar um percurso de equilíbrio, com panelas e ainda um carro no final, de onde saltavam para o chão. A MR quis experimentar (O28).
Limites	A criança caiu e a MR pediu-lhe desculpa e chamou um adulto (O10); Foi mostrar aos adultos o que tinha conseguido encontrar (O22).
Liberdade	Baloçava sozinha, com a ajuda das pernas, sem precisar que alguém a empurra-se (O1); Começa por experimentar

	o fogão, colocando lá dentro uma pequena panela. Mexe nos botões (O5); A MR diz que quer ser a mãe e preparar comida para as filhas (O5); Após andar durante algum tempo, uma das crianças começou a brincar com ela às corridas (O10); A MR volta para junto do seu grupo e continua atrás das bolas de sabão (O29).
Controlo	-
Materiais naturais	vai apanhar mais folhas para criar o seu próximo prato (O5); Vai à zona da rampa de terra e apanha alguma para juntar às ervas (O5); Depois de ver algumas das crianças à procura de “bichinhos” vai à procura de algum também (O5); Sentada no chão, junto aos blocos de madeira, enquanto tentava construir uma piscina (O14); Sentaram-se no chão a apanhar algumas flores que tinham vindo parar ao parque (O20); a MR decidiu fazer comida utilizando as suas flores (O20); Começou a colocar alguma terra na panela. Depois dirigiu-se a uma das árvores e apanhou algumas ervas que lá estavam (O22); Procurou pelos “bichinhos” (O22); foi procurar um pequeno pau. Deu-mo dizendo que era a colhe (O28).
Brinquedos convencionais	A MR esteve algum tempo com as restantes crianças a tentar apanhar essas bolas (O10); . A MR e as amigas foram atrás das bolas de sabão (O29).